

ANA ELISA ARAÚJO MAIA CAMPOS

**ASPECTOS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE EX-
PIBIDIANAS: O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E A INFLUÊNCIA
DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2016

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C198a
2016
Campos, Ana Elisa Araújo Maia, 1991-
Aspectos do processo de socialização profissional de
ex-pibidianas : o início da carreira docente e a influência dos
estabelecimentos de ensino / Ana Elisa Araújo Maia Campos. –
Viçosa, MG, 2016.
x, 234f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.206-213.

1. Socialização profissional. 2. Professores de ensino
fundamental. 3. Escolas de ensino fundamental. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 303.32

ANA ELISA ARAÚJO MAIA CAMPOS

**ASPECTOS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE
EX-PIBIDIANAS: O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E A
INFLUÊNCIA DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 31 de outubro de 2016

Wânia Maria Guimarães Lacerda

Celia Maria Fernandes Nunes

Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à Nossa Senhora, por me fortalecer e guiar por este caminho, de conquista e superação, estando sempre ao meu lado abrindo as portas por onde eu passo.

Aos meus pais, Dimas e Denize, que me deram toda a estrutura para que me tornasse a pessoa que sou hoje. Gostaria de agradecer as orações, força e confiança de sempre. Aos meus irmãos, Geraldo Henrique e Nívea, pela amizade e por me apoiarem, escutarem e acreditarem sempre nos meus sonhos.

Ao Leonardo, pelos inúmeros cafés me escutando e aconselhando. Agradeço todo o apoio que necessitava nos momentos difíceis, todo carinho e por tornar minha vida cada dia mais feliz.

À minha professora orientadora, doutora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela oportunidade, ensinamentos, atenção, apoio, competência e sensibilidade com que conduziu a orientação, em diferentes etapas da minha caminhada, contribuindo de maneira imensurável não só para a conclusão desse trabalho, mas para a minha formação.

À professora doutora Rita Braúna, pelo carinho, contribuições dadas durante a minha trajetória e pelas valiosas sugestões oferecidas para o aprimoramento deste trabalho.

À Professora Wânia Lacerda, pelos ensinamentos, contribuições e reflexões durante o caminho de lapidação deste trabalho.

Às professoras ex-pibidianas que participaram desta pesquisa, agradeço pela delicadeza com que me receberam e pela contribuição fundamental à pesquisa.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação, pelas contribuições e por terem me possibilitado ampliar meus conhecimentos.

Às minhas amigas, Eleine e Thainara, por me escutarem, incentivarem e apoiarem em todos os momentos.

Aos meus colegas de curso, especialmente Júlia e Sabrina, pelo carinho e companheirismo nessa etapa comum de nossas vidas. Aos meus alunos do 2º ano por me ensinarem a ver os detalhes da vida com simplicidade, encantamento e carinho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo financiamento da pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Influências estruturais e pessoais na socialização dos professores principiantes.....	05
FIGURA 2 – Eixos do questionário relacionados aos níveis de influência do processo de socialização de professores proposto por Zeichner e Gore (1990)..	31
FIGURA 3 - Categorias analisadas nas entrevistas narrativas.....	36
FIGURA 4 – Idade das pedagogas ex-pibidianas.....	39
FIGURA 5 – Cidade onde as pedagogas ex-pibidianas residem.....	40
FIGURA 6 – Autodenominação étnica dos sujeitos.....	40
FIGURA 7 – Número de irmãos que os sujeitos possuem.....	41
FIGURA 8 – Posição dos sujeitos na fratria.....	41
FIGURA 9 – Quem vive na casa do sujeito.....	42
FIGURA 10 – Principal(is) provedor(es) da casa onde mora o sujeito.....	43
FIGURA 11 – Tipo de atividade remunerada o sujeito exerce.....	44
FIGURA 12 – Relação do tipo de estabelecimento de ensino que as ex-pibidianas estudaram e renda.....	45
FIGURA 13 – Relação do tipo de estabelecimento de ensino que as ex-pibidianas estudaram e número de irmãos.....	46
FIGURA 14 – Período em que as pedagogas ex-pibidianas estudaram a maior parte de sua escolarização (Ensino Fundamental e Médio).....	48
FIGURA 15 – Exigência dos pais das pedagogas ex-pibidianas em relação à nota.....	48
FIGURA 16 – Exigência de membros da família, professores, em relação à nota.....	50
FIGURA 17 – Escolaridade do pai e avós paternos das pedagogas ex-pibidianas.....	52
FIGURA 18 – Escolaridade da mãe e avós maternos das pedagogas ex-pibidianas	52

FIGURA 19 – Número de irmãos do pai e da mãe das pedagogas ex-pibidianas.....	53
FIGURA 20 – Frequência que as pedagogas ex-pibidianas leem jornal.....	54
FIGURA 21 – Tempo em que os sujeitos participaram do PIBID.....	60
FIGURA 22 – Relação das bolsistas com os atores dos estabelecimentos de ensino.....	63
FIGURA 23 – Atividades extra- curriculares que as ex-pibidianas participaram além do PIBID.....	67
FIGURA 24 – Cidades em que as ex-pibidianas atuam como professoras.....	69
FIGURA 25 – Tempo de docência das professoras ex-pibidianas.....	70
FIGURA 26 - Grau de satisfação das professoras ex-pibidianas com o estabelecimento de ensino privado.....	71
FIGURA 27 – Grau de satisfação das professoras ex-pibidianas com o estabelecimento de ensino estadual.....	72
FIGURA 28 – Grau de satisfação das professora ex-pibidianas com o estabelecimento de ensino municipal.....	73
FIGURA 37- Postagem da pedagoga ex-pibidiana, Ane, no Facebook.....	193

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Editais de seleção bolsistas PIBID Pedagogia UFV.....	28
QUADRO 2 – Informações gerais das professoras entrevistadas.....	79
QUADRO 3 - Informações ano/série de atuação pelas pedagogas expibidianas no PIBID e no início da Carreira.....	188

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELIN	Curso de Extensão em Língua Inglesa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
QSE	Questionário Socioeconômico
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	iii
LISTA DE QUADROS.....	v
LISTA DE SIGLAS.....	vi
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUÇÃO.....	01
1 CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA.....	12
1.1 Socialização Profissional Docente e a influência do estabelecimento de ensino.....	12
1.2 O início da carreira e a aprendizagem profissional da docência.....	22
2 CAPÍTULO II - TESSITURAS DOS PERCURSOS E DESLOCAMENTOS DA PESQUISA.....	27
2.1 O universo pesquisado: dimensão quantitativa.....	28
2.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa a dimensão qualitativa.....	32
3 CAPÍTULO III - COMPREENDENDO OS SUJEITOS: INDÍCIOS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO.....	38
3.1 Mapeando os sujeitos da pesquisa: o perfil das Pedagogas ex- pibidianas.....	38
3.2 Processo de Formação Inicial Docente.....	55
3.3 Processo de socialização profissional no início da carreira docente e a influência do estabelecimento de ensino.....	68
4 CAPÍTULO IV – O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DE CINCO PEDAGOGAS EX- PIBIDIANAS.....	78
4.1 História de vida de Alice: percurso escolar e familiar.....	79
4.2 História de vida de Maria: percurso escolar e familiar.....	83
4.3 História de vida de Sol: percurso escolar e familiar.....	87
4.4 História de vida de Emília: percurso escolar e familiar.....	92
4.5 História de vida de Flor: percurso escolar e familiar.....	96
4.6 Compreendendo o processo de socialização familiar e escolar de Alice, Maria, Sol, Emília e Flor.....	101
5 CAPÍTULO V – A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	111
5.1 Percurso de Alice na Formação Inicial.....	112
5.2 Percurso de Maria na Formação Inicial.....	116
5.3 Percurso de Sol na Formação Inicial.....	120

5.4	Percurso de Emília na Formação Inicial.....	125
5.5	Percurso de Flor na Formação Inicial.....	129
5.6	Compreendendo o Percurso de Formação Inicial de Alice, Maria, Sol, Emília e Flor.....	133
6	CAPÍTULO VI - COMPREENDENDO O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DA CARREIRA...	148
6.1	As observações: compreensões sobre o estabelecimento de ensino e sobre a socialização da professora iniciante no cotidiano escolar.....	149
6.2	O processo de socialização de Alice com os alunos.....	151
6.3	O processo de socialização de Alice com os pares.....	154
6.4	A influência da Supervisão e Direção no processo de socialização profissional de Alice.....	159
6.5	A influência dos pais no processo de socialização profissional de Alice...	159
6.6	Início da carreira de Alice à prova.....	161
6.7	O processo de socialização no início da carreira de Maria: uma jornada solitária.....	169
6.8	O início de carreira de Sol.....	171
6.9	Início da carreira de Emília: desafios da socialização.....	177
6.10	Flor e os desafios do início da carreira docente.....	181
6.11	Compreendendo o início da carreira docente de cinco pedagogas expibidianas e a influência do estabelecimento de ensino.....	187
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
	REFERÊNCIAS.....	206

RESUMO

CAMPOS, Ana Elisa Araújo Maia. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2016. **Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

No presente trabalho tivemos por objetivo investigar a influência dos estabelecimentos de ensino e da história escolar e familiar no processo de socialização profissional de ex-pibidianas em início de carreira. Especificamente, buscamos descrever e analisar o processo de socialização profissional de ex-pibidianas, professoras em início de carreira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar os atores do estabelecimento de ensino que influenciam e contribuem para a socialização das ex-pibidianas em início de carreira; levantar as expectativas, sentimentos, estratégias, táticas e dificuldades desse processo de socialização profissional nos estabelecimentos de ensino e compreender a influência do local de exercício da profissão no processo de socialização profissional docente e as aprendizagens desses profissionais nesse contexto. Para o desenvolvimento do estudo respaldamos em autores como: Berger e Luckmann (2014); Dubar (1997); Ferenc (2005); Gecas (1981); Lortie (1975); dentre outros. A estratégia metodológica adotada nesta pesquisa combina procedimentos de cunho quantitativo com instrumentos de caráter qualitativo. O universo amostral que compõe este trabalho são professoras, ex-pibidianas do curso de Pedagogia da UFV, que atuam no Ensino Fundamental e estão em início de carreira docente. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicados 43 questionários, compostos por perguntas fechadas e abertas, explorando as características sociais, escolares e profissionais das professoras ex-pibidianas. Também foram realizadas 5 entrevistas semiestruturadas de cunho narrativo, com professoras selecionadas dentre aquelas que responderam ao questionário para aprofundamento dos temas tratados. Além dessas entrevistas, para melhor compreensão do objeto de estudo, nos valem também, de observações (no contexto da escola). Percebemos que são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores iniciantes tanto emocionais quanto os de precarização da profissão docente. Os dados desta pesquisa evidenciam que os diferentes tipos de estabelecimentos de ensino influenciam no processo de socialização profissional de formas distintas. Assim, acreditamos que esta temática merece estudos mais aprofundados, para que possamos produzir conhecimentos que favoreçam a criação de políticas públicas mais eficazes e condizentes com a realidade brasileira.

ABSTRACT

CAMPOS, Ana Elisa Araújo Maia. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, October, 2016. **Aspects of the professional socialization process of ex-pibidianas: the beginning of the teaching career and the influence of educational institutions.** Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

In the present work, we aim to investigate the influence of educational establishments and school and family history in the process of professional socialization of ex-pibidianas at the beginning of their careers. Specifically, we seek to describe and analyze the process of professional socialization of ex-pibidianas, teachers at the beginning of their careers, in the initial years of Primary Education; Identify the actors of the educational establishment that influence and contribute to the socialization of ex-pibidianas at the beginning of their careers; To raise the expectations, feelings, strategies, tactics and difficulties of this process of professional socialization in educational establishments and to understand the influence of the place of exercise of the profession in the professional socialization process and the learning of these professionals in that context. For the development of the study we support authors such as: Berger and Luckmann (2014); Dubar (1997); Ferenc (2005); Gecas (1981); Lortie (1975); among others. The methodological strategy adopted in this research combines quantitative procedures with qualitative instruments. The sample universe that composes this work are teachers, ex-pibidianas of the Pedagogy course of the UFV, who work in Elementary School and are in the beginning of a teaching career. As a data collection instrument, 43 questionnaires, composed of closed and open questions, were applied, exploring the social, school and professional characteristics of ex-pibidianas teachers. Five semi-structured narrative interviews were also conducted, with teachers selected from among those who answered the questionnaire to deepen the topics discussed. Besides these interviews, for a better understanding of the object of study, we also use observations (in the school context). We realize that there are innumerable challenges faced by beginning teachers, both emotional and those of precariousness of the teaching profession. The data of this research evidences that the different types of educational establishments influence the process of professional socialization in different ways. Thus, we believe that this theme deserves more in-depth studies, so that we can create a dialogue that favors the creation of public policies that are more effective and in keeping with the Brazilian reality.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho temos por objetivo investigar a influência dos estabelecimentos de ensino e da história escolar e familiar no processo de socialização profissional de ex-pibidianas em início de carreira.

O interesse por esta temática de pesquisa encontra-se relacionado aos resultados do meu¹ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)² acerca da constituição da identidade docente das bolsistas e ex-bolsistas do PIBID³, da Universidade Federal de Viçosa. Neste trabalho, uma das entrevistadas, ex-bolsista do Programa que trabalhava em dois turnos, em duas escolas públicas, e estava iniciando sua carreira docente, relatou que o PIBID contribuiu para ajudá-la a enfrentar os desafios presentes em seu cotidiano escolar. Mas, afirmou que mesmo assim tinha dificuldade de lidar com algumas situações que aconteciam em diferentes ambientes escolares. Ela acrescentou que suportar todas as perturbações do trabalho docente e, ao mesmo tempo sentir-se cobrada e impotente, é muito difícil. Desse modo, comecei a me interessar pela fase de início da carreira docente, na qual o processo de socialização profissional acontece de forma mais intensa (MARCELO, 2010), e também porque os primeiros anos na carreira docente têm sido considerados um período significativo pelas suas repercussões ao longo da vida profissional do professor (MARCELO, 1999).

Outro aspecto que me orientou a delimitar aspectos da socialização de iniciantes na carreira como objeto de estudo foi o meu próprio percurso de formação inicial, como educadora, no qual vivenciei, tanto no PIBID, como nos estágios obrigatórios do curso, e nas demais formas de contato com a realidade docente do ensino público brasileiro, os desafios enfrentados pelos professores iniciantes em relação ao exercício da docência e suas insatisfações diante das condições de trabalho em seus processos de socialização profissional.

Essas vivências e experiências fortaleceram o desejo de pesquisar sobre o processo de socialização de ex-pibidianas do curso de Pedagogia em início da carreira docente, atualmente professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que estas tiveram a oportunidade de vivenciar no Programa, e em outras formas de inserção

¹ Quando estiver utilizando a primeira pessoa, estarei falando de minha experiência como bolsista do PIBID.

² O trabalho intitulado “A Constituição da Identidade Docente das Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa” foi um Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

nas instituições de ensino, alguns desafios e dificuldades presentes na profissão, o que poderia colaborar, a partir da reflexão sobre a realidade, na sua preparação para o enfrentamento das situações inusitadas quando do início de carreira.

Com relação ao PIBID, Eufrázio (2014), em sua dissertação de mestrado, aponta que ele antecipa o processo de socialização profissional pelos pares, ainda que não possa ser uma experiência equiparada ao início da carreira, porque

institucionalmente, a responsabilidade sobre a turma e a cobrança por resultados é atribuída somente à professora regente. Dessa forma, as graduandas não vivenciam as mesmas pressões que as professoras de profissão. Ademais, a inserção das mesmas na escola acontece de modo dosado, pois elas não estão todos os dias na instituição. Soma-se a isto o fato de elas ainda estarem vivenciando a formação inicial, podendo ser mais facilmente influenciadas pelo curso em suas ações e percepções, além de contarem com o apoio do grupo (EUFRÁZIO, 2014, p.119).

Embora o processo de inserção na docência e a transição do “ser estudante” para o “ser professor” se iniciem durante a formação inicial (MARCELO, 1999), e ocorram, por exemplo, por meio da vivência universitária, das atividades de estágio, da realização do PIBID e de outras práticas de ensino, Lima et al. (2007) destacam que o contato dos estudantes com o campo profissional, nesse período, ainda é de certa forma exógeno, ou seja, eles ainda não se constituíam efetivamente como profissionais; não se exteriorizaram enquanto tais.

Logo, as vivências, experiências e a produção científica sobre os primeiros anos na carreira nos instigaram, ainda mais, a investigar como as ex-bolsistas do Programa estão vivenciando o processo de socialização profissional, no início de carreira e nos estabelecimentos de ensino.

Em relação às pesquisas realizadas sobre a socialização profissional docente, há vários estudos nos Estados Unidos, Austrália e Europa que, no entanto, não podem substituir o panorama da pesquisa nacional porque os resultados encontrados não podem ser simplesmente transportados para outras realidades (NUNES, 2001).

No Brasil, segundo Lüdke (1996a), os trabalhos nesta área ainda são recentes e incipientes. A partir de uma pesquisa⁴ sobre a temática em contexto nacional foi

⁴ Esta pesquisa foi realizada no site do Scielo (<http://www.search.scielo.org>) e no site de periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) em 26/01/2015, para a confecção deste texto. No portal do Scielo encontramos um total de 52 trabalhos, dentre os quais apenas 3 (três) abordavam a temática socialização profissional de professores. No site de periódicos da Capes foi possível encontrar um total de

possível encontrar apenas sete autores cujos trabalhos abordavam o assunto. São eles: Lüdke (1996a, 1996b), Freitas (2000, 2002), Nunes (2001), Ferenc (2005), Sá (2006), Knoblauch (2008) e Sambugari (2005; 2011). É possível percebermos então a necessidade de estudos sobre socialização profissional do docente, em início de carreira, visando a melhor compreensão de como tem se dado este processo.

O termo socialização dentro da sociologia compõe diversos significados bem distintos, “originários de diferentes estruturas de referência e associados a diferentes tradições intelectuais, influenciando pesquisas e pensamentos sobre diferentes formas de analisar a educação, a escola e a sociedade” (GECAS, 1981, p. 165). Um destes significados é proposto por Marín (1986), que compreende a socialização profissional, de modo geral, como um processo pelo qual o indivíduo se faz membro funcional de uma comunidade, adquirindo uma cultura que lhe é própria. Por meio de uma análise do conceito de socialização profissional, o autor sugere três aspectos importantes para se compreender esse processo:

1^a. A aquisição da cultura (dos conhecimentos, dos modelos, dos valores e símbolos); 2^a. A integração da cultura na personalidade, ao ponto do ator não sentir o peso do controle social; 3^o. A adaptação ao meio social (pertença a uma comunidade a nível biológico, afetivo e de pensamento) (MARÍN, 1986, p. 358).

De acordo com o autor, é pela socialização que o indivíduo aprende e internaliza, no curso de sua vida, elementos socioculturais de seu meio, integrado na estrutura de sua personalidade, sob a influência das experiências e agentes sociais significativos, e se adapta ao meio social no qual está inserido.

Essa perspectiva nos permite pensar a socialização profissional do professor, processo mediante o qual ocorrem a aprendizagem e a interiorização das normas, valores, condutas que caracterizam a cultura da escola em que se integram (MARCELO, 1999). Entende-se que a socialização profissional “é o processo através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as competências sociais necessárias para assumir um papel na organização” (VAN MAANEN; SHEIN, 1979 apud MARCELO, 1999, p. 115).

Marcelo (1999) supõe, tomando como base os aspectos apontados por Marín (1986), que o professor iniciante deve se integrar em um processo de aprendizagem,

226, sendo que apenas 4 (quatro) versavam sobre a temática. Para a realização desta busca utilizamos como palavras-chave: socialização profissional de professores.

adquirir os conhecimentos que lhe servirão para transmitir uma cultura e os valores dessa cultura, interiorizando-os na própria personalidade. Por último, considera que o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem de exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia às exigências desse meio.

Deste modo, é possível notar a importância de se considerar o contexto no qual se dá o processo de socialização docente, uma vez que a socialização profissional ocorre através da articulação entre o agente em socialização e o meio profissional no qual esse pretende se afiliar. Assim, é necessário compreender tanto as estratégias e interações dos agentes quanto o espaço onde esse processo ocorre (FREITAS, 2000; VAN ZANTEN, 2013).

É importante destacar que a socialização de professores é um processo onde são postas em funcionamento estratégias sociais de diferentes naturezas. Marcelo, citando Lacey, identificou três tipos de estratégias através das quais os professores se integram na cultura do ensino:

- a) Ajustamento interiorizado: é a estratégia utilizada pelos professores principiantes que assumem como próprios os valores, objetivos e limitações da instituição. Nessa perspectiva não ocorre nenhum tipo de conflito durante o processo de socialização, dado que existe “sintonia” entre o professor e os valores e normas institucionais.
- b) Submissão estratégica: é a estratégia de socialização utilizada quando os professores reconhecem publicamente e assumem as concepções e valores das pessoas que representam a autoridade, mas mantêm certas reservas pessoais e privadas face a tal definição.
- c) Redefinição estratégica: é a estratégia menos comum e, segundo Lacey, significa “conseguir a mudança, provocando ou fazendo com que os que têm poder formal sejam capazes de mudar a interpretação do que está a suceder numa situação” (LACEY apud MARCELO, 1999, p. 116).

Dessa forma, podemos notar a importância das estratégias no processo de socialização profissional docente, principalmente no início da carreira. Percebemos então a necessidade de se analisar como as ex-pibidianas do curso de Pedagogia, que estão atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que se encontram em início de carreira docente, têm enfrentado os desafios presentes na profissão e quais estratégias são utilizadas pelas mesmas nos estabelecimentos de ensino.

Jordell (1987 apud MARCELO, 1999) propõe, através do estudo do processo de socialização do profissional, um modelo em que se relacionam quatro níveis de

influência na socialização dos professores iniciantes: dimensão pessoal, de classe, institucional e social. Este modelo pode ser observado por meio da figura a seguir:

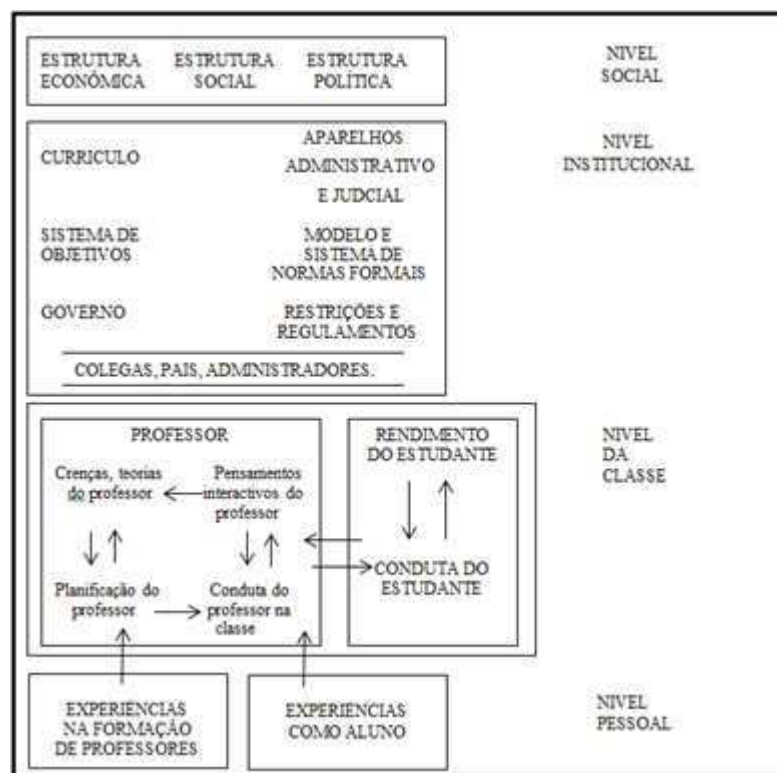


Figura 1- Influências estruturais e pessoais na socialização dos professores principiantes.

Fonte: MARCELO (1999, p.117).

Entendemos que todas essas dimensões se entrelaçam, mas, no presente trabalho, buscaremos dar ênfase à dimensão institucional e de classe. No nível institucional devem ser consideradas as influências dos próprios colegas, dos diretores e pais, além das influências do currículo, da administração, dos sistemas de normas e regulamentos. Segundo explicitam Torregrosa e Fernández (1984) apud Nunes (2002, p.1), “a maior parte da influência socializadora das instituições atua por meio dos indivíduos”. Deste modo, nos parece importante investigar a relação entre ex-pibidianas e os atores dos estabelecimentos de ensino.

Tendo em vista a influência dos estabelecimentos de ensino no processo de socialização profissional de professores em início de carreira, se faz necessário na pesquisa observar os fatores micro políticos que compõe o ambiente escolar. Para discutirmos este assunto, tomaremos como base os autores Kelchtermans e Ballet

(2001). Esses autores apontam que a escola, como organização, vive em meio a certas tradições e hábitos, mais ou menos sutis, de relações de poder entre grupos e membros da instituição com interesses diferentes. Assim sendo, o professor iniciante é confrontado com uma realidade micro política no seu ambiente de trabalho. A perspectiva micropolítica carrega consigo a ideia de interesses diferentes, entre membros de um estabelecimento de ensino, como foco central da compreensão do comportamento organizacional.

Nesse sentido, a micropolítica se refere às estratégias e táticas utilizadas por indivíduos e grupos dentro de uma organização para atingirem seus interesses. O poder da influência, entretanto, não apenas se refere à tensão conflito, luta e rivalidade, mas ele também engloba a colaboração e a união construída para se atingir determinados objetivos, que foram valorizados pelos envolvidos. Os processos micropolíticos ocorrem em qualquer organização em que ocorra colaboração ou resistência (KELCHTERMANS; BALLEET, 2001).

Podemos perceber, pela discussão posta pelos autores anteriormente citados, a influência do contexto no processo de socialização profissional docente. De acordo com Gecas (1981, p. 198), “é necessário que se dê atenção especial para os aspectos estruturais e sociais das situações e como elas afetam os processos de socialização, influenciando, dessa forma, os indivíduos”. Nesses termos, a socialização na profissão é entendida como o processo em que o indivíduo se institucionaliza, vai absorvendo os elementos que compõem uma organização, ao mesmo tempo em que nela intervém (FERENC, 2005).

Van Zanten (2013, p. 200), em um estudo de caso sobre os professores de colégios periféricos na França, afirma que “a influência do local de exercício na socialização profissional dos professores não recebeu muita atenção por parte dos sociólogos da educação”. Segundo a autora, esse local parecia ter um papel reduzido devido a três razões: a repentina tomada de função, que deixa pouco espaço para a penetração difusa das normas do meio profissional concreto; o caráter solitário da experiência na profissão, e ausência de um meio profissional constituído, devido à fraqueza das bases teóricas e pouca autonomia que dispõem as organizações escolares. Entretanto, a partir do fim dos anos de 1980, através da realização de pesquisas e pesquisas-ação, essa visão foi modificada.

Percebemos uma aproximação desta pesquisa de Van Zanten (2013) com a realidade brasileira, o que nos leva a questionar se a influência dos estabelecimentos de

ensino na socialização de professores tem recebido atenção pelos pesquisadores brasileiros, uma vez que no mapeamento realizado, citado anteriormente, apenas a pesquisa de Knoblauch (2008) problematiza a influência dos estabelecimentos de ensino no processo de socialização docente em início de carreira.

Já sobre as influências do nível de classe, as investigações apontam que:

[...] os alunos, tal como os elementos estruturais que caracterizam o ensino - multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, publicidade e história - socializam o professor neste nível. Deste modo, os estudantes, o ambiente da classe, a interação na sala de aula são elementos que influenciam a socialização dos professores principiantes (MARCELO, 1999, p. 118).

Nessa perspectiva, considerando a importância atual da socialização profissional nos estabelecimentos de ensino, buscamos compreender a influência do estabelecimento de ensino no processo de socialização profissional docente. Para tanto, selecionamos como sujeitos de nossa pesquisa ex-bolsistas do curso de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), em início de carreira.

No que se refere ao PIBID, temos o conhecimento de que esse é um Programa gestado no âmbito das políticas públicas educacionais que visam promover a articulação entre a Educação Básica e formação inicial.

Por meio da ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o programa foi criado em 2007, com o objetivo precípuo de estimular a docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação. De acordo com o Decreto nº 7.219, em seu Art.1º,

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID-, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES- tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010).

O PIBID é um programa que abrange todas as licenciaturas. Contudo, voltaremos nossa atenção ao PIBID Pedagogia da UFV. Tal escolha se justifica, pois, em se tratando especificamente desta área, este Programa apresenta um aspecto diferencial dos demais, por ser o único que se faz presente na realidade dos anos iniciais

do Ensino Fundamental. O profissional da pedagogia é o responsável pelas primeiras experiências escolares das crianças, pelo aprendizado básico, em que a leitura e a escrita, elementos fundamentais para o aprendizado de todas as disciplinas escolares, são construídas. Como podemos ver no Art. 4. da Resolução CNE,

O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006).

Assim, a escolha pelas ex-pibidianas se deu por causa de sua inserção no ambiente escolar de forma prolongada, por meio do citado Programa e, principalmente, pelo fato de este favorecer uma entrada na carreira com o aporte de recursos financeiros, o que, “em tese, revela potencialidade de viabilizar uma inserção na profissão menos sofrida e mais propícia ao desenvolvimento da aprendizagem” (NEVES, 2014, p. 70).

De acordo com Nunes (2001), o professor vai se socializando na profissão durante toda a sua vida, em um processo intimamente relacionado à sua própria socialização como ser humano. Desse modo, o indivíduo vai interagindo com diversos agentes e apropriando-se da cultura do professorado. Quando ingressa em um programa de formação inicial, ele passa a vivenciar formalmente a socialização no papel de aluno-professor e dentro da organização escolar.

Deste modo, quando acontece a transição estudante-professor, há uma continuidade da socialização profissional docente. Porém, “durante o período de inserção profissional essa socialização se produz com maior intensidade. Nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, que caracterizam a cultura escolar na qual se integram” (MARCELO, 2010, p. 19).

Cabe acrescentar que o PIBID é um programa recente. Deste modo, as produções analíticas a seu respeito ainda são iniciais. Em uma busca⁵ no banco de teses e dissertações da CAPES, apenas duas dissertações foram encontradas com as palavras-chave PIBID e pedagogia, e nenhuma delas versavam sobre o processo de socialização do profissional docente, o que justifica nosso estudo.

Diante desta revisão de estudos, da experiência no PIBID e na profissão e da interlocução com pesquisadores na pós-graduação, construímos algumas indagações orientadoras da nossa pesquisa:

- Como tem ocorrido o processo de socialização profissional no início de carreira docente por ex-pibidianas nos estabelecimentos de ensino?
- Quais atores têm contribuído para a socialização das ex-pibidianas, professoras em início de carreira?
- Quais as estratégias de socialização utilizadas por essas professoras e quais os desafios enfrentados?
- Qual a influência do estabelecimento de ensino no processo de socialização profissional?

Cabe assinalarmos que a busca de resposta a essas questões tanto tem uma perspectiva de acrescentar aos estudos que já vêm sendo realizados sobre os professores iniciantes e o estabelecimento de ensino, como tem a pretensão de construir conhecimentos que possam subsidiar a formação inicial de professores e contribuir para que a entrada na carreira seja menos desconhecida, temida e fonte de sofrimentos.

Com o intuito de responder a esses questionamentos, e em diálogo com a produção acadêmica da área, definimos como objetivo geral: analisar aspectos da socialização profissional de ex-pibidianas em início da carreira docente, que estão atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e a influência dos estabelecimentos de ensino nesse processo. Como objetivos específicos, buscamos:

- descrever e analisar o processo de socialização profissional de ex-pibidianas, professoras em início de carreira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Levantamento realizado em 2015, para a elaboração desta pesquisa.

- identificar os atores do estabelecimento de ensino que influenciam e contribuem para a socialização das ex-pibidianas em início de carreira.
- levantar as expectativas, sentimentos, estratégias, táticas e dificuldades desse processo de socialização profissional nos estabelecimentos de ensino.
- compreender a influência do local de exercício da profissão no processo de socialização profissional docente e as aprendizagens desses profissionais nesse contexto.

Assim, de acordo com o exposto acima, foram levantadas as seguintes hipóteses subjacentes à nossa pesquisa:

- Os estabelecimentos de ensino influenciam no processo de socialização profissional docente.
- As experiências de participação no PIBID, de inserção na escola, juntamente com outras experiências no ensino, como estágio, são fatores favoráveis à antecipação da socialização do início da carreira docente.

Para responder às questões, hipóteses e objetivos apresentados neste trabalho optamos por uma abordagem quanti-qualitativa de pesquisa. Essa discussão será melhor aprofundada no capítulo 2, no qual trataremos da metodologia da pesquisa.

Em relação ao lócus de pesquisa, foram selecionadas, a partir dos critérios que serão posteriormente explicitados, cinco escolas, sendo três públicas e duas privadas, a fim de compreendermos a influência dos estabelecimentos de ensino no processo de socialização profissional.

Organizamos a pesquisa desenvolvida em 6 (seis) capítulos, a saber: capítulo 1, que apresentará uma revisão de literatura que embasa a pesquisa, abarcando discussões sobre a compreensão do processo de socialização profissional, do início de carreira docente e da influência do estabelecimento de ensino nesse processo; capítulo 2, que versará sobre o percurso teórico-metodológico da pesquisa, evidenciando os caminhos percorridos para a realização deste estudo, e o detalhamento dos processos de coleta e análise de dados; capítulo 3, que buscará traçar o perfil das professoras ex-pibidianas em início de carreira, com base nos dados dos questionários, bem como relacioná-los aos níveis de influência do processo de socialização de professores, propostos por

Zeichner e Gore (1990); capítulo 4, em que serão descritas as narrativas sobre o processo de socialização primária e secundária, abarcando a história familiar e escolar de cinco professoras ex-pibidianas; capítulo 5, que descreverá o percurso da Formação Inicial, sendo esta uma etapa na qual o processo de socialização na profissão se inicia formalmente; capítulo 6, que apresentará o processo de socialização das ex-pibidianas no início da carreira e a influência do estabelecimento de ensino neste processo. E, por fim, as considerações finais, momento em que apresentaremos uma síntese das principais constatações desta pesquisa, seus limites e possíveis desdobramentos em futuras investigações.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura se orientou pelo levantamento dos conceitos fundamentais à compreensão do processo de socialização profissional, do início de carreira docente e da influência do estabelecimento de ensino. Dessa forma, será apresentado aqui um mapeamento de estudos sobre a socialização profissional docente e o início da carreira docente, visando fundamentar a busca de respostas sobre as influências dos aspectos do processo de socialização profissional no início de carreira de ex-pibidianas nos estabelecimentos de ensino.

1.1 Socialização profissional docente e a influência do estabelecimento de ensino

Buscando acepções mais afinadas ao nosso objeto de estudo, trazemos a explicação de Gecas (1981). O autor esclarece que o termo socialização apresenta diversos significados associados a distintas tradições intelectuais. Assim, vamos nos deter à compreensão dessas tradições a partir dos estudos de Zeichner e Gore (1990).

A partir de um mapeamento das tradições intelectuais em pesquisa sobre formação do professor, Zeichner e Gore apontam três perspectivas teóricas que influenciaram as pesquisas sobre socialização profissional: a funcionalista, a interacionista e a crítica.

A “perspectiva funcionalista”, enraizada na tradição do positivismo sociológico, teve início na França, com autores como Comte e Durkheim. O paradigma funcionalista engloba uma visão de mundo social que considera a sociedade como antologicamente anterior ao homem e busca colocá-lo em sua atividade dentro de um contexto social mais amplo. Esta é uma visão caracterizada por uma preocupação com o fornecimento de explicações do *status quo*, da ordem social, do consenso, da integração social, da solidariedade e da realidade. Nessa concepção não são consideradas as contradições e conflitos que permeiam a sociedade de um modo geral e o sistema de educacional de um modo específico. As influências na socialização do professor são analisadas em uma única direção: do contexto social para o indivíduo (ZEICHNER; GORE, 1990).

Com relação ao “enfoque interpretativo”, fundamentado na tradição idealista alemã do pensamento social, focaliza-se na relação entre o indivíduo e o contexto do

processo de socialização. Abrigados neste paradigma se encontram várias correntes do pensamento ocidental, como a hermenêutica, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia. Não obstante, todas elas compartilham o mesmo objetivo de se buscar compreender a natureza do mundo social a partir da perspectiva dos indivíduos (ZEICHNER; GORE, 1990).

A “abordagem crítica”, uma das tradições indicadas pelos autores, engloba várias escolas de pensamento, incluindo as que decorrem do marxismo e da Escola de Frankfurt. Ela se centraliza na transmissão de valores, normas e costumes e no papel dos formadores e pesquisadores para desvelar e assumir criticamente as influências socializadoras. Esta corrente apresenta duas principais abordagens: uma que enfatiza a reprodução, e outra que enfatiza a produção (ZEICHNER; GORE, 1990).

Tomando como base essa perspectiva crítica, Nunes explicita que:

a socialização do professor é o processo dialético e contraditório de aquisição da cultura profissional do professorado, a partir da interação do indivíduo com diversos agentes, dentro de um contexto institucional, econômico, político, cultural, social e histórico, em que se entrecruzam relações de poder de gênero, raça/etnia e classe (NUNES, 2001, p. 20).

A busca pela coerência de propostas entre agentes e instituições sociais, tal como a exposta acima por Nunes, vai ao encontro das ideias de Berger e Luckmann (2014), que são referências sobre o processo da socialização. A partir dos anos de 1960, esses autores passam a compreender o conceito de socialização concebendo-o como a interiorização de uma ordem social subjetivamente compartilhada pelos indivíduos, retomando e aprofundando as análises anteriores sobre o processo de socialização, acrescentando conceitualmente uma distinção interessante entre socialização primária e socialização secundária em uma perspectiva de negociação entre o indivíduo e a sociedade.

Conforme estes autores, “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”. Já “a socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.169). Para esses autores,

a socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho

e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. A socialização secundária exige a aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 178-179).

O que se pode depreender a partir da citação anterior é a importância do contexto no processo de socialização profissional e na constituição da identidade, sendo que esta é fruto dos diversos processos de socialização nos quais o indivíduo está inserido.

Nessa mesma perspectiva, Dubar (1997) adota como referência o conceito de socialização de Berger e Luckmann (2014) para chegar a uma concepção relacional de identidade. A partir da articulação de dois processos identitários (processo biográfico e processo relacional), Dubar propõe o conceito de identidade social. As perspectivas teóricas expostas pelos autores acima, Dubar e Berger e Luckmann, concordam a respeito da importância fundamental da dinâmica das relações que se estabelecem entre os indivíduos e as diversas instituições das quais eles participam. Sendo a identidade dinâmica, cada instituição pode ser um espaço de identificação no qual os indivíduos se sentem reconhecidos e valorizados.

Segundo Dubar (1997, p.99), “só a socialização secundária pode produzir identidades e actores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem elas próprias, através de uma ação coletiva eficaz, isto é duradoura”. Nesse sentido, a socialização profissional é determinada pela trajetória individual e influenciada por fatores de ordem pessoal, social e profissional. Para o autor, a dimensão profissional da identidade está condicionada ao ambiente de trabalho. Essa construção identitária não é linear; constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se durante toda a trajetória profissional. Assim, “o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações” (Ibidem, p.13).

Na perspectiva de Dubar, não há oposição entre a dimensão individual e coletiva da identidade, mas há uma articulação entre ambas. É essa intercessão que dá origem à construção das identidades sociais. Na articulação da dimensão biográfica (pessoal) com a relacional (social) é construída a trajetória social do sujeito. O autor deixa claro em sua análise que:

a identidade não é mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, 105).

Nesse processo, o indivíduo se identifica com valores da profissão e adquire o reconhecimento dos membros do grupo de referência, num esquema balizado por aprendizagens sociais e características pessoais (SÁ, 2006).

As concepções apontadas anteriormente sobre a socialização revelam as múltiplas dimensões deste processo. Mais especificamente, no que se refere à socialização profissional de professores, Zeichner e Gore (1990) concluíram que as diferentes pesquisas apontam três níveis de influência sobre o processo de socialização de professores, isto é, sobre o processo pelo qual o indivíduo torna-se membro de um grupo profissional.

Para tratar do primeiro nível, os autores destacam o trabalho de Dan Lortie, “Schoolteacher: a sociological study”, publicado em 1975, que apresenta o conceito de aprendizagem por observação através do qual os estudantes, ao passarem anos na escola com seus professores, internalizam um modelo de professor e de ensino que influencia sobremaneira o processo de socialização de futuros professores. Na visão de Lortie, essa “socialização antecipatória” exerce maior influência do que o período de formação inicial (ZEICHNER; GORE, 1990).

De acordo com Lortie,

Muitas vezes ignora-se as maneiras que a escolaridade geral prepara as pessoas para o trabalho. Essa forma de enxergar, é especialmente séria quando se trata de professores da escola pública, porque a participação na escola tem um efeito ocupacional especial sobre aqueles que passar para o outro lado da mesa. Há formas nas quais ser um aluno é como servir como aprendiz na arte de ensinar. Os estudantes tem se visto face a face e tem interagido, conseqüentemente com professores que já estão ali estabelecidos (LORTIE, 1975, p.61).

Para o autor, aqueles que ensinam já tiveram normalmente dezesseis anos ininterruptos de contato com professores. “Os jovens americanos, de fato, veem os professores no trabalho do que eles veem qualquer outro grupo ocupacional; podemos estimar que em média o aluno gastou 13.000 horas em contato direto com professores dentro de sala” (Ibidem, p. 62). Mas para o autor a aprendizagem do aluno acerca do

ensino, adquirida a partir de um ponto de vista limitado e apoia-se fortemente na imaginação, não é como um aprendiz e não representa uma aquisição de conhecimento técnico próprio da profissão. É mais uma questão de imitação, o que, a ser generalizada entre os indivíduos, torna-se tradição (LORTIE, 1975).

O segundo nível se refere aos processos de socialização que ocorrem durante a preparação formal para o exercício da profissão. Zeichner e Gore (1990) afirmam que diferentes perspectivas de pesquisas conduzem a conclusões distintas. Ou seja, os estudos que focalizaram o currículo formal desses cursos concluíram que os mesmos exerceram pouca influência no processo de socialização devido ao forte impacto da socialização antecipatória. No entanto, os estudos que focalizaram o currículo oculto preconizaram que tais cursos podem exercer alguma influência.

Lortie compreende que a prática de ensino nos cursos de formação de professores aproxima o estudante de graduação da aprendizagem da docência, mesmo sendo períodos curtos e relativamente simples. Para ele, compreender a insatisfação que os professores sentem com seus cursos nos ajuda a entender a sua preferência pela prática de ensino. A prática de ensino tem a tessitura da realidade; ela dá ao estudante o sentido distinto do movimento em direção ao seu objetivo de ensinar, mas, segundo ele, não seria insensato, no entanto, creditar ao ensino prático um impacto maior do que sua forma permite (LORTIE, 1975).

O último nível aponta as influências do local de trabalho no processo de socialização profissional, ressaltando o papel dos alunos nesse processo dado o isolamento que existe entre os professores, característico da profissão docente. Outros trabalhos destacam o papel do ambiente escolar considerando as influências dos colegas, dos pais de alunos e das condições materiais e sociais da escola (ZEICHNER; GORE, 1990).

Este último nível compreende outros processos fundamentais de socialização, que são: à influência dos pares; das pessoas com capacidade de avaliação; dos alunos, como agentes de socializadores; dos papéis colaterais e influência socializadora de agentes não profissionais e da influência de uma subcultura dos professores e da estrutura burocrática das escolas (ZEICHNER, 1985).

Em relação à influência dos pares no processo de socialização, Zeichner aponta que alguns estudos têm tentado mostrar se essa influência acontece ou não na docência. Alguns estudos citados pelo autor concluem que geralmente a subcultura dos pares não

tem muita importância, uma vez que as possibilidades de interação entre eles são limitadas. De acordo com Lortie,

as lacunas no apoio interpessoal são acompanhadas pelas fraquezas da subcultura dos professores de sala de aula; embora haja indícios de que os pares influenciam os recém-chegados, há poucos elementos para sugerir que isso equivale a uma partilha significativa de compreensão e técnicas comuns (LORTIE, 1975, p.73).

Dessa forma, percebemos que há, em muitos casos, um individualismo na maneira que os professores desenvolvem o seu trabalho, o que pode dificultar o processo de socialização do professor que está iniciando sua carreira dentro dos estabelecimentos de ensino.

Zeichner (1985) cita o trabalho de Edgar e Warren (1969), que desenvolveram um modelo teórico de socialização do professor que salienta a importância da internalização dos valores assumidos por professores tutores e supervisores que os avaliam. De acordo com esta hipótese, a socialização é um "processo de força" em que o neófito que se curva às opiniões daqueles com capacidade avaliativa do seu desempenho. Embora este estudo tenha incidido sobre os professores novatos, ao invés de professores em formação, fornece uma justificativa teórica para o impulso significativo experimentado por pesquisas sobre socialização, deste último, sobre a influência da socialização do professor tutor (professor de sala de aula, responsável em auxiliar o aluno do centro de formação de professores a realizar seu período de prática de ensino).

Como aponta Zeichner (1985, p.99), se referindo ao trabalho de Friebus (1977) “a maioria dos estudos sobre a socialização de estudantes de licenciatura tem procurado valorizar a influência do professor tutor enquanto agente socializador”. Dessa forma, pensando em nossos sujeitos de pesquisa, as professoras iniciantes, ex-pibidianas, passaram tanto pela experiência de estágio de ensino, quanto pelo PIBID, intensificando a sua estadia destas dentro da escola e, conseqüentemente, a convivência com professor de sala de aula, perguntamos: qual será a influência destes professores das práticas de ensino no processo de socialização destas ex-pibidianas? Esta pergunta será discutida mais à frente.

Outro aspecto importante é a influência dos alunos como agentes socializadores. Lortie (1975) argumenta que as recompensas psíquicas da docência derivam mais de seus próprios alunos do que de quem tem a capacidade avaliativa formal sobre sua

atuação profissional. Há indícios de que os alunos poderiam influenciar, decisivamente, no comportamento do professor.

As crianças desempenham um papel importante na legitimação da identidade profissional de um aluno em prática de ensino e proporciona sentimentos de sucesso ou fracasso, descobertas que o levaram (1997, p. 266) a concluir que "os alunos não são pessoas passivas manipuladas por práticos, mas desempenham um papel ativo no seu caminho para assumir o papel de professor " (FRIEBUS, 1977; apud ZEICHNER 1985, p.102).

Assim, percebemos que os alunos são agentes importantes no processo de socialização do professor. Por isso acreditamos que devemos despender uma atenção especial para a análise desta relação, uma vez que a convivência com eles acontece durante um período prolongado em sua carreira e com grande intensidade.

Zeichner destaca ainda que é preciso dar uma atenção especial aos papéis colaterais e a influência de agentes não profissionais, ou seja, aqueles que “estão envolvidos com um indivíduo em processo de formação, mas não são diretamente parte do processo formal de socialização (p. ex., marido, pai)” (OLSEN; WHITTAKER 1968, apud ZEICHNER, 1985, p.102). Para estes autores, os papéis colaterais podem influenciar diretamente no processo de socialização devido aos seus conflitos de interesses e de tempo. Há, no entanto, estudos⁶ que demonstraram que é limitada a influência de amigos, esposas ou cônjuge, namorados / namoradas e parentes na socialização dos futuros professores (ZEICHNER, 1985). Dessa forma, percebemos que está é uma questão que necessita de maiores estudos e aprofundamentos teóricos.

A última influência que Zeichner destaca é a de uma subcultura dos professores e da estrutura burocrática das escolas. Becker (1964) apud Zeichner (1985) ressalta que as pessoas tendem a assumir as características exigidas em situações em que são envolvidas (adaptação situacional). Estudos realizados pelo autor apontam que, em geral, a importância de predisposições pessoais de um neófito (cultura latente) é minimizada em comparação à influência de comportamentos normativos no ambiente escolar. Destaca, igualmente, que a transição de aluno para professor, abordada como um “rito de passagem” do indivíduo para a subcultura docente. Ela não pode ser apenas vista como uma evolução marcada pela estrutura burocrática, uma vez que nas escolas

⁶ KARMOS, A.; JACKO, C. The Role of Significant Others during the Student Teaching Experience. **Journal of Teacher Education**, 1997.

FRIEBUS, R. Agents of Socialization in Student Teaching. **Journal of Education Psychology**, 1977.

também existem ideologias alternativas e há bastantes professores cujo processo de socialização não se enquadra nesta perspectiva.

Deste modo, é possível notar a importância de se considerar o contexto no qual se dá o processo de socialização docente, uma vez que a socialização profissional ocorre através da articulação entre o agente em socialização e o meio profissional no qual ele pretende se filiar. Assim, é necessário compreender tanto as estratégias e interações dos agentes quanto o contexto onde esse processo ocorre (FREITAS, 2000).

De acordo com Gecas,

[...] para se focalizar os contextos dentro dos quais a socialização acontece, especialmente em ambientes organizacionais e institucionais, é necessário que se dê atenção especial para os aspectos estruturais e sociais das situações e como elas afetam os processos de socialização, influenciando dessa forma os indivíduos envolvidos (GECAS, 1891, p. 198).

Conforme afirma Pérez Gómez (1998), cada escola estabelece sua própria dinâmica de intercâmbios pessoais e curriculares e, embora seja possível encontrar elementos em comum entre elas, cada uma atua de modo singular.

Outra autora que traz importante contribuição ao entendimento da socialização profissional é Van Zanten (2013). A autora, em um estudo de caso sobre os professores de colégios periféricos na França, afirma que “a influência do local de exercício na socialização profissional dos professores não recebeu muita atenção por parte dos sociólogos da educação até uma data recente” (VAN ZANTEM, 2013, p. 32). Segundo a autora, esse local parecia ter um papel reduzido devido a três razões. A primeira se refere à inserção na profissão docente, que ocorre muitas vezes de forma inesperada deixando pouco espaço para a penetração difusa das normas do meio profissional concreto. Efetivamente, ao contrário das outras profissões na qual a entrada do iniciante ocorre paulatinamente, a aprendizagem se estende por muitos anos, passando progressivamente da execução de tarefa mais simples para as mais complexas, o que exige mais responsabilidade e a supervisão de pessoas competentes, como os docentes, que, por várias vezes, assumem da noite para o dia, depois de estágios de curta duração, a responsabilidade total de uma classe (VAN ZANTEN, 2013). A segunda razão é o caráter solitário da experiência na profissão, pois explica a autora:

A organização “celular” do trabalho nos estabelecimentos de ensino (um professor, uma classe) faz com que os docentes exerçam, na maior parte do tempo, a sua atividade num local retirado do olhar dos

colegas e da administração, que contribuem diariamente para a socialização dos recém-chegados (VAN ZANTEN, 2013, p. 200).

E a terceira razão se refere à ausência de um meio profissional constituído devido a pouca solidez das bases teóricas sobre as quais poderia alicerçar-se uma “tecnologia do ensino” quanto à autonomia reduzida que dispõem as organizações escolares. “Esses fatores levam os docentes a adotar soluções individuais, privilegiando o recurso à sua própria experiência de alunos, à instituição e a “receitas”, mais do que elaborar respostas coletivas e duradouras, apoiando-se em fontes exteriores de informações e ajuda” (LORTIE, 1975; HARGREAVES, 1984; HUBERMAN, 1989, apud VAN ZANTEN, 2013, p. 200).

Contudo, a partir do fim dos anos de 1980, o estudo da socialização profissional dos docentes nos estabelecimentos de ensino passou a receber atenção pelos pesquisadores franceses, que tomaram como base pesquisas e pesquisa-ação que contribuíram para modificar parcialmente essa visão (VAN ZANTEN, 2013).

Neste contexto, a relação entre os professores iniciantes e os demais agentes escolares (professores antigos, supervisores, alunos, pais, diretores, funcionários) são importantes fatores sociais a serem observados e que podem afetar o processo de socialização dos mesmos.

Marcelo (2010) destaca que são raros os trabalhos que discutem o processo de socialização profissional de professores iniciantes, apesar da relevante importância. A questão da socialização também vem sendo pouco explorada em pesquisas sobre a formação docente no Brasil (LÜDKE, 1996).

A partir de um mapeamento que foi realizado anteriormente sobre as pesquisas que versavam sobre a temática socialização profissional foi possível perceber que esta é uma categoria relativamente nova em contexto nacional, como já apontado, com exceção dos trabalhos de Ludke, que são mais antigos em relação aos outros.

Dentre as produções nacionais, já referendadas, apenas os trabalhos de Lüdke (1996a, 1996b), Freitas (2000, 2002), Nunes (2001, 2002) e Knoblauch (2008) tratam da temática socialização profissional de professores inseridos no início de carreira docente na Educação Básica.

Os estudos de Lüdke (1996a; 1996b) focalizaram a aprendizagem docente de professores iniciantes e experientes acerca da socialização profissional, as influências

no desenvolvimento profissional dos professores e o papel das instituições formadoras a fim de perceber a contribuição de cursos de formação na atuação do futuro professor.

Já no trabalho de Freitas (2000) é investigado o processo de socialização do professor iniciante, levando-se em consideração sua história, suas expectativas de construção de uma identidade profissional futura, bem como as demandas de organização escolar. Os resultados de sua pesquisa apontam as relações constituídas entre o professor em início de carreira e os professores antigos através do processo de socialização. Ressalta ainda que as condições que a escola oferece para que o iniciante obtenha o reconhecimento profissional (atribuição das turmas mais difíceis) fazem com que ela seja, ao mesmo tempo, instrumento de transformação social e de perpetuação da ordem social vigente, pois acaba por afastar os professores mais experientes das turmas mais complicadas.

Nunes (2001), em sua tese de doutorado, analisa o processo de “aprender a ensinar” de professores principiantes no sistema público estadual do Ceará desde a perspectiva da socialização docente e propõe diretrizes para os programas de formação docente considerando o processo de socialização do professor. Dentre suas conclusões, o autor reforça a importância de tentar realizar um trabalho colaborativo com outros colegas de profissão e com os próprios alunos, a fim de se continuar investigando sobre a socialização dos professores, incluindo aqueles formados pela Universidade.

Knoblauch (2008), em sua tese, discute a socialização profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em início de carreira. A autora se fundamentou nos estudos de Pierre Bourdieu, que compreende a socialização profissional como o processo pelo qual ocorre a incorporação do *habitus* próprio de um grupo profissional que se dá a partir do *habitus* de origem dos agentes.

A autora observou cinco professoras, em início de carreira, de uma escola de periferia, conhecida como escola de passagem. Em suas conclusões, ela considera que a instituição de ensino imprime marcas nos sujeitos que vivem e trabalham em seu interior ao longo dos anos, conformando-os a seus esquemas de trabalho. Mas, por outro lado, outras marcas são ressaltadas por haver uma concordância entre condições sociais das professoras iniciantes, que dá origem ao seu *habitus*, e outras disposições do *habitus* já instalado no interior do grupo docente.

A partir da análise dos trabalhos citados anteriormente percebemos que, além da quantidade de trabalhos relacionados à socialização profissional docente em início de carreira ainda ser incipiente, existem algumas lacunas como: a pouca atenção para o

contexto profissional, sendo que apenas o trabalho de Freitas (2000) se refere à importância das organizações escolares no processo de socialização docente; a falta de referência às táticas e estratégias que os professores utilizam para atingirem seus interesses dentro dos estabelecimentos de ensino e a relação dos professores iniciantes apenas com os professores antigos, sendo que apenas dois trabalhos apontam como essa relação se dá com os outros membros dos estabelecimentos de ensino como os pais, alunos, diretores, supervisores, dentre outros.

Ao propormos estudar aspectos da socialização profissional de ex-pibidianas em início de carreira, estamos analisando um período específico, o início da carreira, tomando como base o ciclo de vida profissional de Huberman (1993). Este início de carreira tem se configurado como uma fase de grande complexidade para os professores, na qual um novo ciclo se inicia e o estudante passa a ser professor, arcando com todas as responsabilidades que daí advém (LIMA, 2004). Dessa forma, apresentaremos as características mais específicas desta fase no próximo item que abordará o início da carreira e a aprendizagem profissional da docência.

1.2 O início da carreira docente e a aprendizagem profissional da docência

O processo de formação docente é considerado por alguns autores (MARCELO, 1999; LIMA, et al., 2007) como um *continuum*, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida. Deste modo, o início da carreira docente constitui um dos momentos desse *continuum*, que se inicia quando o professor ingressa na vida profissional, período no qual ele passa a ter contato com o contexto escolar e vive situações reais de ensino, ambientando-se à cultura escolar vigente (MARCELO, 1999).

Huberman (1993), ao analisar o ciclo de vida profissional de professores, descreve várias fases, sendo estas: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável, fase de preparação da jubilação. A primeira delas, que trata da fase de “entrada na carreira”, corresponderia aos três primeiros anos de exercício profissional da docência e caracteriza-se pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta.

O aspecto da sobrevivência está relacionado ao “choque da realidade” quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do

trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos etc.

O “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, são “noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

Já o elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter sua própria classe e fazer parte de um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, os problemas tornam esta fase muito difícil (NONO; MIZUKAMI, 2006).

De acordo com Lima (2004, p.1), “o início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor”. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar o profissional-professor ao longo de sua carreira.

Percebe-se então, que no período de iniciação à docência, o professor vivencia uma intensa aprendizagem, em que ele busca sobreviver na realidade na qual se encontra, pondo em jogo os conhecimentos, imagens, normas, valores, crenças até então adquiridos sobre a profissão docente, diante das demandas que exigem uma atuação semelhante à de um professor com muitos anos de experiência (NUNES, 2001).

Guarnieri (1996), ao discutir sobre os desafios presentes no início da carreira docente, apresenta três processos de tomada de decisão frente às situações que caracterizam o dia a dia de um professor e que geralmente são assumidos por professores iniciantes.

O primeiro se pauta por rejeição ou abandono dos conhecimentos acadêmicos em razão da realidade encontrada, ou seja, os conhecimentos aprendidos na universidade não dão conta dos problemas concretos que o iniciante vivencia. Com tal perspectiva, o professor tende a aderir integralmente à cultura existente na escola. De acordo com Pérez-Gómez,

O pensamento pedagógico dos docentes novatos, enriquecido teoricamente nos anos de formação acadêmica, deteriora-se, simplifica-se e empobrece-se, como consequência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência institucional. A força do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares, vão minando os interesses, as crenças e as atitudes dos docentes novatos, acomodando-os, sem debate nem deliberação reflexiva, ritmos habituais do conjunto social que forma a escola (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p. 364).

O segundo processo seria a transposição de uma concepção teórica considerada boa em si mesma e definida, *a priori*, para sua prática pedagógica, sem considerar os problemas existentes na sala de aula e na escola como um todo.

O terceiro tipo de tomada de decisão apontado é aquele que se pauta pelo questionamento da prática pedagógica da cultura escolar, ocorrendo a identificação de problemas e de possíveis pontos positivos da situação. O docente pode perceber os limites e as possibilidades de aspectos da realidade escolar na qual está envolvido, o que lhe permite pensar com elementos próprios do contexto sobre sua prática.

Assim, os primeiros anos de docência não representam apenas um momento de aprendizagem profissional. Eles se apresentam, também, como um momento de socialização profissional. Segundo Marcelo (2010), é durante o período de inserção profissional que essa socialização se produz com maior intensidade. Nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores, condutas, que caracterizam a cultura escolar na qual se integram.

Nesse sentido, compreende-se a socialização como “processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização” (VAN MAANEN; SCHEIN, 1979, apud MARCELO, 2010, p. 19).

Contudo, mesmo tendo em vista a importância deste momento no desenvolvimento profissional do professor, muitas vezes, segundo Marcelo (2010) a falta de cuidado e de acolhida com os professores iniciantes é evidente, assim como também é evidente o comportamento que lhes é exigido assim que ingressam. Os iniciantes têm de se adaptar, como podem, à cultura da escola, ao grupo de pares, às crianças, ao currículo, ao contexto escolar e ao ensino, além de desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores.

Com relação às principais dificuldades, Freitas (2000), a partir de uma revisão de literatura de estudos recentes, destaca as principais dificuldades do professor iniciante:

- A pouca preparação dos professores para lidar com a diversidade e as complexidades que encontram entre seus alunos; a quase ausência de feed-back recebido quanto ao seu desempenho (STATON; HUNT, 1992);
- Os problemas disciplinares e a pressão do tempo em função do programa educativo a cumprir (KUZMIC, 1994);
- A escolha equivocada da profissão, as características pessoais inadequadas ao trabalho, a falta de recursos materiais, a execução de múltiplas tarefas, as dificuldades para avaliar o trabalho dos alunos, para se relacionar com os pais e a comunidade e a destinação de turmas avaliadas como difíceis pela escola aos professores iniciantes (VEENMAN, segundo a discussão de GUARNIERI, 1996);
- A distância entre o que se aprende na formação inicial e a realidade encontrada nas escolas; deterioração das escolas públicas e ansiedade e o medo vivenciados pelos professores iniciantes (LÜDKE, 1994);
- O isolamento experimentado por muitos professores iniciantes (SCHEMPP; GRABER, 1992);
- O medo dos professores iniciantes em pedir ajuda e isto revelar incompetência (LORTIE, 1975).

De acordo com a mesma autora, além dessas dificuldades encontradas pelos professores iniciantes, as investigações realizadas sobre a socialização profissional têm verificado que há um desenvolvimento de preocupações pelo professor que, normalmente passam por três dimensões: a preocupação consigo mesmo, enquanto professor; com a tarefa de ensinar e com o impacto do ensino sobre os outros (STATON; HUNT, 1992; apud FREITAS, 2000)

A preocupação consigo mesmo, comum entre os iniciantes, que normalmente atribuem a si mesmos as dificuldades que encontram, pode ser confirmada a partir de outros estudos, segundo Freitas (2000). A autora se refere a um estudo de Kuzmic (1994), que a partir de uma pesquisa longitudinal realizado com uma professora iniciante, verificou que, frente às dificuldades encontradas no seu trabalho, ela sempre atribuía a si a culpa dos problemas que encontrava. Apenas muito tempo depois ela começou a perceber que os constrangimentos institucionais também eram fonte de dificuldade.

Um estudo de Lüdke e Mediano (1994) sobre a socialização de professores corroborar à tese de que os professores iniciantes atribuem a si próprios as dificuldades

encontradas. Nenhum deles atribui às crianças, nem mesmo às de camadas populares, as dificuldades encontradas, como é comum ocorrer entre os docentes com maior experiência profissional. Já a dimensão ‘tarefa’ se relaciona com as situações de ensino, e a dimensão ‘impacto’ se refere aos problemas sociais dos alunos (FREITAS, 2000).

Lortie (1975) caracteriza o trabalho do professor em início de carreira como “afundar ou nadar”. Para ele, as circunstâncias do professor iniciante diferem muito do aprendizado profissional nas outras profissões. “Totalmente responsável pela instrução dos seus alunos no seu primeiro dia de trabalho, o professor iniciante executa as mesmas tarefas que o veterano de vinte e cinco anos”. Segundo o autor, “as tarefas não são acrescentadas sequencialmente para permitir um aumento gradual da habilidade do conhecimento, o iniciante aprende durante a realização da totalidade das funções do ensino” (LORTIE, 1975, p. 72).

Dessa forma, Lortie considera a socialização para o ensino, em grande parte, como auto-socialização; a predisposição não é apenas relevante, mas, de fato se torna o cerne de ser professor. A socialização, como encontrada no ensino, coloca a profissão entre aquelas marcadas pela entrada casual e aquelas em que prolongadas e difíceis exigências são feitas sobre os membros futuros. A entrada mediada é parte da formação anterior ao trabalho e, no máximo, é um aprendizado menor, como no caso dos estágios, “a transição do estudante universitário para um professor responsável é abrupta” (Ibidem, p. 79).

Refletindo sobre o processo de transição de estudante universitário para professor, como um aspecto da socialização profissional, temos considerado como sujeitos dessa pesquisa os alunos que passaram pelo curso de Pedagogia e participaram do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) de Pedagogia. Essa escolha foi mobilizada pelo fato de considerar que o Programa permite uma inserção na escola mais prolongada, oportunizando a vivência da docência ainda como estudantes, o que somada à experiência do estágio, pode favorecer, em tese, o processo de socialização no início da carreira docente.

CAPÍTULO II

TESSITURAS DOS PERCURSOS E DESLOCAMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo buscamos descrever a construção do caminho metodológico percorrido, nossas escolhas e os deslocamentos desta pesquisa. Nóvoa (1992, p.30) adverte que “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e pertinência em relação ao objeto de estudo”. Numa investigação, os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa. A estratégia metodológica adotada nesta pesquisa combina procedimentos de cunho quantitativo com instrumentos de caráter qualitativo.

Segundo Pinto (2013, p.19), “o grande diferencial do método quali-quantitativo não está nas particularidades, nem do qualitativo e nem do quantitativo. E sim, na possibilidade de descortinar a totalidade do objeto pesquisado ao mesclá-los”. Deste modo, pretendemos tecer um diálogo entre as duas abordagens metodológicas.

O universo amostral que compõe a pesquisa são professoras, ex-pibidianas do curso de Pedagogia da UFV, que atuam no Ensino Fundamental e estão em início de carreira docente. Como meio de localizá-las, acessamos o site⁷ da Pró-Reitoria de Ensino da UFV, na qual encontramos a lista de seleção de alunos licenciandos do PIBID Pedagogia do Edital de 2009, 2011, 2013, 2014 e 2015. Selecionamos para esta pesquisa os editais de 2009, 2011 e 2013. Os editais de 2014 e 2015 não foram considerados nesta pesquisa por acreditarmos que os estudantes que participaram dos editais mais recentes ainda não concluíram o curso, ou, mesmo se tratando de estudantes egressos, participaram do Programa durante um curto período de tempo. Nesses editais houve substituições de bolsistas por diferentes motivos, como a conclusão do curso, por exemplo. Este número de substituições foi fornecido pelas coordenadoras de área do Programa, através de uma lista de *e-mail*. Estes dados podem ser visualizados na Tabela 1, a seguir.

⁷ http://www.pre.ufv.br/?page_id=1101

QUADRO 1: Editais de seleção bolsistas PIBID Pedagogia UFV.

EDITAIS DE SELEÇÃO BOLSISTAS PIBID PEDAGOGIA UFV	
EDITAL	Nº de Bolsistas
2009	20
2011	5
2013	2
Informado pela coordenadoras de área (Substituição de bolsistas que saíram do Programa)	21
TOTAL	48

Fonte: http://www.pibid.ufv.br/?page_id=75 e coordenadores de área de Pedagogia.

Assim, o percurso investigativo deste estudo se deu em três dimensões: 1) a análise de dados quantitativos coletados por meio de 48 questionários com o objetivo de traçar um perfil das professoras ex-pibidianas, mediante a exploração de dados socioeconômicos, educacionais, familiares, profissionais e culturais; 2) a realização de entrevistas semiestruturadas de cunho narrativo com 5 (cinco) professoras ex-pibidianas, a fim de investigar, de modo aprofundado, aspectos do processo de socialização profissional em diferentes contextos educacionais; e 3) a realização de observação da socialização profissional com uma professora ex-pibidiana que atua em uma escola privada e está iniciando a carreira docente. Estas dimensões serão melhor detalhadas nos itens a seguir.

2.1 O universo pesquisado: a dimensão quantitativa

Tomando como base o fato de que professor vai se socializando na profissão durante a vida, em um processo intimamente relacionado à sua própria socialização como ser humano (NUNES, 2001), buscamos traçar um panorama que nos forneceu indícios do processo de socialização das ex-pibidianas. Para isso, utilizamos um questionário *online*⁸, proposto com o intuito de caracterizar o perfil dos nossos sujeitos e mapear de aspectos da socialização profissional das ex-pibidianas.

⁸ Acesso ao questionário:

https://docs.google.com/forms/d/1bIgbJtazI6bRcLUOabAYOtw834wLdb_IZIW328ZFM68/viewform?usp=send_form

Após a localização das 48 (quarenta e oito) ex-pibidianas, iniciamos o contato com elas por meio de um grupo fechado, que foi criado na rede social Facebook, denominado “*EX-PIBIDIANAS DO CURSO DE PEDAGOGIA*”. Explicamos neste grupo o objetivo da pesquisa, e esclarecemos que esta seria uma oportunidade de compartilhar experiências. Ao publicarmos atividades pedagógicas diferenciadas, elas começaram a escrever comentários nas atividades e até mesmo compartilhar atividades e brincadeiras com finalidades pedagógicas, criando, dessa forma, uma rede *online* de socialização entre si.

A partir deste contato, e visando identificar o perfil socioeconômico, cultural e dados da escolarização destas professoras (tempo de exercício profissional; formação; tempo de atuação no PIBID; escolas e cidades em que atuam etc.), foi aplicado um questionário *online* às 48 (quarenta e oito) ex-pibidianas, por meio de mensagens privadas no Facebook e *e-mail*. Este questionário foi subdividido em 5 (cinco) eixos, quais sejam: i. Dados pessoais/ Trajetória Escolar (26 questões); ii. Dados Formação Inicial (31 questões) ; iii. Atuação como Docente (33 questões); iv. Dados Culturais (12 questões) e v. Dados Familiares (9 questões). Desse total, 43 questionários foram respondidos e tabulados, correspondendo a (89,5%) de respostas.

Os eixos do questionário foram pensados no sentido de que pudéssemos ter um panorama dos aspectos da socialização profissional a partir dos três níveis de influência propostos por Zeichner e Gore (1990).

Em relação à socialização primária (familiar), e sobre o primeiro nível de influência apontado pelos autores, relativos à “socialização antecipatória” (LORTIE, 1975), esses foram abordados em três eixos no questionário: Dados Pessoais/Trajetoária Escolar; Dados Familiares e Dados Culturais.

No eixo temático “Dados Pessoais/Trajetoária Escolar”, foram coletados dados referentes à: idade do sujeito; sexo; cidade onde mora; cidade onde nasceu; estado civil; auto declaração de cor; número de irmãos; posição na fratria; quem vive na casa do sujeito e quantas pessoas vivem; principal provedor da família; renda mensal da família; auto percepção da situação financeira atual com relação à situação de quando morava com a família, na infância; exercício de atividade remunerada; tipo de atividade remunerada que exerce; tipo de residência atual; número de cômodos que a residência possui; características da residência atual; tipo de estabelecimento de ensino que estudou a maior parte da vida, no Ensino Fundamental e Médio; período em que estudou a maior parte da vida no Ensino Fundamental e Médio; o sistema de ensino em

que estudou a maior parte da vida no ensino Fundamental e Médio; exigência dos pais em relação às notas e retenção do sujeito em algum ano/série.

Em relação aos “Dados Familiares”, as informações coletadas são referentes à renda familiar/ provedor, escolaridade do cônjuge, pai, avó paterna, avô paterno, mãe, avó materna, avô materno e quantidade de irmãos que os familiares possuem (Cônjuge, Pai, Mãe, Avô materno/paterno, Avó materna/paterna).

Já em relação aos “Dados Culturais”, as informações coletadas se referem às atividades que os sujeitos realizam com frequência, estudo de língua estrangeira; estudo ou prática de algum instrumento musical; número de livros lidos ao longo do ano de 2015; tipo de livros que mais lê; frequência com que lê jornais; assuntos do jornal mais lidos; formas de acesso às informações; preferência de atividades artístico-culturais e atividades extracurriculares oferecidas pela UFV mais praticadas pelos sujeitos.

O segundo nível de influência proposto por Zeichner e Gore (1990) se refere aos processos de socialização que ocorrem durante a preparação formal para o exercício da profissão, ou seja, a formação inicial. No que tange a este nível, foi abordado no questionário o eixo temático: “Dados Formação Inicial”. Nele foram coletados dados referentes à participação do sujeito no magistério no Ensino Médio; a Pedagogia como primeiro curso superior cursado; a Pedagogia como primeira opção; a vontade de fazer outro curso superior; a intenção de ser professor; o ano de ingresso no curso de Pedagogia; o período de decisão pela docência; a existência de professores na família; dificuldades e/ou conflitos enfrentados no curso de pedagogia; o tempo de participação no PIBID; o ano do edital de participação no PIBID; a (s) escola (s) que realizou as atividades do PIBID; o grau de importância do PIBID na formação inicial do sujeito; pontos positivos e negativos do PIBID; a percepção do sujeito sobre a relação com os alunos, professores, supervisores e diretores como bolsista do PIBID; a percepção do sujeito do grau de importância do Estágio Supervisionado na formação inicial; os pontos positivos e negativos do Estágio Supervisionado; o exercício de atividades extracurriculares além do PIBID; a realização de pós-graduação, ou não; a modalidade da pós-graduação e atuação do sujeito no Ensino Fundamental I.

E, por fim, sobre o terceiro nível de influência que aponta as influências do local de trabalho no processo de socialização profissional, o eixo temático foi “Atuação como docente”. Foram coletadas informações referentes à contribuição do PIBID na prática como professora; escola em que atua; cidade/Estado que atua; tempo de atuação docente; ano/série atua; jurisdição do estabelecimento de ensino trabalha; exercício de

atividade remunerada além da docência; grau de satisfação com a escola em que atua (Privado/Estadual/Municipal); grau de satisfação com os colegas de trabalho na escola em que atua (Privado/Estadual/Municipal); grau de satisfação com os alunos do estabelecimento de ensino em que trabalha (Privado/ Estadual/ Municipal); grau de satisfação com os pais dos alunos do estabelecimento de ensino em que trabalha (Privado/Estadual/Municipal); grau de satisfação com o diretor (a) do Estabelecimento de ensino em que trabalha (Privado/Estadual/Municipal); grau de satisfação com a profissão docente no estabelecimento de ensino em que trabalha (Privado/Estadual/Municipal); intuito, ou não, em abandonar a profissão; auto percepção do início da carreira docente; sentimentos no início da carreira; auto percepção do apoio dado pela escola, e desafios da profissão no estabelecimento de ensino em que atua. A imagem a seguir faz uma síntese da organização dessas informações.

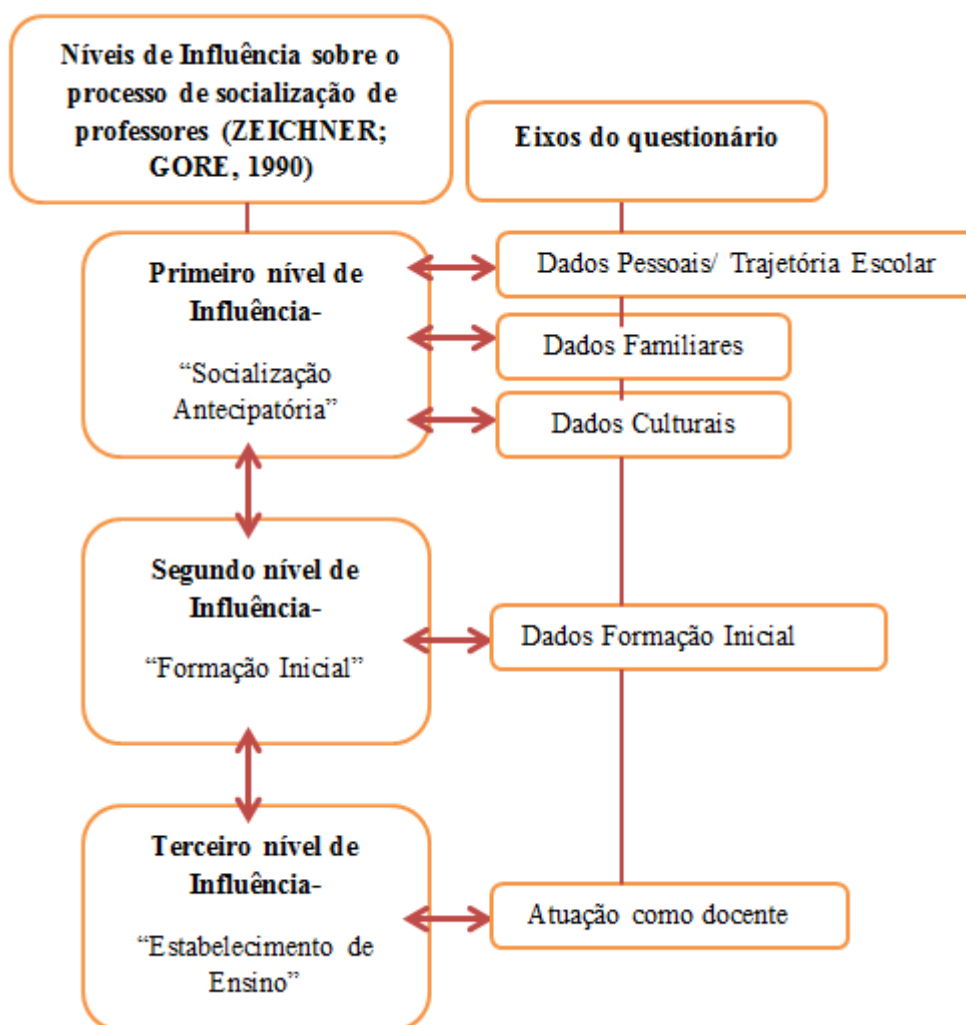


Figura 2- Eixos do questionário relacionados aos níveis de influência do processo de socialização de professores proposto por Zeichner e Gore (1990).
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Além disso, este questionário teve o intuito de proporcionar meios para que, dentre os sujeitos respondentes, fossem selecionados 5 (cinco) para a realização das entrevistas semiestruturadas, de cunho narrativo.

Os sujeitos foram selecionados a partir do banco de dados da Pró-Reitoria de Ensino, da Universidade Federal de Viçosa, e de listas de *e-mail* fornecidas pelas coordenadoras de área do PIBID-Pedagogia, como já detalhado. O questionário foi disponibilizado e enviado por *e-mail* e em conversas privadas na rede social Facebook para os sujeitos, tendo um espaço para que dessem o consentimento de participação na pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados coletados foram analisados a partir dos pressupostos da estatística descritiva e foram apresentados, fundamentalmente, através de análises frequenciais das informações concedidas pelos sujeitos para cada uma das variáveis. Esta análise foi realizada a partir da confecção de um banco de dados primário no programa Excel, da Microsoft, versão 2010, e, posteriormente, foi criado um banco de dados no programa SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences), da IBM, Versão 20, onde as variáveis foram rotuladas e então confeccionados os gráficos apresentados neste trabalho. É importante destacarmos que este programa é considerado “[...] um dos aplicativos mais utilizados para a análise estatística em Ciências Sociais no mundo inteiro [...]” (FERREIRA, 2009, p.1). Estes dados configuraram o perfil dos nossos sujeitos, o que será apresentado mais detalhadamente no próximo capítulo. A seguir explicitaremos informações sobre a escolha dos nossos sujeitos de pesquisa para a realização da entrevista semiestruturada de cunho narrativo.

2.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa: a dimensão qualitativa

A partir da análise dos dados do questionário, selecionamos 5 (cinco) professoras, ex-pibidianas, para a realização de entrevistas semiestruturadas de cunho narrativo. Esta seleção foi baseada nos seguintes critérios: ex-pibidianas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I; tempo de atuação no PIBID, visto que foram escolhidas aquelas que participaram do Programa durante dois anos ou mais; tempo de docência no Ensino Fundamental, até três anos, o que caracteriza o início da carreira docente segundo o ciclo de vida profissional de Huberman (1995); tipo de estabelecimento de ensino, público e privado; e estar localizada na microrregião de

Viçosa-MG . É importante ressaltar a disponibilidade de participação na pesquisa, sendo que das 8 que atendiam os critérios apenas 5 aceitaram participar.

A opção pela entrevista semiestruturada se deve ao seu caráter de interação, o que permite a apropriação de dados objetivos e subjetivos. Dessa forma, é possível tratar de temas complexos de forma profunda. Este tipo de entrevista favorece a descrição dos fenômenos sociais, sua explicação e compreensão em sua totalidade, além de permitir a presença atenta do pesquisador durante o processo de coleta de dados (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Para analisar a adequação do roteiro da entrevista semiestruturada, verificar se as perguntas estavam claras, a sequência adequada e se atendia aos objetivos da pesquisa, foi realizada uma entrevista-piloto com uma professora que atendia a maioria dos critérios de seleção das participantes.

A fim de explorar os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a análise descritiva e interpretativa, mediante uma abordagem investigativa de cunho narrativo, que se constituiu como foco central desta investigação. Escolhemos essa abordagem como meio de ter uma visão mais completa do processo de socialização profissional do professor. Segundo Nunes (2001, p.8), “não podemos nos limitar a analisar as experiências vividas pelo professor a partir do seu ingresso em um programa de formação inicial”. Contudo, mesmo que Nóvoa (1997, p. 14) destaque que “a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”, outros estudos ressaltam a importância da biografia pessoal do professor como grande influência em seu processo de socialização profissional (NUNES, 2001; LORTIE, 1975; ZEICHNER; GORE, 1990).

Assim, para analisar o processo de socialização profissional dos professores, consideramos os três momentos propostos por Staton e Hunt apud Nunes (2001): a biografia, a formação inicial e o exercício da docência. Estes momentos foram o nosso fio condutor, que, por meio da narrativa compôs a história de vida das 5 professoras pesquisadas.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas conforme disponibilidade de cada sujeito. O local e o horário destas foram deixados à escolha das entrevistadas, sendo que todas elas preferiram ser entrevistadas em casa. As entrevistas foram gravadas mediante autorização das entrevistadas e, posteriormente, transcritas para análise, gerando um total de 14 horas e 36 minutos e de 295 páginas de transcrições. Esse primeiro texto foi relido várias vezes, simultaneamente à escuta da gravação,

buscando fazer uma imersão na fala dos sujeitos para facilitar a compreensão de alguns aspectos.

Ao analisarmos este material, reduzimos o texto gradativamente e realizamos condensações de alguns sentidos e generalizações. Para isto, dividimos o conteúdo das narrativas em três colunas, sendo que na primeira ficou a transcrição, na segunda a redução, e na terceira apenas palavras-chave, que foram eleitas como as categorias de análise dos sujeitos de nossa pesquisa. Segundo Kelchtermans e Ballet (2002, p. 108), nas narrativas biográficas “os entrevistados são estimulados a refletir a cerca do seu passado e da sua carreira e compartilhar de maneira narrativa, isto é, de forma autobiográfica, suas experiências e significados que eles dão a elas”. Dessa maneira, demos forma a histórias de vidas de Alice, Maria, Flor, Sol e Emília.

De acordo com Cunha,

a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos, presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. É importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Foi preciso algum tempo para construir a ideia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências (CUNHA, 1997, p.3).

Nesse sentido, Bolívar (2001, p.220) afirma que, “a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”. Para Clandinin e Connelly, a pesquisa narrativa é cada vez mais usada em estudos de experiência educacional. Isso tem um longo histórico intelectual, ambos dentro e fora da educação.

O principal clamor para o uso de narrativas em pesquisa educacional é que homens são contadores de histórias, dos quais individualmente e socialmente conduzem histórias de vidas. O estudo de narrativa, entretanto, é um estudo do modo que os homens experienciam o mundo. Essa noção geral traduz dentro de uma visão que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores

e aprendiz são contadores de histórias e personagem dentro de suas próprias histórias e de outras (CLANDININ; CONNELLY, 1990, p.2; tradução nossa).

De acordo com os autores, a narrativa é mutuamente fenômeno e método. Com o intuito de preservar esta distinção, eles propõem que os fenômenos sejam designados como “histórias” e a reflexão como “narrativa”. Assim, eles denotam que há pessoas com naturezas de liderar histórias de vida e contá-las, ao passo em que as pesquisas narrativas descrevem tais vidas, coletando e contando histórias delas e escrevendo narrativas de experiências.

Os atores destacam, também, que a noção de que as narrativas devem ser utilizadas no intuito de se fazer ouvir a voz dos professores que são parte essencial do seu espaço profissional. Apesar da constatação:

Isso não significa que o pesquisador é silenciado no processo da pesquisa narrativa, mas que o professor, que tem estado mudo por muito tempo no relacionamento da pesquisa, recebe tempo e espaço para contar sua história, de forma que ela também ganha a autoridade e a validade que a história da pesquisa há muito já adquiriu. A pesquisa narrativa é, no entanto, um processo de colaboração que envolve o contar e recontar mútuo de histórias à medida que a pesquisa avança (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 5, tradução nossa).

Desta forma, o pesquisador é entendido como participante da narrativa, cuja voz não está silenciada. Na verdade, a parcialidade do sujeito que pesquisa está colocada no narrar do participante da pesquisa, que a reconstrói também visando atingir de alguma forma o sujeito que a escuta (MATIAS, 2012). “O ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural” (WELLER; ZARDO 2013, p. 133).

Nesta perspectiva, no presente estudo a narrativa foi utilizada como um método, através do qual privilegiamos a “voz” das ex-pibidianas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira docente, procurando compreender suas histórias, suas experiências vivenciadas, bem como os processos de socialização vivenciados por elas no estabelecimento de ensino.

Tomando como base os estudos de Zeichner e Gore (1990), que categorizaram três níveis de influência sobre o processo de socialização de professores: socialização antecipatória; socialização formal (que tem início nos programas de formação de professores) e o local de trabalho, estruturamos nossa entrevista narrativa da seguinte

forma: História Familiar e Escolar; Percurso de Formação Inicial e Exercício Profissional, como pode ser observada na figura a seguir:



Figura 3- Categorias analisadas nas entrevistas narrativas.
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dessa forma, tivemos a pretensão de conhecer a singularidades dos sujeitos a partir de suas múltiplas experiências de socialização, compreendendo a socialização profissional como “um construto multidimensional, temporal, começando antes da educação formal e continuando depois, com valores, atitudes e identidade profissional como resultado” (MILLER, 2011, p.368).

É importante ressaltar que mesmo como pesquisadora, participante da narrativa, é importante controlar o viés da pesquisadora e buscar o distanciamento, tendo em vista a anterior participação no PIBIDPedagogia da UFV. Assim, é importante que “o pesquisador tenha consciência da interferência de seus valores na seleção e no

encaminhamento do problema estudado. A tarefa do pesquisador é reconhecer o *bias*⁹ para poder prevenir sua interferência nas conclusões” (GOLDENBERG, 2004, p. 45).

Outro instrumento de coleta de dados, complementar, foi a observação, que teve como intuito perceber a forma como o trabalho docente é organizado institucionalmente e as relações que são estabelecidas com os demais profissionais da escola (alunos, professores, diretores, supervisores e pais) em momentos de convívio no interior da escola, como o horário do intervalo, planejamento, a fim de compreender melhor o processo de socialização nos estabelecimentos de ensino.

Para isso, entramos em contato com a professora ex-pibidiana Alice, via *e-mail*, quando foi explicada a importância da observação para a continuidade da pesquisa e foi apresentado o TCLE. Posteriormente, foi contatada a direção da escola privada¹⁰ onde a referida professora atua para a solicitação da sua autorização para realizarmos a pesquisa. A escola aceitou que se fizessem observações e se colocou à disposição.

Dessa forma, a observação¹¹ no estabelecimento de ensino, pensada para ocorrer durante 25 dias, se orientou por um roteiro de observação, que teve como base o último nível de influência proposto por Zeichner e Gore (1990), a influência do local de trabalho no processo de socialização profissional. Nesse sentido, o roteiro foi organizado em três partes: 1) identificação do estabelecimento de ensino e da professora; 2) situações e aspectos norteadores da observação: à influência dos pares; da supervisão; da direção; dos alunos, dos pais e das normas do estabelecimento de ensino no processo de socialização da professora e 3) reflexões da pesquisadora após a observação.

Além deste roteiro, também foi elaborado um diário de campo contendo aspectos, elementos, fatos de cada dia observado, porque, segundo Prado (2005), o diário de campo oferece possibilidades de anotar detalhes minuciosos, sentimentos, emoções e relatos de vivências dos momentos mais livres e afetivos.

9 A utilização do termo “bias” em inglês é comum entre os cientistas sociais. Pode ser traduzido como viés, parcialidade, preconceito (GOLDENBERG, 2004).

¹⁰ Esta escola se localiza na Zona da Mata Mineira

¹¹ Ao final de 25 dias de observações, os dados coletados foram organizados em um documento contendo de 41 páginas digitadas, com todas as anotações do contexto observadas. Os dados coletados no estabelecimento de ensino, agrupados no diário de campo, foram objeto de diversas leituras, buscando-se realizar uma pré-análise.

CAPÍTULO III

COMPREENDENDO OS SUJEITOS: INDÍCIOS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Este capítulo compõe a análise das primeiras informações coletadas junto aos sujeitos da pesquisa, por meio dos questionários. Trataremos de apresentar o perfil dos sujeitos; o processo de formação inicial e o processo de socialização no início da carreira e a influência dos estabelecimentos de ensino. A partir dos dados, organizados em forma de gráficos e refletindo discursos dos sujeitos, buscamos elucidar indícios do processo de socialização profissional.

3.1 Mapeando os sujeitos da pesquisa: o perfil das pedagogas ex-pibidianas

Tomando como base que o indivíduo é “fruto de uma série cada vez mais contingente e diversa de experiências de socialização” (REIS, 2014, p. 29), neste tópico iremos analisar mais detalhadamente os aspectos pessoais da vida das pedagogas ex-pibidianas, com o intuito de compreender seu perfil, abarcando aspectos da socialização primária referentes a família das mesmas, e do primeiro nível de influência apontado por Zeichner e Gore (1990), relativos a “socialização antecipatória” (LORTIE, 1975).

Ao analisar os dados dos questionários, percebemos que todos os sujeitos que participaram do Programa até o edital de 2013, e responderam o questionário, é do sexo feminino. Esse dado reafirma o que diversas pesquisas do campo vêm demonstrando (UNESCO, 2004): que o número de mulheres que procuram cursos de formação de professores, principalmente nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é maior do que o número de homens.

Em relação à idade, é possível notar que a idade média das ex-pibidianas atualmente é de aproximadamente 29 anos, como demonstra a Figura 3, abaixo:

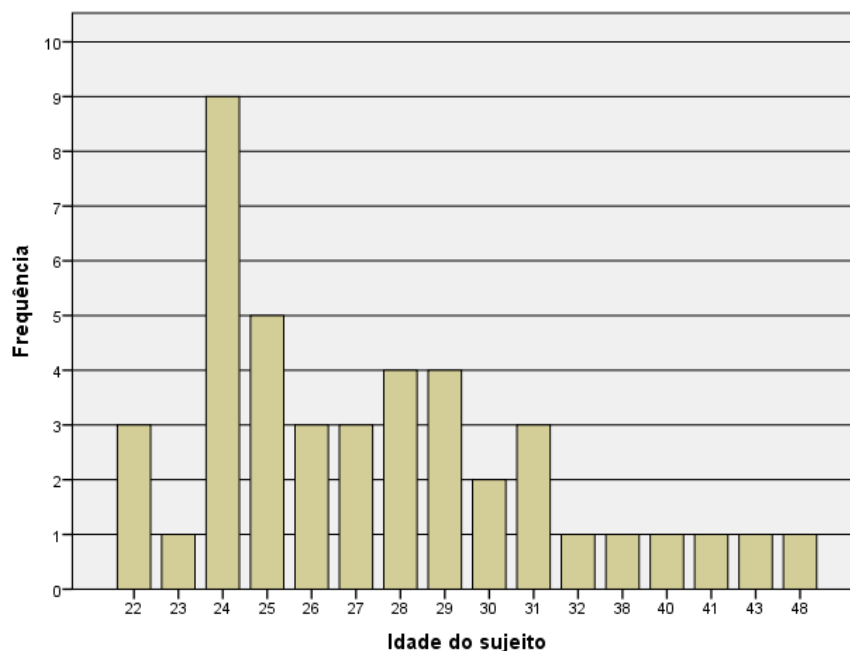


FIGURA 4- Idade das pedagogas ex-pibidianas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Percebemos, então, que o sujeito mais novo tem a idade de 22 anos e o mais velho 48 anos, caracterizando uma amostra de grande variabilidade. Houve uma variação de idade entre o sujeito mais novo e o mais velho de 26 anos

Ao perguntarmos sobre o local onde as ex-pibidianas moram, constatamos que há uma baixa dispersão nos diferentes estados brasileiros, com maior concentração no estado de Minas Gerais e em cidades pertencentes à microrregião de Viçosa e Ubá. A maior concentração pode ser observada para a cidade de Viçosa (MG), com 22 (51,2%) dos sujeitos residindo nessa cidade, Ubá (MG) com 4 (9,3%), Teixeiras (MG) com 3 (7%), e São Miguel do Anta (MG), com 2 (4,7%). As outras cidades apresentam apenas 1 (um) sujeito residindo em seus municípios, como Ponte Nova (MG), Visconde do Rio Branco (MG), Timóteo (MG), Capitão Enéas (MG) e Coimbra (MG). Destacam-se, também a existência de ex-pibidianas residentes em cidades pertencentes a outros estados brasileiros, como Joinville (SC), Brasília (DF), Florianópolis (SC), Rio de Janeiro (RJ), São Bernardo do Campo (SP) e Marataízes (ES), como apresentado na Figura 5, a seguir:

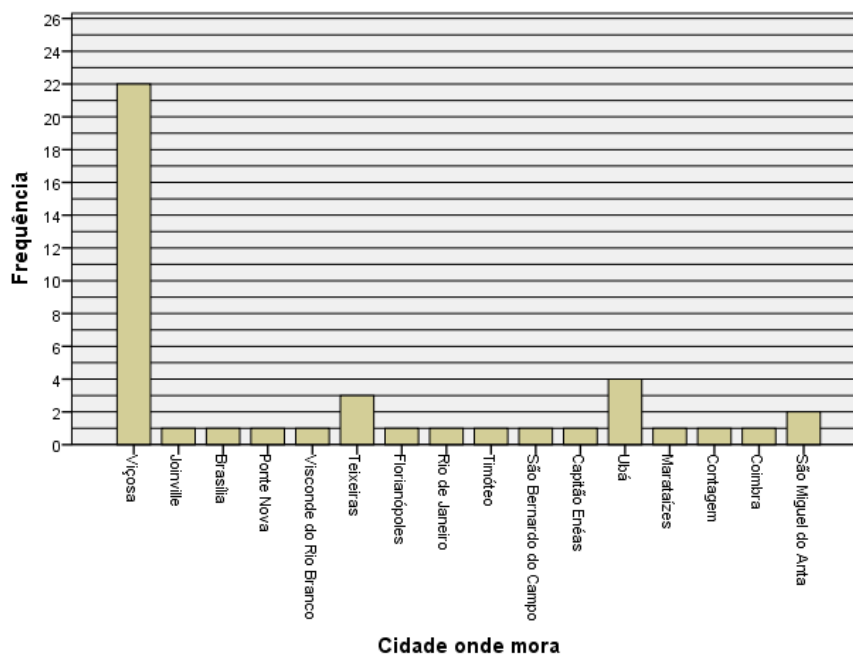


FIGURA 5- Cidade onde as pedagogas ex-pibidianas residem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A respeito do estado civil das pedagogas, ex-pibidianas, observa-se que a maioria, 26 (60,5%) das mesmas, são solteiras, 13 (30,2%) são casadas, 1 (2,3%) é separada e 3 (7%) moram com companheiro. Sobre a autodenominação da cor, 20 (46,5%) dos sujeitos se consideravam brancos, 13 (30,2%) se consideravam pardos, 7 (16,3%) se consideravam pretos, 2 (4,7%) se consideravam amarelas e 1 (2,3%) se considerava indígena. Podemos visualizar estes dados na Figura 6, a seguir:

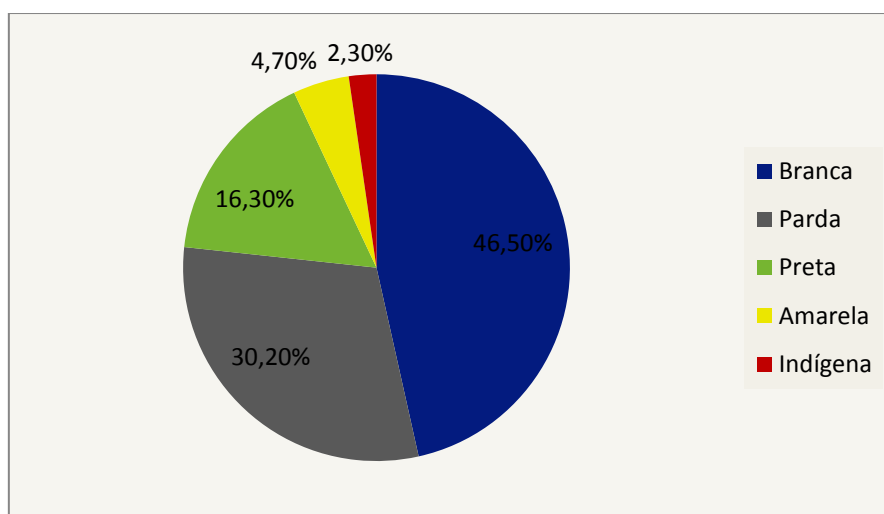


FIGURA 6- Autodenominação étnico racial dos sujeitos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Ao serem questionados se possuíam irmãos, foi observado que 41 (95,3%) dos sujeitos possuíam irmãos. Dentre aqueles que acusaram possuir irmãos, os dados revelaram que a maioria, 26 (60,5%) dos sujeitos possuíam entre 1 (um) ou 2 (dois), irmãos. Em relação à posição na fratria (1º, 2º, 3º... filho), observou-se que a maioria dos sujeitos, 30 (69,7%), era o primeiro ou segundo filho na posição da fratria.

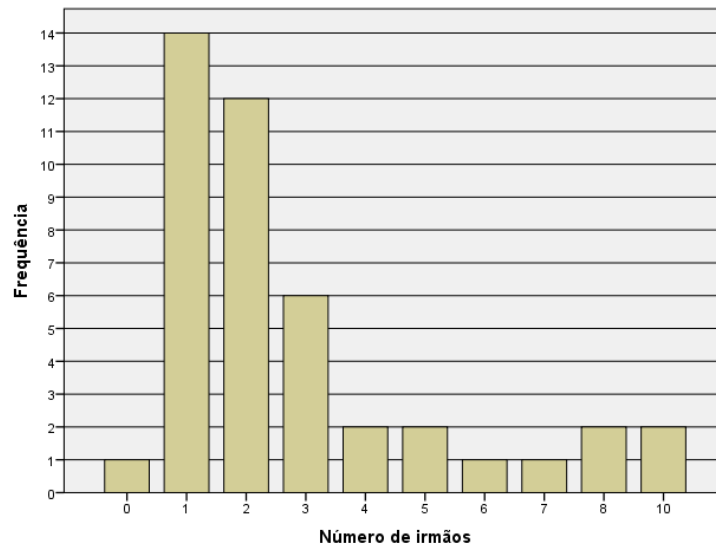


FIGURA 7- Número de Irmãos que os sujeitos possuem.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

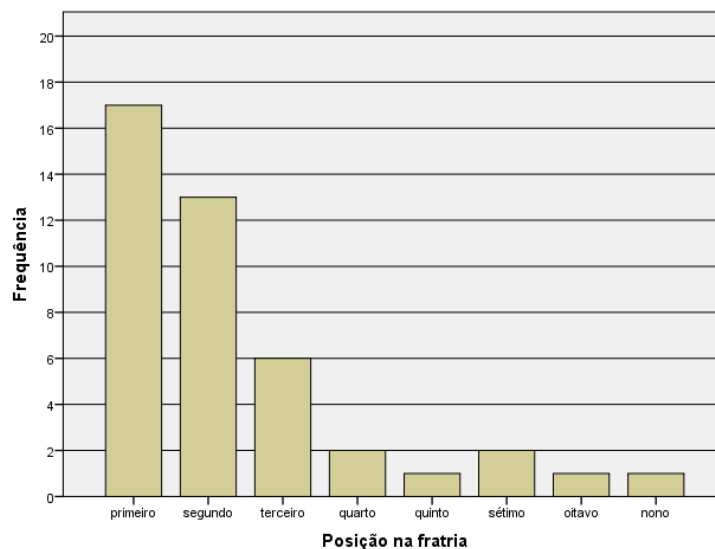


FIGURA 8- Posição dos sujeitos na fratria.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

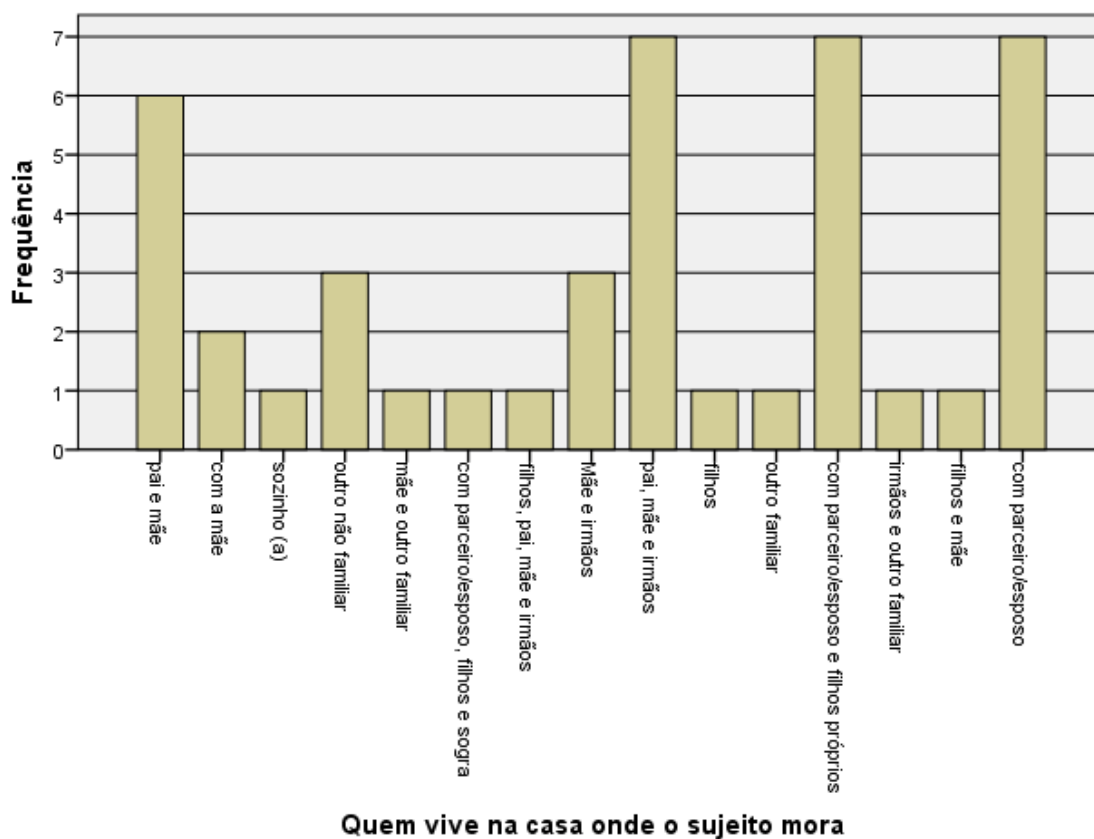


FIGURA 9- Quem vive na casa do sujeito.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Sobre o tipo de residência em que os sujeitos moram, os dados apontaram para 14 (32,6%) que moravam em apartamentos e 29 (67,4%) residentes em casas. Para aqueles que moravam em casas, 21 (48,8%) dos sujeitos moravam em casa própria, 6 (14%) em casa alugada e 2 (4,7%) habitam uma casa cedida. Acerca daqueles sujeitos que moravam em apartamentos, 6 (14%) moravam em apartamento próprio e 8 (18,6%) em apartamento alugado. Assim, notamos que a maior parte dos sujeitos 21 (48,8%) reside em casa própria.

Em relação ao principal provedor da casa onde moram, 12 (27,9%) indicaram o pai como principal provedor, 9 (20,9%) indicaram a mãe, 8 (18,6%) indicaram o esposo/companheiro, 6 (14%) apontaram a si e ao companheiro/esposo como principais provedores da casa, 4 (9,3%) se indicaram com único provedor da casa, 1 (2,3%) apontou o cunhado, 1 (2,3%) apontou a avó, 1 (2,3%) apontou os avós e 1 (2,3%) apontou o pai e mãe. Dessa forma, percebemos que ainda são poucas as pedagogas ex-pibidianas que contribuem efetivamente com a renda principal da família ou são a

principal provedora, somando um total de 10 (23%), o que pode ser visualizado a seguir:

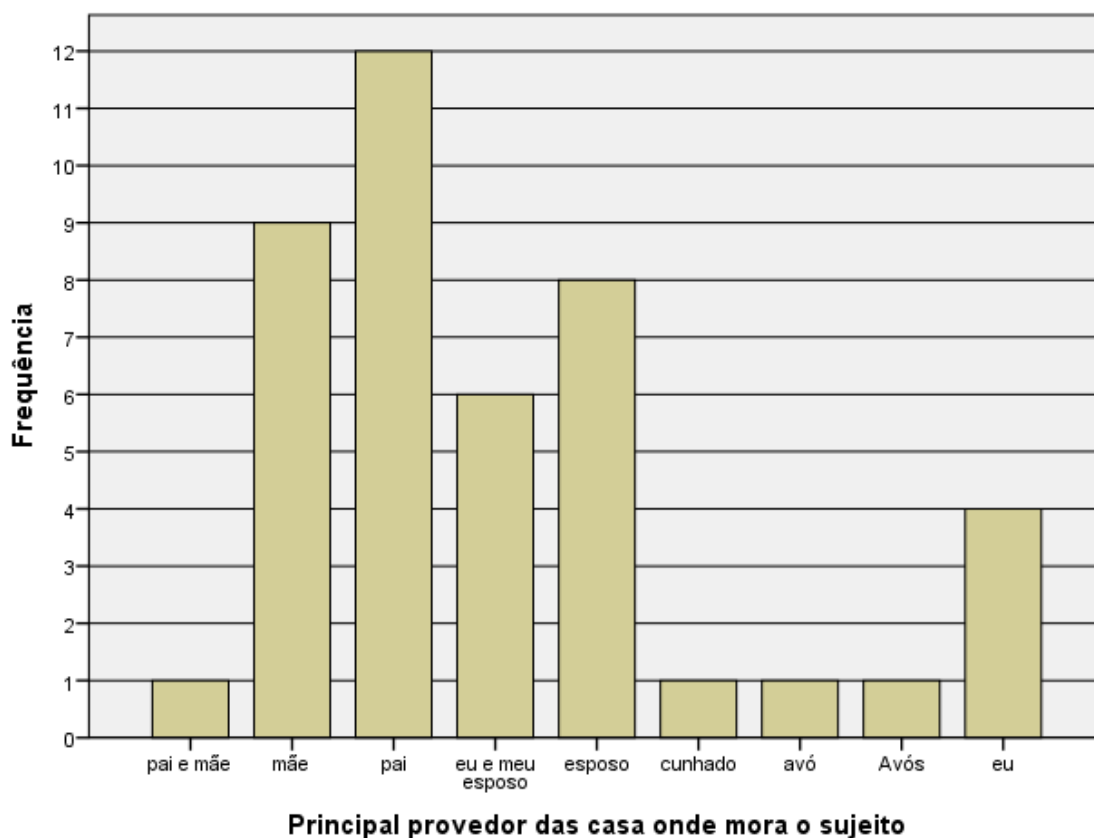


FIGURA 10- Principal (is) provedor (es) da casa onde mora o sujeito.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Com relação à renda mensal da família dos sujeitos, os dados da pesquisa indicaram que 20 (46,5%) apresentavam uma renda mensal¹² que compreendia um valor acima de R\$ 1.576,00 até R\$ 3.940,00. 11 (25,6%) apresentaram uma renda mensal que compreendia um valor acima de R\$ 788,00 até R\$ 1.576,00. 2 (4,7%) apresentaram uma renda de até R\$ 788,00, e 2 (4,7%) apresentaram uma renda que compreendia um valor acima de R\$ 7.880 até R\$ 23.640,00. Dessa forma, percebemos que a maioria das pedagogas ex-pibidianas contam com uma renda familiar entre 2 a 5 salários mínimos, e tem em média uma estrutura familiar de 3 a 4 pessoas, o que, segundo as pesquisas do IBGE (2015), se refere à classe D (2 a 4 salários mínimos) e C (4 a 10 salários mínimos) - fato que nos aponta indícios de que são provenientes de classes populares. Contudo, com relação à autopercepção delas da situação socioeconômica atual, com

¹² Os dados foram coletados no ano de 2015, tomando como referência que o salário mínimo era de 788,00 reais.

relação aos pais, quando criança, apontam que 33 (76,7%) dos sujeitos a consideram melhor.

Quando questionados se exerciam atividades remuneradas, os dados apontaram que 36 (83,7%) dos sujeitos respondentes exercem uma atividade remunerada. Notamos ainda que daquelas que exercem, a maioria, 24 (55,8%), exerce a atividade docente, 6 (13,9%), mesmo não trabalhando diretamente como professoras em estabelecimento de ensino, exercem atividades pedagógicas, como aulas particulares, auxiliares de professores (as), monitora de laboratório e coordenadora de movimentos sociais. Já 6 (13,9%) trabalham em atividades profissionais que não estão relacionadas com a profissão como vendedora, diarista, balconista e secretária. Uma hipótese para este fato pode ser o pouco tempo de formadas, o que pode ter dificultado o movimento de conseguir um emprego como professora, ou a remuneração maior do que a docência.

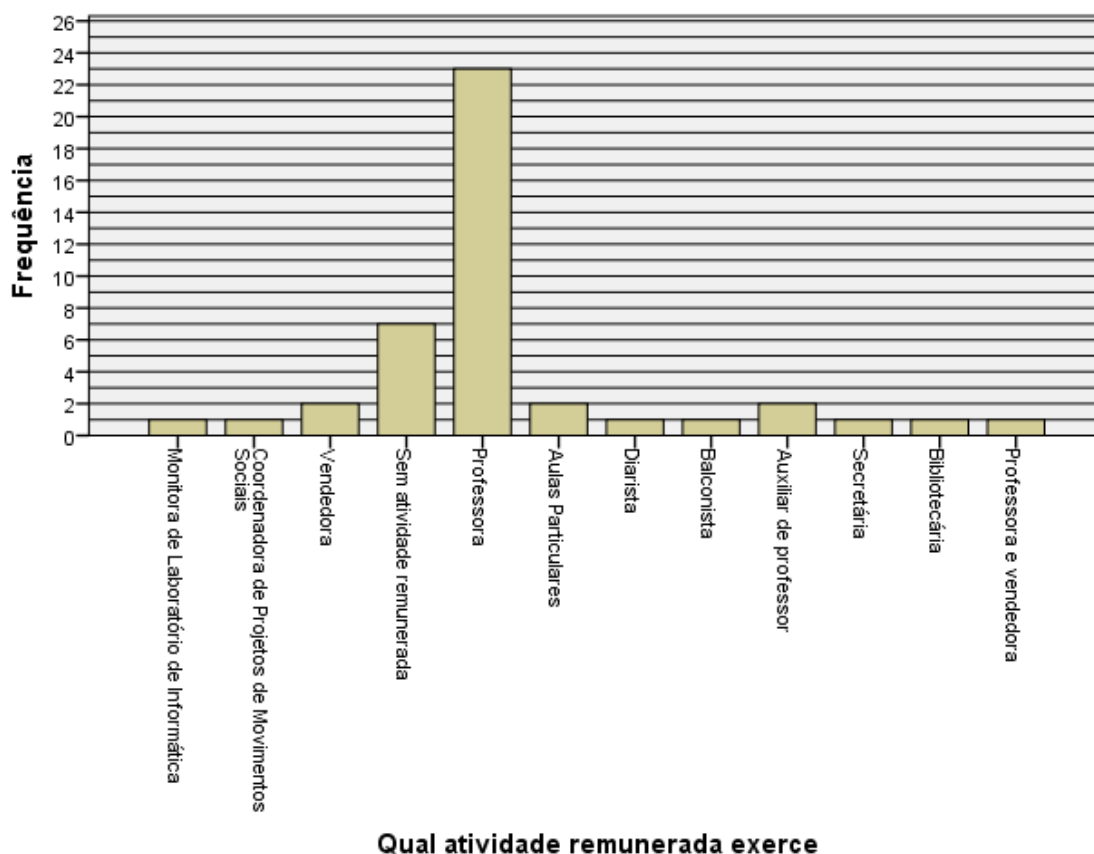


FIGURA 11- Tipo de atividade remunerada o sujeito exerce.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Em relação à escolarização básica das pedagogas ex-pibidianas, foi investigado em que tipo de estabelecimento de ensino estas estudaram a maior parte de sua trajetória escolar no Ensino Fundamental. De acordo com os dados, 38 (88,4%) estudaram em

estabelecimentos de ensino públicos e 5 (11,6%) estudaram em estabelecimentos de ensino privados a maior de sua trajetória escolar. A respeito do tipo de estabelecimento de ensino em que os sujeitos estudaram a maior parte de sua trajetória escolar no Ensino Médio, 33 (76,7%) estudaram em estabelecimentos de ensino públicos e 10 (23,3%) estudaram em estabelecimentos de ensino privados. Estas informações estão interligadas às condições econômicas das famílias dos sujeitos, em sua maioria compostas por membros das camadas populares. Esses, talvez, não tivessem condições de pagar uma escola privada. Notamos que a maioria que estudou em estabelecimentos de ensino privado no Ensino Fundamental possui a renda de 2 a 5 salários mínimos (4,6%, n=2) e de 10 a 30 salários mínimos (4,6%, n=2). Já no Ensino Médio, a maioria que estudou em estabelecimento de ensino privado tem a renda de 2 a 5 (13,9%, n=6).

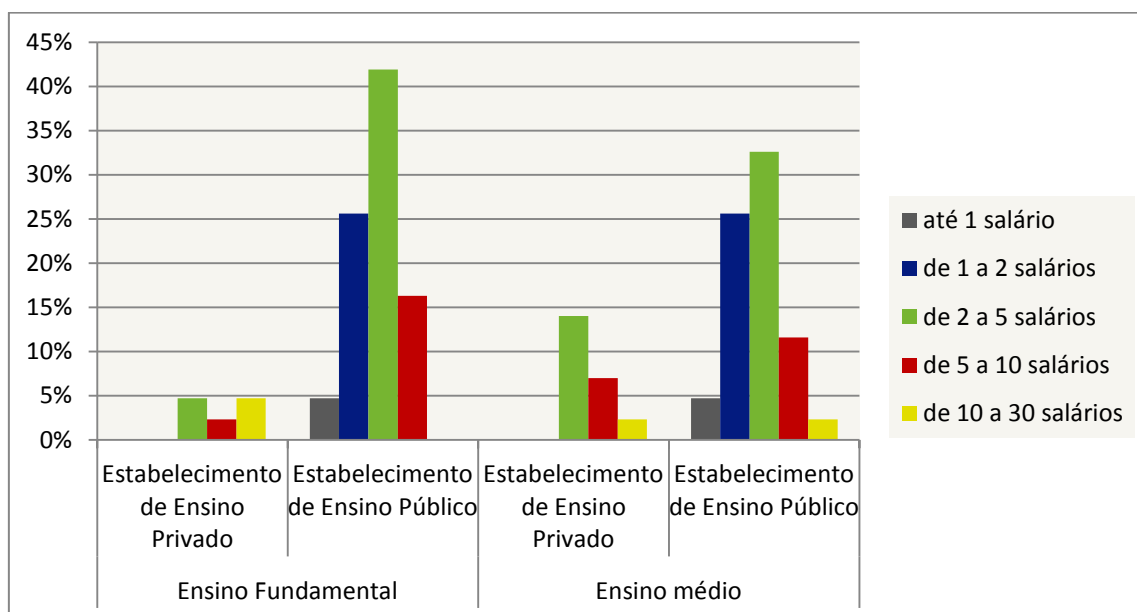


FIGURA 12- Relação do tipo de estabelecimento de ensino que as ex-pibidianas estudaram e renda.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Outro fator que pode estar interligado ao tipo de estabelecimento em que os sujeitos estudaram é o número de filhos na família. Notamos que a maioria dos sujeitos que estudaram em escolas privadas no Ensino Fundamental e Médio tem de 1 a 3 irmãos, como podemos observar na Figura 13, a seguir:

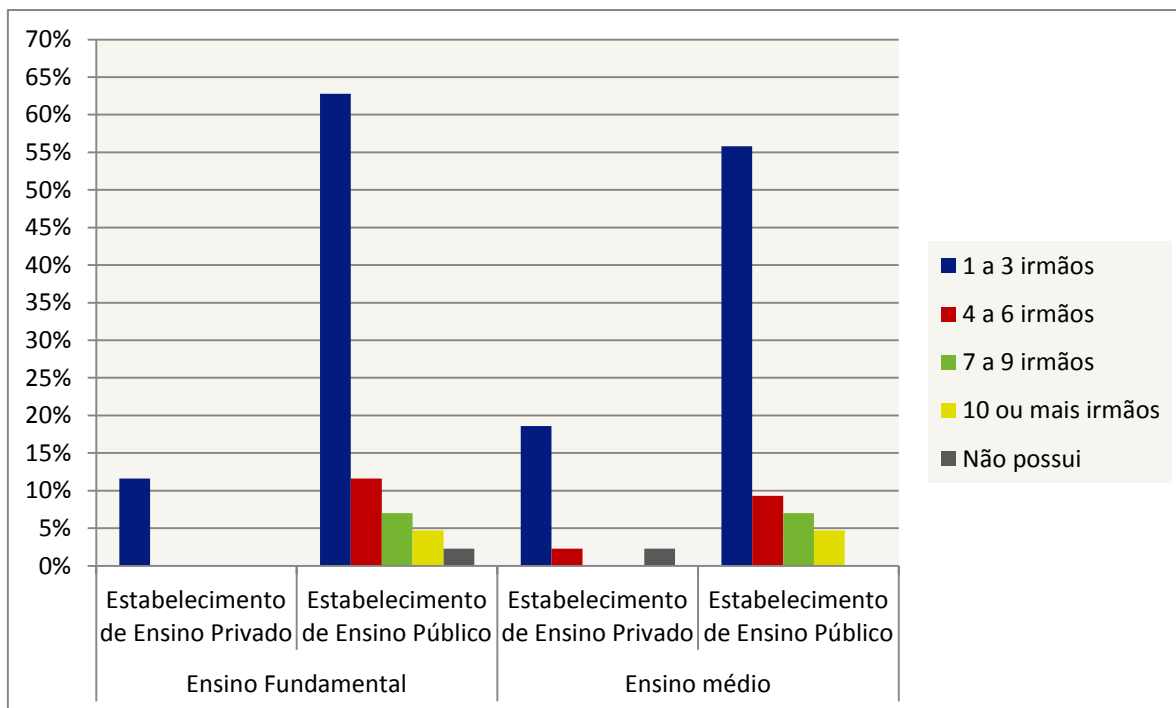


FIGURA 13- Relação do tipo de estabelecimento de ensino que as ex-pibidianas estudaram e número de irmãos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Contudo, percebemos que o número de sujeitos que estudou em estabelecimento de ensino privado do Ensino Fundamental para o Médio, dobrou de 5 (11,6%) para 10 (23,3 %). Este fato demonstra indícios de que suas famílias exercem práticas socializadoras familiares.

Vianna (2005, p.116), defende que as “práticas socializadoras familiares podem constituir-se como um terreno dos mais importantes para a localização de formas – pouco visíveis – de presença das famílias populares na escolarização dos filhos”. Dessa forma, notamos a influência do processo de socialização primária, compreendido por Berger e Luckmann (2014, p.169) como “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”. A socialização secundária é compreendida como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”, neste caso, a influência da família no processo de escolarização.

A principal hipótese que Vianna elabora é a de que,

no interior dos processos de socialização familiar nos meios populares – sobretudo nas brechas, a serem exploradas, de suas diferenças internas –, podem ser vislumbradas pistas para identificação de formas específicas de presença das famílias na escolarização dos filhos,

presença que não significa, necessariamente, mobilização escolar stricto sensu (VIANNA, 2005, p. 121).

A autora (2005) cita as ideias de Thin (1998), que propõe, ao trabalhar a relação das camadas populares com a escola, a expressão “práticas socializadoras familiares”. Ela explica que se torna mais pertinente que “práticas educativas familiares”. Isso se deve ao fato de que “a ideia que, termo socialização carrega seria mais apropriada, porque a ação educativa dessas famílias se mostra marcadamente difusa, como uma atenção mais lateral que direta” (VIANNA, 2005, p.116).

Quando questionados sobre o período (turno) em que os sujeitos estudaram a maior parte de sua trajetória escolar no Ensino Fundamental, os dados apontaram que 21 (65,1%) dos sujeitos estudaram no período matutino, 13 (30,2%) no período vespertino, 1 (2,3%) no período noturno e 1 (2,3%) não informou o turno em que estudou a maior parte de sua trajetória escolar no Ensino Fundamental. A respeito do turno em que os sujeitos estudaram a maior parte de sua trajetória escolar no Ensino Médio, 29 (67,4%) dos sujeitos estudaram no turno matutino, 12 (27,9%) estudaram o turno noturno, 1 (2,3%) no período vespertino e 1 (2,3%) não informou o turno em que estudou no Ensino Médio, na maior parte de sua trajetória escolar.

Observamos que no Ensino Médio cresce o número de sujeitos que estudaram no período noturno. Este fato oferece indícios de que estas trabalhavam durante o dia para ajudar na família. Segundo Silva e Sales (2002, p.2), o Ensino Médio noturno “surge para atender às necessidades específicas de famílias das camadas populares que precisam da contribuição financeira de seus membros para conseguirem a sua auto manutenção”. Dessa forma, estes jovens se inserem precocemente no mercado de trabalho. Os dados citados acima podem ser visualizados na Figura 14, a seguir:

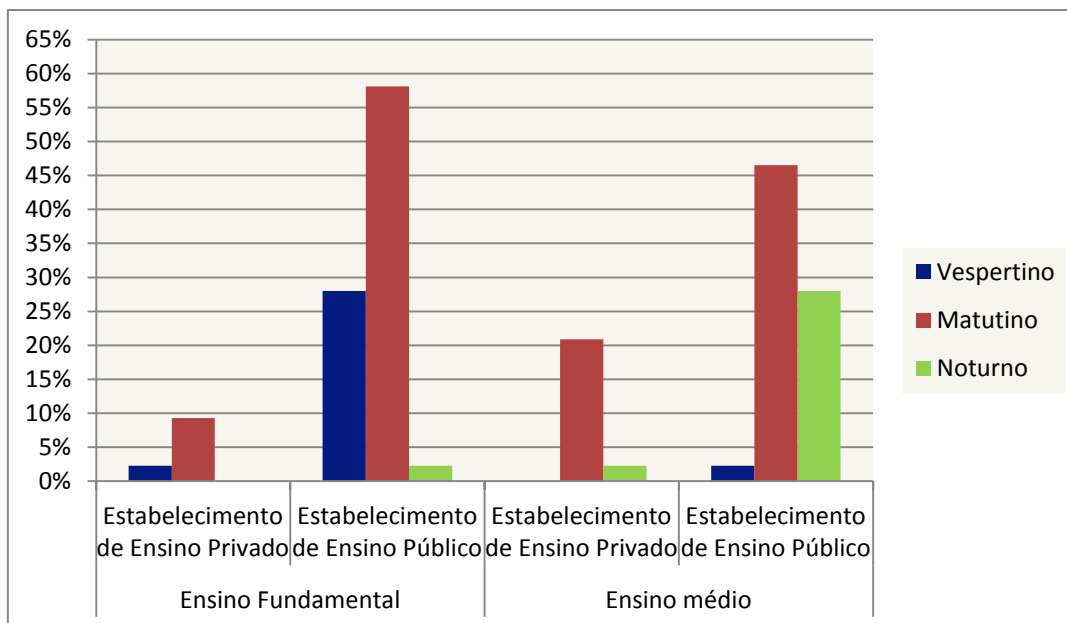


FIGURA 14 – Período em que as pedagogas ex-pibidianas estudaram a maior parte de sua escolarização (Ensino Fundamental e Médio). Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Outro aspecto importante de ser observado na escolarização dos sujeitos é a relação entre a exigência dos pais com as notas e a posição que eles ocupam na fratria. Dentre os 27 (62,8%) que responderam serem os seus pais exigentes quanto às notas que apresentavam na escola, a maioria (27,9%, n=12) é o primeiro filho na posição da fratria.

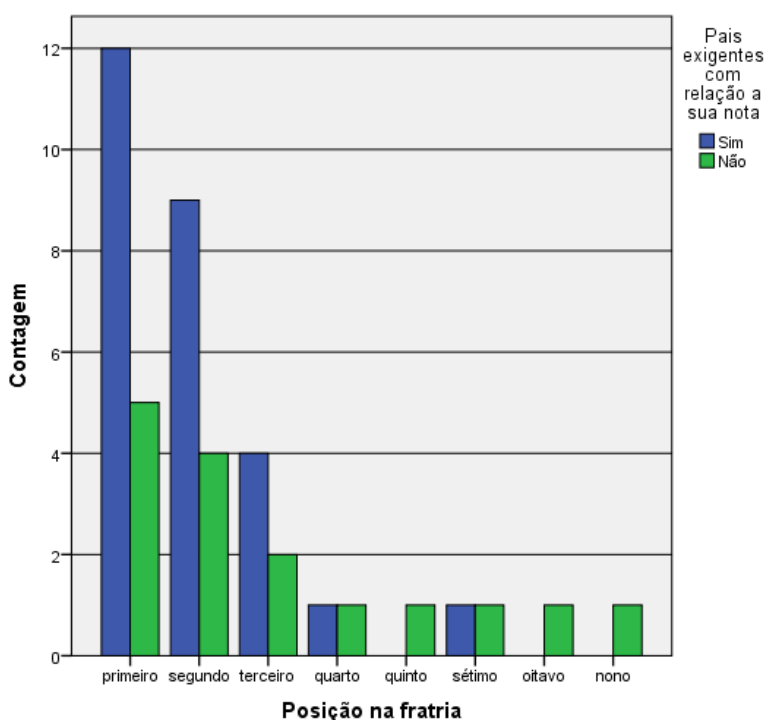


FIGURA 15- Exigência dos pais das pedagogas ex-pibidianas em relação à nota. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Balarini e Romanelli (2012), ao analisarem a relação entre a ordem de nascimento, referida à posição dos filhos na fratria, e o desempenho escolar de irmãos, concluíram em sua pesquisa que “os primogênitos foram os que apresentaram melhores desempenhos no grupo pesquisado, seguido pelos caçulas”. Para os autores, os elementos que parecem estar mais associados a essa melhor performance escolar seriam a maior proximidade e investimento dos pais, mesmo que isso não seja claramente admitido por eles. Os mesmos autores citam o trabalho de Desplanques (1981), que evidenciou haver maior escolaridade, muitas vezes seguida de melhor desempenho escolar, dos primogênitos.

Uma explicação para isso refere-se ao fato de que os pais mostram-se mais empenhados e dedicam mais tempo aos primogênitos, uma vez que, por determinado período de tempo, foram filhos únicos, recebendo maior atenção parental. Outra possibilidade de interpretação reside no fato de os pais depositarem mais expectativas no primeiro filho que pôde contar, durante certo tempo, com maior atenção e cuidados de seus genitores (DESPLANQUES apud BALARINI; ROMANELLI, 2012, p. 63).

Percebemos então, indícios de que os pais das ex-pibidianas podem ter se dedicado mais em sua escolarização, o que vai ao encontro do que os autores discutem anteriormente, uma vez que a maioria das pedagogas ex-pibidianas eram filhas primogênicas e seus pais eram exigentes com relação à nota, mesmo sendo, em sua maioria, provenientes das camadas populares. De acordo com Romanelli, “os pais das camadas populares sabem que não poderão deixar herança em bens materiais, mas reconhecem a importância do capital escolar e que sua aquisição poderá acarretar melhoria nas condições de trabalho e na possibilidade de mobilidade social” (ROMANELLI, 2003, p. 251).

Outro fator que pode estar relacionado à exigência dos pais quanto às notas é a presença de professores na família. Notamos que a maioria, 27 (62,8%), que possuía pais exigentes com relação à nota, tinham membros na família que eram professores, 16 (37,2%). Dentre estes, 6 (13,9%) tinha pais professores, sendo 5 (11,6%) mães e 1 (2,3%) pai.

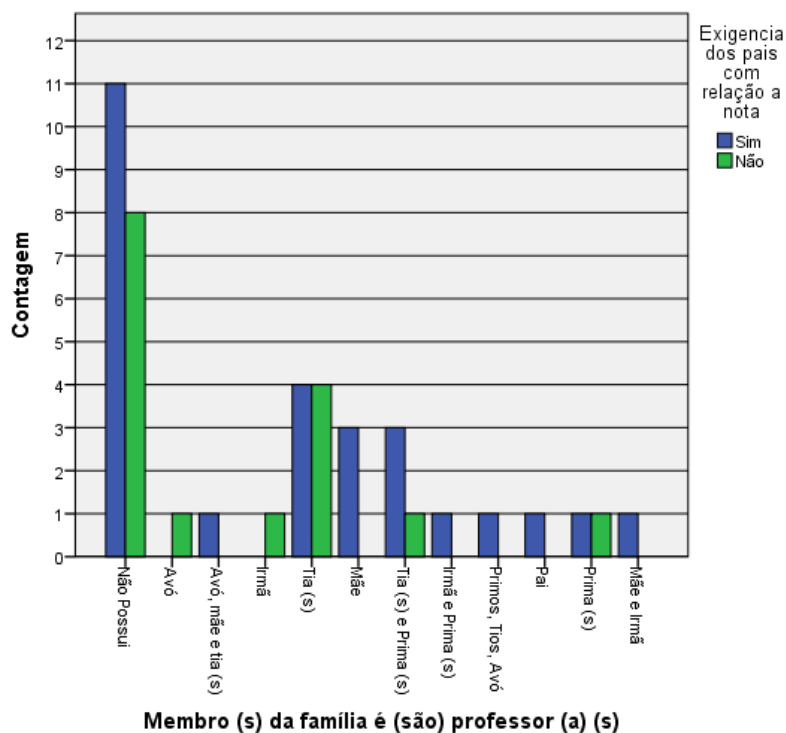


FIGURA 16- Exigência em relação à nota, quando membros da família são professores. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Segundo Van Zanten (2010, p. 424), “O ‘capital social interno’, isto é, os contatos de que os pais dispõem entre os professores, os diretores e os membros das administrações é, nesse caso, precioso”. A pesquisa realizada por Nogueira, com pais professores, vai ao encontro dessa perspectiva e destaca que,

A ação educativa dos pais professores tem um “efeito” positivo para a vida escolar da prole porque contribui para a construção de “disposições” para o sucesso e, mesmo que essas disposições estejam interligadas umas às outras e, muitas vezes, não possam ser totalmente interpretadas, elas compõem um conjunto que orienta as ações dos sujeitos, levando-os a construir experiências escolares favoráveis. A construção dessas disposições é, pois, consequência do trabalho educativo dos pais, fruto da posse de determinados “trunfos” advindos da experiência docente e, justamente, da condição híbrida de pais e professores (NOGUEIRA, 2011, p. 241).

Dessa forma, a influência do processo de socialização primária na escolarização das pedagogas ex-pibidianas que possuem pai ou mãe professores, a partir dos dados e da literatura analisada, oferecem indícios de ser mais articulada. Para Zeichner e Gore, a socialização do professor é afetada pelas relações que tiveram enquanto crianças com adultos importantes, como por exemplo, pai e mãe professores, e que “tornar-se professor é até certo ponto um protesto, às vezes consciente, às vezes deliberado, de

tentar tornar-se como outras pessoas significantes na sua infância ou tentar reproduzir relações que aconteceram bem cedo na infância” (ZEICHNER e GORE, 1990, p. 333).

Quando questionados sobre o sistema de ensino em que os sujeitos estudaram a maior parte de sua trajetória escolar, foi possível observar que todos os sujeitos estudaram no sistema de ensino regular no Ensino Fundamental e Médio, 43 (100%).

Os sujeitos também foram questionados se ficaram retidos em algum ano/série ao longo de sua trajetória escolar. De acordo com os dados analisados, 38 (88,4%) assinalaram que nunca ficaram retidos em nenhuma série/ano ao longo de sua trajetória escolar e 5 (11,6%) informaram que já haviam sido retidos (as) em alguma série/ano ao longo de sua trajetória escolar. Dentre aqueles que ficaram retidos, 4 (9,3%) dos sujeitos que experimentaram a retenção foram retidos no 1º ano do Ensino Médio e 1 (2,3%) no 5º ano do Ensino Fundamental. Percebemos que os sujeitos ficaram retidos em série/ano de transição. No caso da 5ª série, essa é a série de transição no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) para o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e o 1º ano é a transição do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) para o Ensino Médio (1º ao 3º ano).

Com relação à escolaridade do pai, mãe e avós (paternos e maternos), percebemos que a maioria possui de 1ª a 4ª série incompleta. Ristoff, ao analisar o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação no Brasil, por meio dos dados do Questionário Socioeconômico (QSE), aplicado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), ressalta que,

Em relação à escolaridade aos cursos com maior proporção de trabalhadores e com pais de baixa escolaridade faz parte da *primeira geração de universitários nas suas famílias* (no caso dos estudantes de Pedagogia, por exemplo, essa parcela representa 97%). Este é um indicador de um fato social muito relevante: o do aumento do número de jovens filhos de pais sem escolaridade que ingressam na universidade (RISTOFF, 2013, p. 18).

Podemos observar, a partir das figuras a seguir, que a maioria dos nossos sujeitos, em muitos casos, são os primeiros a ingressar no Ensino Superior, sendo a primeira geração de universitários da família.

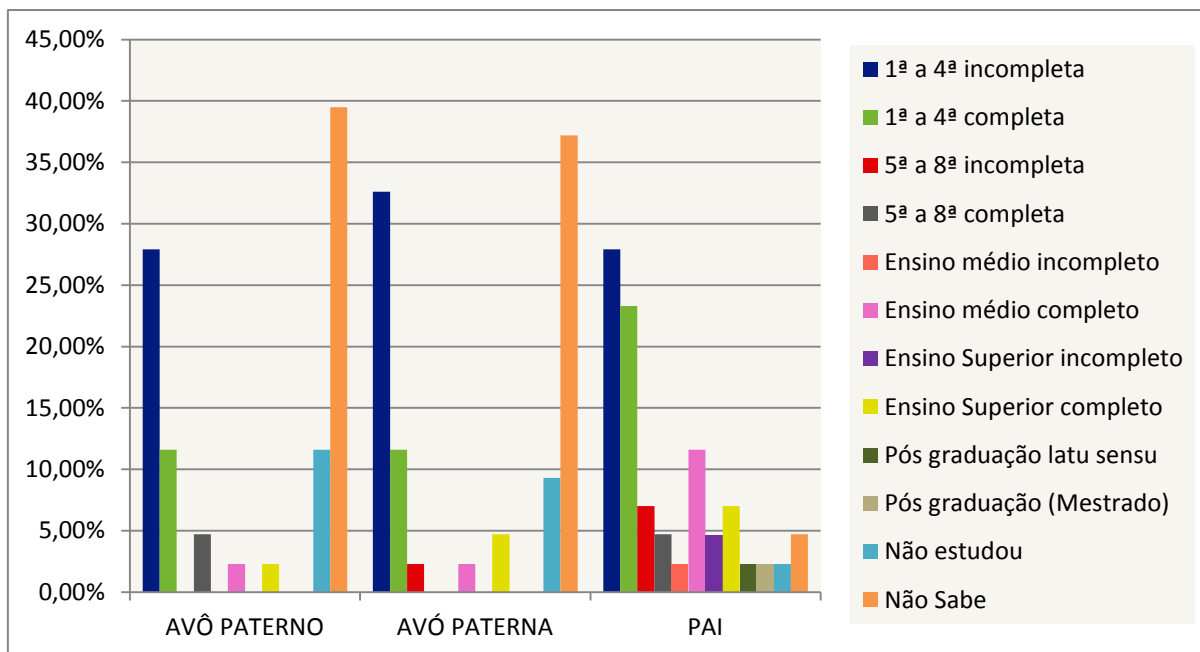


FIGURA 17- Escolaridade do pai e avós paternos das pedagogas ex-pibidianas

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

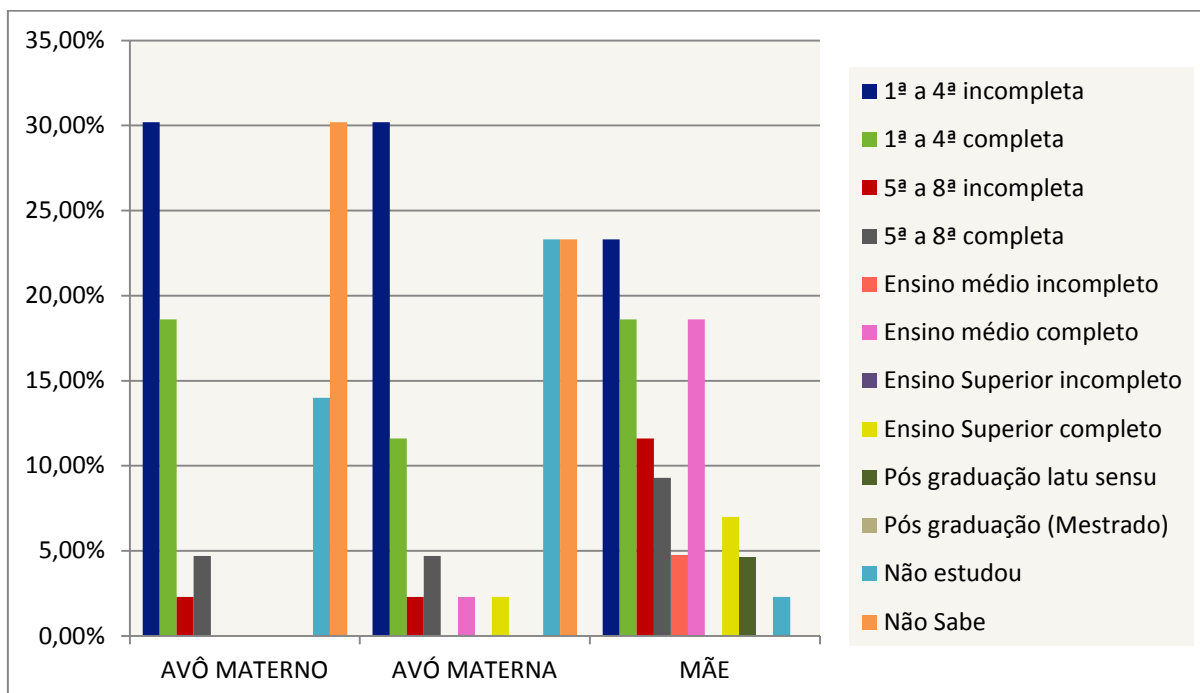


FIGURA 18- Escolaridade da mãe e avós maternos das pedagogas ex-pibidianas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Outro ponto importante a destacar é que em relação à escolaridade dos avós muitos não souberam responder, o que oferece indícios de que, devido a sua origem

social, “há poucas práticas de relatar a vida dos antecedentes o que não é comum nas famílias mais abastadas economicamente ou da aristocracia, com o intuito de manter o patrimônio” (SAINT-MARTIN, 2002 apud SAMBUGARI 2010, p.43).

Sobre a escolaridade dos cônjuges das pedagogas ex-pibidianas que são casadas, 39,5% (n=17), em sua maioria, 14% (n= 6) possuem Ensino Médio completo. Em relação ao número de irmãos do pai e da mãe em sua maioria possui mais de 6 irmãos, sendo 58,1% (n=25) e 62,8% (n=27) respectivamente, como demonstra a figura abaixo:

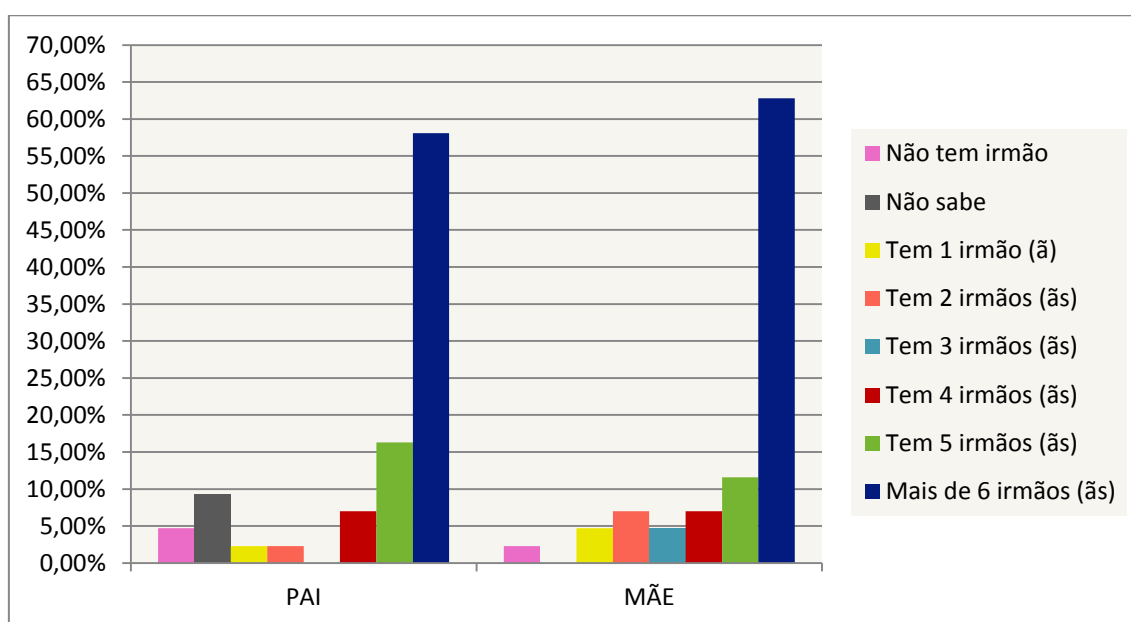


FIGURA 19- Número de irmãos do pai e da mãe das pedagogas ex-pibidianas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Como atividades culturais que realizam com frequência, a maioria compra livros, 29 (67,4%); faz fotocópias de materias de leitura 28 (65,1%); faz ginástica 20 (46,5%); frequenta o cinema 21 (48,8%); participa de seminários e eventos na cidade 18 (41,9%) e frequenta a biblioteca 14 (32,6%).

Em relação aos idiomas praticados, apenas 8 (18,6%) praticam algum idioma, sendo que dentre estas 6 (14%) praticam inglês; 1 (2,3%) espanhol e 1 (2,3%) inglês e espanhol. A maioria das pedagogas também não toca nenhum instrumento musical, sendo que apenas 5 (11,6%) praticam algum instrumento, sendo eles violão 9,3% (n=4) e piano/teclado 2,3% (n=1).

O número de livros lidos durante o ano de 2015 pelas pedagogas ex-pibidianas estão em sua maioria entre três e cinco 20 (46,5%), sendo que 3 (7%) não leu nenhum; 7

(16,3%) leu no máximo dois; 8 (18,6%) entre seis e oito e 5 (11,6%) mais que oito. Dentre os tipo de livros que leem, a maioria são obras literárias de ficção 18 (41,9%). Em relação à frequência em que leem jornais, a maioria 23 (53,5%) raramente lê, como podemos observar na figura a seguir:

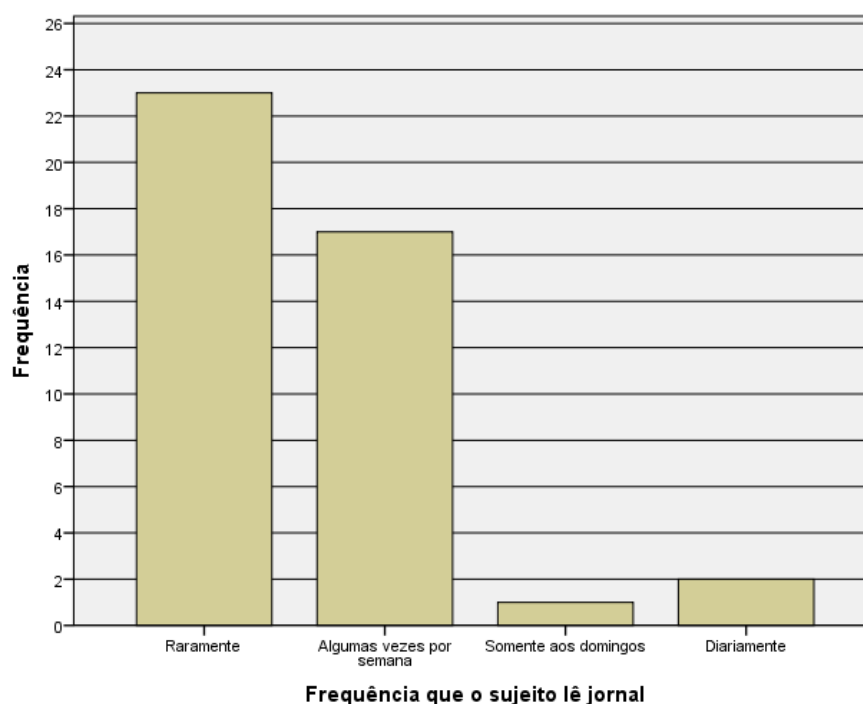


FIGURA 20- Frequência que das pedagogas ex-pibidianas leem jornal.
Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

As preferência de atividades artístico-culturais dos sujeitos são, em sua maioria, cinema (n=18; 41,9%); shows musicais e/ou concertos 12 (27,9%) e espetáculos teatrais 11 (25,6%).

Esta seção teve o intuito de conhecer quem são os nossos sujeitos de pesquisa e apontar indícios do processo de socialização das pedagogas tanto na família, por meio da socialização primária, quanto como na escolarização básica, caracterizando uma socialização antecipatória. Lortie (1975) argumenta que as predisposições dos estudantes se tornam um alvo fundamental de tornar-se professor, exercendo uma influência de socialização mais poderosa do que qualquer curso realizado antes de começar a trabalhar ou de um posterior processo de socialização no local de trabalho. Esta é, portanto, uma fase da socialização profissional que merece maior atenção e

maior aprofundamento, pois exerce grande influência na socialização profissional de professores. Na próxima seção iremos trazer dados que compreendem o início do processo de socialização profissional formal de professores - no nosso caso, o curso de Pedagogia. Estes sujeitos que entram no curso já passaram por várias experiências durante o seu processo de escolarização básica. Dessa forma, “ a mente do estudante de educação não é um espaço em branco a espera de inscrição” (LORTIE, 1975, p.66).

3.2 Processo de Formação Inicial Docente

No que se refere às questões de formação profissional das pedagogas PIBIDIANAS, tentaremos apontar elementos do processo de socialização em relação ao segundo nível de influência apontado por Zeichner e Gore (1990), que se refere aos processos de socialização que ocorrem durante a preparação formal para o exercício da profissão, ou seja, a formação inicial.

Dessa forma, para melhor compreensão desse estudo, ressaltaremos alguns aspectos do subprojeto de Pedagogia da UFV¹³. Este subprojeto propõe que os licenciandos de Pedagogia tenham a oportunidade de compreender a complexidade escolar, experienciando-a de modo a traçar novas configurações teóricas e metodológicas. As ações previstas são pautadas em quatro eixos: I- Conhecimento da Escola; II- Conhecimento da Sala de Aula e do Trabalho Docente; III- Experienciar a sala de aula e IV- Pesquisando e intervindo no processo de aprendizagem. Os resultados pretendidos são os seguintes:

1. Valorização da licenciatura em Pedagogia da UFV;
2. Formação de professores com uma ampla compreensão da realidade;
3. Compreensão, por parte dos bolsistas, da prática do planejamento a partir da realidade;
4. Compreensão da aprendizagem a partir de dimensões teóricas com base na neurodidática;
5. Garantir que o maior número possível de alunos tenha o domínio básico da leitura e da escrita;
6. Aprender com a troca de experiências entre Universidade e Escola Básica;
7. Contribuir com uma formação mais consistente, de modo que os bolsistas que participarão desse subprojeto, possam ampliar sua

¹³ Não exploramos em um item exclusivamente sobre o PIBID-Pedagogia, tendo em vista a sua análise ao longo do texto de interlocução com os dados da pesquisa.

consciência sobre a prática pedagógica, da sala de aula e da escola como um todo (EDITAL PIBID Nº11/2012 CAPES, ANEXO II, p. 3).

Na relação de atividades propostas aos bolsistas, além dos aspectos já citados, acrescenta-se pesquisar casos de crianças com dificuldades de aprendizagem e produzir e divulgar conhecimentos construídos com a experiência e publicar os resultados encontrados (EDITAL PIBID N ° 11/2012 CAPES, ANEXO II, p. 3). Ao longo deste trabalho, alguns aspectos que aparecem neste edital serão destacados em interlocução com os dados da pesquisa.

Com base na análise dos questionários, podemos perceber que o número de sujeitos que cursaram o magistério foi muito pequeno. De acordo com os dados da nossa pesquisa, apenas 3 (7%) responderam que cursaram o magistério no Ensino Médio, ao final de sua trajetória de escolarização no Ensino Básico. Este fato pode ser justificado pela idade que a maioria das pedagogas, ex-pibidianas, ingressaram no curso de Pedagogia, sendo em média entre 18 a 24 anos. Segundo Moraes,

As novas exigências quanto à qualificação de professores, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - ampliaram o desafio que o Brasil tem enfrentado para formar professores em número suficiente e com o novo perfil requerido. A LDB determinou que, ao se completar dez anos a sua vigência - portanto, até 2007 - todos os professores deveriam ter nível superior (MORAES, 2008, p. 102).

Quando as pedagogas ex-pibidianas foram questionadas se o curso de Pedagogia havia sido o primeiro do Ensino Superior a ser cursado ao longo de sua trajetória acadêmica, 41 (95,3%) dos sujeitos responderam que havia sido o primeiro e 2 (4,7%) responderam que não. Dentre as que cursaram outro curso superior, 1 (2,3%) cursou Ciências Contábeis e 1 (2,3%) cursou Administração.

Em relação à escolha pelo curso de Pedagogia, 29 (67,4%) dos sujeitos apontaram que o curso de pedagogia foi a primeira opção entre os cursos superiores e 14 (32,6%) dos sujeitos informaram que existia a opção por outros cursos, antes de ingressarem no curso de Pedagogia. É importante destacar que os cursos citados foram Geografia (n=1), Letras (n=1), Nutrição (n=2) e Arquitetura (n=1). As explicações sobre a escolha do curso de Pedagogia, mesmo tendo outro curso superior como primeira opção, perpassam pela falta de condições financeiras para pagar uma universidade particular, notas insuficientes para o ingresso em cursos altamente seletivos, ou o fato

do curso de pedagogia ser noturno, o que permitiu às pesquisadas trabalharem durante o dia e estudar à noite. Também foi observada a escolha do curso de Pedagogia como uma estratégia para o acesso a outro curso, como o Direito (n=1).

Notamos que as pedagogas (n=14;32,6%) que não tinham como primeira opção do vestibular o curso de Pedagogia, apenas o fizeram por falta de recursos econômicos, culturais e sociais, uma vez que a maioria é proveniente de camadas populares. De acordo com Brocco e Zago,

dados recentes mostram diferenças significativas em relação à concomitância estudo- trabalho segundo os cursos universitários: dos 56% dos estudantes brasileiros que trabalham e estudam, em torno de 70% frequentam cursos de licenciatura. No curso de Pedagogia, 79% dos estudantes trabalham, em História são 73% e Biblioteconomia 69% enquanto estão na mesma condição 8% dos estudantes de Medicina e 15% de Odontologia (BROCCO e ZAGO, 2014, p. 11).

Refletindo sobre este aspecto, as bolsas de estudo oferecidas - no caso desta pesquisa, pela participação no PIBID - podem contribuir para ajudar nas despesas dos licenciandos, possibilitando aos estudantes de camadas populares uma dedicação integral ao curso e a sua formação. Na pesquisa realizada por Campos e Braúna, uma ex-pibidiana, relata a importância da bolsa em sua trajetória:

No primeiro instante a motivação do Programa seria algo extracurricular algo que melhorasse a minha formação, o meu currículo, também pelo fato da bolsa, porque sendo eu de outra cidade, eu nunca pude me dedicar de forma completa, nunca dei o meu melhor e tendo a bolsa ela me ajudaria nas despesas, nas finanças de morar em Viçosa e possibilitaria que eu ficasse a disposição da universidade (CAMPOS e BRAÚNA, 2013, p.11).

Dessa forma, é possível notar que a bolsa, além de representar um auxílio financeiro, também contribui para a vivência escolar e universitária mais intensa, podendo a estudante participar de diversas atividades que lhe são oferecidas pela instituição de formação profissional.

Outra questão abordada na pesquisa foi a vontade de cursar outro curso superior. De acordo com os dados coletados, 19 (44,2%) dos sujeitos responderam que tinham vontade de cursar outro curso superior. Dentre os cursos que as pedagogas tinham vontade de cursar foram citados o de Letras, Direito, Medicina, Psicologia, Bioquímica, Dança, Jornalismo, Enfermagem, Educação Infantil e Serviço Social.

A justificativa apresentada pelas estudantes por não estarem cursando tais cursos se refere ao fato de não contar com tempo e dinheiro para o estudo, após se formarem em Pedagogia. Outro aspecto diz respeito à questão de esses cursos não serem oferecidos próximo ao local de residência, o que seria um impedimento para o acesso. Algumas das ex-pibidianas atestaram que despertaram o interesse por outro curso superior ao final do curso de Pedagogia. Então deram preferência para o término desse curso. Outros afirmaram não possuir conhecimento suficiente para acessarem, por meio do ENEM/Vestibular, cursos que possuem maior concorrência. Percebemos então que, apesar da maioria (n=29; 67,4%) dos sujeitos ter apontado a Pedagogia como primeira opção, quase metade (n=19; 44,2%) responderam, posteriormente, que queriam cursar outra graduação.

Valore e Cavalet (2012) vão ao encontro dos dados acima apresentados, quando evidenciam, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o ingresso de jovens provenientes das camadas populares na universidade, as limitações enfrentadas pelos mesmos em relação à escolha de uma profissão. Essa escolha, segundo as autoras, acaba sendo imposta pela falta de opção, ou de informação, derivada da necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e/ou da impossibilidade de custear uma universidade particular. Outro fato recorrente refere-se à escolha de cursos superiores com baixa concorrência no processo seletivo.

Dessa forma, nos indagamos se o processo de socialização que elas vivenciaram tanto na família quanto nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica influenciaram nessa tomada de decisão pela profissão ou seria apenas uma estratégia para entrar na universidade.

Em relação à intenção de ser professora quando ingressou no curso de Pedagogia, 34 (79,1%) dos sujeitos atestaram que possuíam tal intenção e 20,9% (n=9) responderam que não o possuíam.. Para aqueles sujeitos que pensaram em ser professor quando do início do curso de Pedagogia, foi questionado sobre o momento em que houve a decisão de exercer a docência. De acordo com os dados analisados, 13 (30,2%) dos sujeitos decidiram que queriam ser professores antes do Ensino Médio, 10 (23,3%) durante o Ensino Médio, 8 (18,6%) depois de terminar o Ensino Médio, 1 (2,3%) durante o cursinho pré-vestibular e 2 (4,7%) durante o curso de Pedagogia.

Com relação aos conflitos e/ou dificuldades quando do início do curso de Pedagogia, 18 (41,9%) das pedagogas ex-pibidianas apontaram que tiveram conflitos e/ou dificuldades. É importante destacar que, entre aquelas que responderam que

encontraram dificuldades e passaram por conflitos no início do curso, as principais justificativas para esta resposta foram a dificuldade para acompanhar leituras e o ritmo de estudo, pois muitos sujeitos trabalhavam, não estavam acostumados ou não tinham o hábito de estudo e/ou leitura e se encontravam longe dos estudos por cinco ou mais anos. Outros sujeitos justificaram a resposta por não se identificarem com as disciplinas ofertadas no início do curso e por não enxergarem a relação entre teoria e prática, além de relatarem a dificuldade de adaptação a uma nova cidade e a dificuldade de locomoção entre casa e universidade.

Notamos assim, que os desafios enfrentados pelas pedagogas no início do curso estão relacionados à sua condição social, uma vez que, em alguns casos, o hábito de leitura não era algo rotineiro; ao trabalho como necessidade de fonte de renda; a necessidade de locomoção de uma cidade para outra, precisando, em todos os dias fazer uso de ônibus ou van para locomoção, por não terem condições de custear a moradia em Viçosa, muitas vezes.

Durante o curso, as pedagogas participantes da pesquisa vivenciaram práticas de ensino, tanto no estágio, que neste curso especificamente se inicia no 5º período e termina no 8º, totalizando 4 estágios (Estágio Supervisionado em Educação Infantil; Estágio Supervisionado em Educação Especial; Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Organização e Gestão da Educação Básica), quanto no PIBID. Dessa forma, percebemos uma inserção intensiva das licenciadas no contexto afeito a práticas de ensino, o que, em tese, pode contribuir para o seu processo de socialização como futuras professoras.

Segundo Lortie (1975, p. 71), a “prática de ensino tem a textura da realidade; ela dá ao estudante o sentido intrínseco do movimento em direção ao seu objetivo de ensinar”. Assim o tempo de participação dos sujeitos no Programa se torna fundamental para compreender a intensidade da vivência na escola por essas ex-pibidianas. Nota-se, a partir dos dados analisados, que 14 (32,6%) dos sujeitos participaram do PIBID durante 18 (dezoito) meses. Estas informações podem ser visualizadas na Figura 21, a seguir.

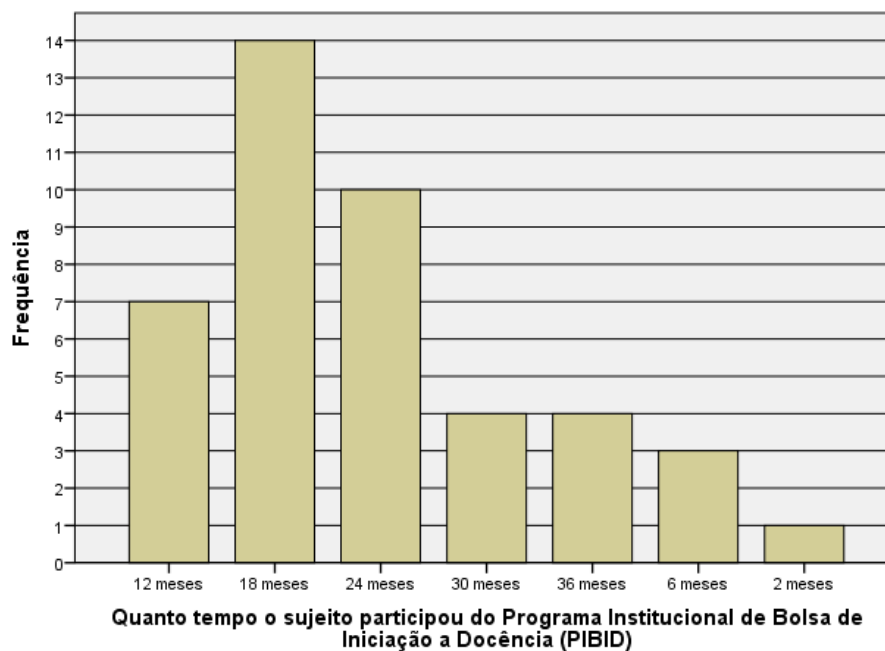


FIGURA 21- Tempo em que os sujeitos participaram do PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Em relação às escolas nas quais as ex-pibidianas atuaram, foram citadas 7 (sete). Destas, 5 (cinco) estão localizadas em bairros periféricos e 2 (duas) estão no centro da cidade de Viçosa. A maior frequência de atuação ($n= 18$; 41,9%) foi na Escola Municipal João de Barro¹⁴, situada na periferia, e na Escola Municipal Gaivota, com 16 (37,2%) ex-pibidianas, localizada no centro da cidade. É importante destacar que houve ex-pibidianas que atuaram em duas escolas, ($n=10$; 23,2%).

Com o intuito de compreender a percepção do Programa pelas ex-pibidianas, questionamos sobre o grau de importância do PIBID em sua formação inicial. A maioria apontou que o Programa foi extremamente importante, 27 (62,8%), 13 (30,2%) muito importante e 3 (7%) importante.

Sobre os principais pontos positivos do Programa foram os citados: vivenciar na prática os conteúdos teóricos estudados em sala de aula; conhecer de perto o cotidiano escolar durante um tempo maior; desenvolver atividades lúdicas de aprendizagem; estabelecer contato com os funcionários da escola; aprender com os professores regentes e demais funcionários da escola; enfrentar situações problemas com a perspectiva de resolução de conflitos; preparar-se para realidade que iriam enfrentar; organizar grupo de estudos; refletir sobre o trabalho docente; aprimorar o trabalho

¹⁴ O nome desta escola é fictício, com o intuito de preservar o estabelecimento de ensino.

docente; possuir tempo para elaborar e desenvolver ações na escola; antecipar o choque de realidade e confirmar ou não a tomada de decisão sobre a profissão. Podemos observar alguns desses aspectos em alguns depoimentos presentes no questionário¹⁵:

A aluna da pedagogia pode vivenciar na prática os conteúdos teóricos estudados em sala de aula, conhece de perto o cotidiano escolar e as relações tecidas nesse meio, entre funcionários, alunos e professores. Aprende a lidar com desafios vividos nesse ambiente e, além disso, o PIBID estimula o professor a sempre refletir e pesquisar sua prática (Joana, Pedagoga ex-pibidiana).

A oportunidade de estar dentro da escola podendo circular em todos os ambientes, e ter contato com todos os funcionários da escola, desde o diretor até os funcionários da cantina. Além de estar presente em salas de aula com professores que, na maioria das vezes, estão dispostos a nos ensinar e dar conselhos sobre a profissão (Marina, Professora ex-pibidiana).

Há vários. Destaco entre os principais: a inserção e participação em vários aspectos da realidade da escola pública, enfrentamento de situações problemas com a perspectiva de resolução de conflitos, ao invés de uma perspectiva conformista e/ou pessimista; apoio complementar na formação dos futuros professores dando um sentido maior de interação entre teoria e prática; provocar um olhar mais profundo, de análise, e de pesquisa da docência e também de todos os demais pontos que diretamente influenciam essa prática na realidade. (Maria, Professora ex-pibidiana).

*Proporcionar que o licenciando vivencie a escola de forma bastante intensa e profunda, podendo ficar a par das questões que afligem e que promovem a educação e nesse processo levando-o a se refletir e tomar decisões quanto à escolha ou não da profissão, bem como começar a se ver como um professor (Sol, Pedagoga ex-pibidiana).
Proporciona a antecipação do choque com a realidade. Dar ao graduando a possibilidade de vivência com a profissão na formação inicial (Alice, Professora ex-pibidiana).*

A partir dos depoimentos foi possível notar a importância do Programa para o processo socialização na formação inicial das pedagogas, a partir da vivência com os atores do estabelecimento de ensino em relação às funções próprias da profissão, o que ajuda a construir o processo de “se ver” como professor, contribuindo, dessa forma, para a continuidade ou não na profissão.

Em relação aos pontos negativos do Programa, os aspectos mais citados foram: pouca troca de experiência entre as pibidianas; pouco incentivo à articulação teoria-prática; caracterização do Programa, em algumas escolas, como um “momento de

¹⁵ Os nomes fictícios das ex-pibidianas aqui tratados foram escolhidos pelas mesmas.

recuperação” dos alunos; sobrecargas às pibidianas de atividades de obrigação da docente regente; escassez de editais; rejeição do Programa pelo corpo docente nos primeiros meses; falta de apoio da direção da escola; falta de maior participação dos profissionais da escola nos espaços de discussão sobre o PIBID ocorridos na universidade; pouco tempo para a produção de artigos; pouca presença dos coordenadores de área na escola; falta de comunicação com os outros PIBID’s do mesmo curso; dificuldade de relação com a docente regente; falta de definição clara do papel da pibidianas na escola; falta de leitura sobre as problemáticas encontradas. Alguns desses aspectos podem ser observados nos depoimentos a seguir.

Em minha vivência percebi que se a bolsista e os funcionários da escola (especialmente o professor) não conseguirem estabelecer uma boa relação, o trabalho da bolsista fica prejudicado. Outro ponto negativo que percebi é que, algumas vezes, a professora acaba sobrecarregando a bolsista com trabalhos que seriam obrigação da docente. Isso também muda o foco e o objetivo do trabalho que a aluna de pedagogia foi destinada a fazer inicialmente (Joana, Pedagoga ex-pibidiana).

Um impacto negativo do trabalho na escola por ter havido uma certa rejeição nos primeiros meses do corpo docente, ao Programa; falta de uma apoio mais significativa da direção da escola; maior participação dos profissionais da escola nos espaços de discussão sobre o PIBID oferecidos na universidade (Maria, Professora ex-pibidiana).

Acredito que falta uma participação maior dos supervisores da escola nas discussões realizadas no âmbito da universidade; maior presença dos coordenadores de área na escola; realização de leituras (livros, artigos, textos) sobre temáticas da educação a fim de embasar as discussões realizadas entre os bolsistas, coordenador de área e supervisores da escola; e, por fim, todos os licenciandos deveriam ter a oportunidade de participar do Programa (Yasmim, Pedagoga ex-pibidiana).

Considero que falta: uma definição clara sobre o papel de cada bolsista dentro do Programa (especialmente no contexto da escola), bem como cobrança quanto ao desempenho de suas funções; melhor orientação e acompanhamento aos licenciandos bolsistas nas atividades e reflexões que desenvolvem; critérios para escolher bons profissionais para atuar como supervisores e orientadores (Sol, Professora ex-pibidiana).

Um dos principais problemas que sentia no programa era a dificuldade de relacionar com os docentes, de fazer parte da sala, do planejamento, da rotina das crianças. Não ser vista como estagiária, mas como aprendiz da arte de ser Professora (Emília, Professora ex-pibidiana).

A partir das respostas das pedagogas ex-pibidianas, percebemos que o Programa apresenta muitos desafios.

Notamos, ainda, que as relações interpessoais no estabelecimento de ensino influenciam no processo de socialização profissional das ex-pibidianas e na aprendizagem da docência. Dessa forma, procuramos compreender como era a relação dos sujeitos como bolsista do PIBID com os alunos, professores, supervisores e diretores. Com relação aos alunos, verificamos que foram os atores com os quais as ex-pibidianas tiveram uma melhor relação, apresentando 22 (51,2%) uma relação excelente, 18 (41,9%) muito boa e 3 (7%) boa. A relação com os professores, em sua maioria, foi muito boa, 19 (44,2%); seguidas de excelente 18 (41,9%), boa 4 (9,3%) e regular 2 (4,7%). No que tange à relação com o (a) supervisor (a), a maioria apontou como excelente 21 (48,8%); seguidas de muito boa 17 (39,5%); boa 4 (9,3 %) e regular 1 (2,3%). Já em relação à direção, essa relação foi mais diversificada, mesmo que a maioria tenha considerado excelente, 18 (41,9%). Entretanto, apresentou também relação ruim 3 delas (7%). Podemos observar melhor esses dados na Figura 22, a seguir:

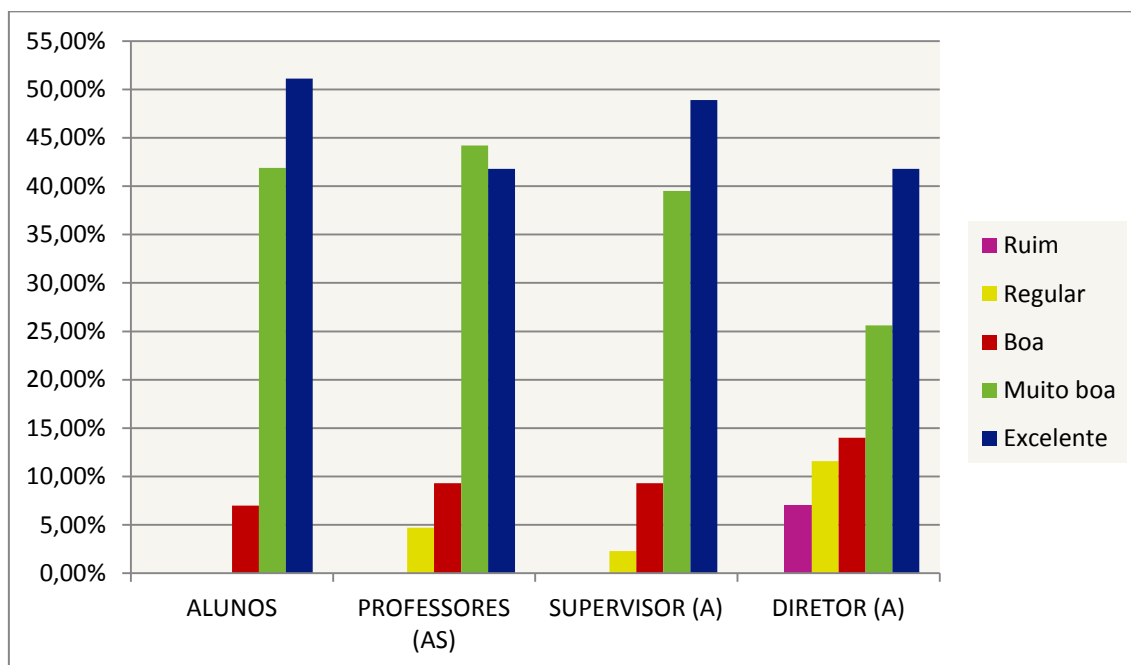


FIGURA 22- Relação das bolsistas com os atores dos estabelecimentos de ensino. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Identificamos assim, a importância das relações interpessoais com os atores dos estabelecimentos de ensino no processo de socialização profissional, na qual os sujeitos começam a se ver como professores e a assumirem responsabilidades parciais sobre a sala de aula. Isso acontece por meio do PIBID e dos estágios supervisionados.

Em relação ao grau de importância dos estágios supervisionados, as ex-pibidianas, em sua maioria, o consideraram extremamente importante, 53,5% (n=23), seguido de muito importante, 13 (30,2%); importante, 4 (9,3%), indiferente, pouco importante e sem importância 1 (2,3%).

Os pontos positivos mais citados do estágio foram: possibilidade do aluno da Pedagogia vivenciar a escola; conexão entre a teoria e a prática; aprendizagem com os professores do curso de Pedagogia e com os regentes de classe; contato diário com os alunos; crescimento e amadurecimento de forma pessoal e profissional; conhecimento do funcionamento da escola; contribuição na decisão de realmente ser professor; estratégias de transposição didática; conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e proporcionar o contato com a escola nas diversas modalidades (Educação Infantil, Fundamental, Gestão e Educação Especial). Podemos visualizar melhor alguns destes aspectos nas falas das ex-pibidianas:

Aprendemos muito com os professores do curso de Pedagogia e com os professores regentes, além do contato com os alunos, sabemos que cada aluno tem suas especificidades; as turmas não são homogêneas como muitos pensam (Aparecida, Professora ex-pibidiana).

Os pontos positivos do estágio no curso de Pedagogia, considero, primeiramente, que é conhecer a realidade da escola, sendo assim, decidir se realmente deseja ser professor, ganhar experiência conciliando teoria e prática. (Bianca, Professora ex-pibidiana).

Proporcionar contato com a escola nas diversas modalidades (Educação Infantil, Fundamental, gestão, educação especial), podendo interagir com distintos atores, observar as ações desenvolvidas, planejar e executar outras. Dentre os estágios que realizei, considero ter aprendido melhor no de educação especial, pois tive um melhor acompanhamento por parte da professora do curso (Sol, Professora ex-pibidiana).

O contato diário com os alunos, conhecer melhor a cada um, para poder auxiliar, principalmente os que apresentavam ritmo abaixo do esperado. Conhecer o projeto pedagógico da escola; participar de algumas das reuniões da escola e com as famílias, etc (Margarida, Professora ex-pibidiana).

Salientamos dentre os aspectos positivos do estágio a afirmação da escolha da profissão. Segundo Lorti, a prática de ensino ajuda a dissipar as dúvidas, e mesmo com um sucesso modesto ela reafirma a escolha da profissão.

Devido a sua forma casual, a organização da prática de ensino usualmente não imprime a natureza reflexiva da socialização anterior; o professor em formação não é obrigado a comparar, analisar e selecionar a partir das diversas possibilidades. O risco é claro, que o ensino prático pode simplesmente expor o estudante a um ou mais estilos do professor trabalhar (LORTIE, 1975, p.71).

Veremos que estes aspectos, não-reflexividade e tempo limitado, foram também citados pela ex-pibidianas como pontos negativos. Os aspectos mais citados foram: o tempo limitado para a vivência dentro da escola; falta de acompanhamento, compromisso e orientação por alguns professores responsáveis pelo estágio; serem oferecidos apenas nos últimos períodos do curso; excesso de aluno para um professor, que gera um estágio pouco dialogado com a teoria e falta de direcionamento e objetivo das atividades a serem realizadas na escola. Podemos observar alguns destes pontos nos depoimentos a seguir:

Na época em que estagiei verifiquei pouca preocupação em situar os alunos nas escolas, de maneira que os estágios eram muito soltos, digamos que faltasse pontos pré-estabelecidos a serem observados. Com isso os estágios se resumiam em um período de tempo de observação em que se realizavam trabalhos livres que colaborassem com alguma necessidade ou fossem algo sugerido pela própria escola (Maria, Professora ex-pibidiana).

No estágio ficamos mais observando, sem saber direito o que fazer, muitas vezes, fazendo cartazes, painel etc. E temos uma semana ou menos de prática, o que é pouco (Raquel, Professora ex-pibidiana).

os estágios são oferecidos apenas no final dos últimos semestres do curso; o tempo de vivência no cotidiano escolar é muito pouco; o professor orientador do estágio, muitas vezes, não orienta, não auxilia nas dificuldades encontradas na escola, não fornece leituras para discussões, não apoia na realização das atividades desenvolvidas na escola, apenas avalia... (Yasmin, Pedagoga ex-pibidiana).

A falta de acompanhamento dos professores, pelo fato de se ter um professor para acompanhar quase 60 alunos (Rosa, Professora ex-pibidiana).

Percebemos que dentre os pontos negativos do estágio estão a falta de: objetividade; compromisso com o acompanhamento do estágio, pelo professor orientador da universidade; articulação teoria e prática e tempo limitado para desenvolver as atividades do estágio. Dessa forma, em muitos casos, o estágio “reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2005, p.8).

Contudo, é preciso destacar que as práticas de ensino tanto do estágio quanto do PIBID são muito importantes para o processo de tornar-se professor, processo este inserido em sua socialização profissional formal. Segundo Marcelo ,

Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento tanto explícita como implícita (micropolítica) e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento. [...] As práticas de ensino constituem um momento em que os alunos em práticas se socializam, aprendem a “comportar-se” como professores. Nesse sentido, é importante que os alunos em práticas analisem aspectos referentes as condições da profissão docente: cultura profissional, autonomia, implicação, compromisso, reivindicações, carreira docente, etc (MARCELO, 1999, p.103).

Conforme explicita Cunha (2000, p. 49), as instituições de Ensino Superior demandam um professor que estabeleça diálogo com seus pares, que busque planejar coletivamente, que consiga expor e debater as suas condições de ensino, “que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece”. Percebemos assim, que há inúmeras demandas para professor universitário frente à sua realidade de atuação, e, dessa forma, nos perguntamos: em que condições de trabalho se encontram esse professor? A resposta a essa questão nos daria a perspectiva de melhor ou maior investimento nas práticas de ensino.

Outro ponto importante a destacar é a vivência universitária, que contribui para esse processo de socialização no percurso de tornar-se professor. Sendo assim, perguntamos às ex-pibidianas se elas desenvolveram atividades extracurriculares, além do PIBID. A maioria 26 (60,5%) respondeu que participou de outras atividades, dentre estas 19 (44,2%) participou de projetos de extensão, como podemos visualizar na figura 23, a seguir.

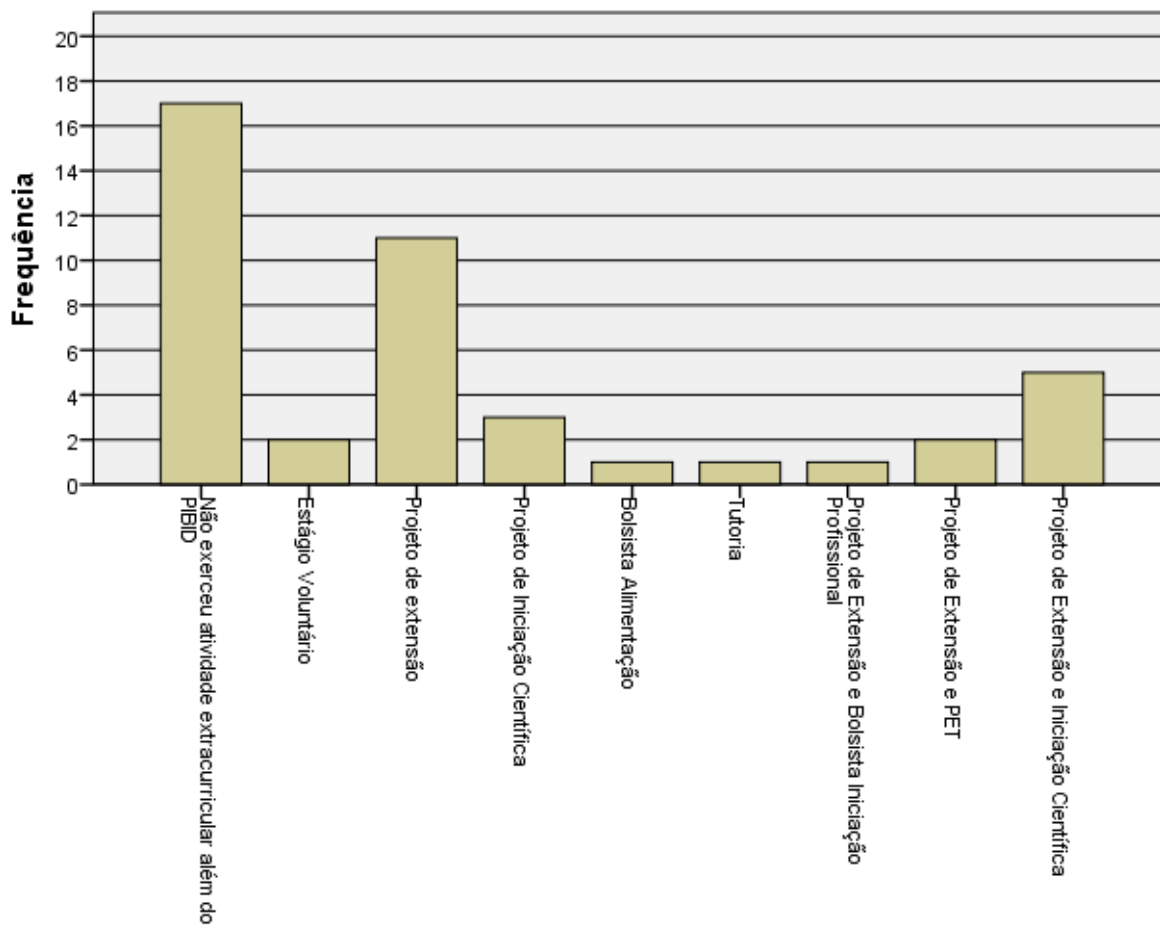


FIGURA 23- Atividades extra- curriculares que as ex-pibidianas participaram além do PIBID. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Podemos perceber indícios de que as ex-pibidianas que participaram de diferentes atividades extracurriculares na universidade extraíram da universidade, a partir de seu processo de socialização, aprendizagens para além da sala de aula, oportunizando, em alguns casos, estratégias de permanência no curso,

a consolidação do processo de afiliação institucional, por exemplo, permite ao estudante desenvolver diferentes ações no espaço universitário que resultam, por sua vez, em outras importantes estratégias relativas à sua permanência. É preciso que eles se situem nesse contexto para compreender as regras existentes. Apropriando-se das regras, os estudantes desenvolvem novas formas de fruição, otimizando o cotidiano e aproximando-se de uma vivência universitária mais consistente (CARNEIRO, 2010, p. 90).

Outro aspecto que buscamos conhecer foi sobre a formação continuada das ex-pibidianas. Ao questionarmos se elas possuem pós-graduação, notamos que 41,9%

(n=18) não possui, 25,6 % (n=11) está cursando e 32,6% (n=14) já cursou. Dentre as que estão cursando ou que já cursaram, notamos que a maioria optou pela pós-graduação *lato sensu*, 39,5% (n=17). Contudo, há também um número significativo que cursou a pós-graduação *stricto sensu* 18,6% (n=8). Dessa forma, percebemos que a maioria, 58,2% (n=25), das ex-pibidianas está buscando uma formação continuada, havendo, assim, um investimento no desenvolvimento profissional.

Nesta seção tivemos a intenção de compreender os nossos sujeitos em seu processo de socialização na formação inicial, o que nos oportunizou conhecer a perspectiva dos sujeitos sobre o curso de Pedagogia, sua participação no PIBID e suas escolhas. No próximo item iremos abordar a perspectiva das ex-pibidianas sobre o início da carreira docente e a influência do estabelecimento de ensino no seu processo de socialização profissional.

3.3 Processo de socialização profissional no início da carreira docente e a influência do estabelecimento de ensino

Neste item buscaremos descortinar o último nível de influência da socialização profissional docente proposto por Zeichner e Gore (1990), que diz respeito às influências do local de trabalho no processo de socialização profissional. Neste último nível compreendem-se outros processos fundamentais de socialização, quais sejam: a influência dos pares; dos supervisores e diretores; dos alunos; dos agentes não profissionais e da influência de uma subcultura dos professores e estrutura burocrática das escolas (ZEICHNER, 1895). Este eixo será como uma ponte na transição de estudante a professor, e evidencia a existência de uma continuidade da socialização docente. Porém, “durante o período de inserção profissional, essa socialização se produz com maior intensidade. Nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, que caracterizam a cultura escolar na qual se integram” (MARCELO, 2010, p.19).

Um primeiro aspecto que buscamos conhecer relaciona-se ao nível de ensino em que atuam os sujeitos da pesquisa. A partir da análise de dados ficou evidente que 21 (48,8%) está atuando no Ensino Fundamental, 3 (7%) na Educação Infantil e 19 (44,2%) ainda não atuam.

Em relação ao local em que as ex-pibidianas atuam como professoras, constatamos que há uma baixa dispersão nos diferentes estados brasileiros. Existe uma

maior concentração no estado de Minas Gerais 19 (44,2%) e em cidades pertencentes à microrregião de Viçosa e Ubá. A maior ocorrência pode ser observada para a cidade de Viçosa (MG), com 11 (25,6%) e Teixeira, Visconde do Rio Branco, São Miguel do Anta e Ubá, com 2 (4,7%). Podemos visualizar melhor os dados na Figura 24, abaixo.

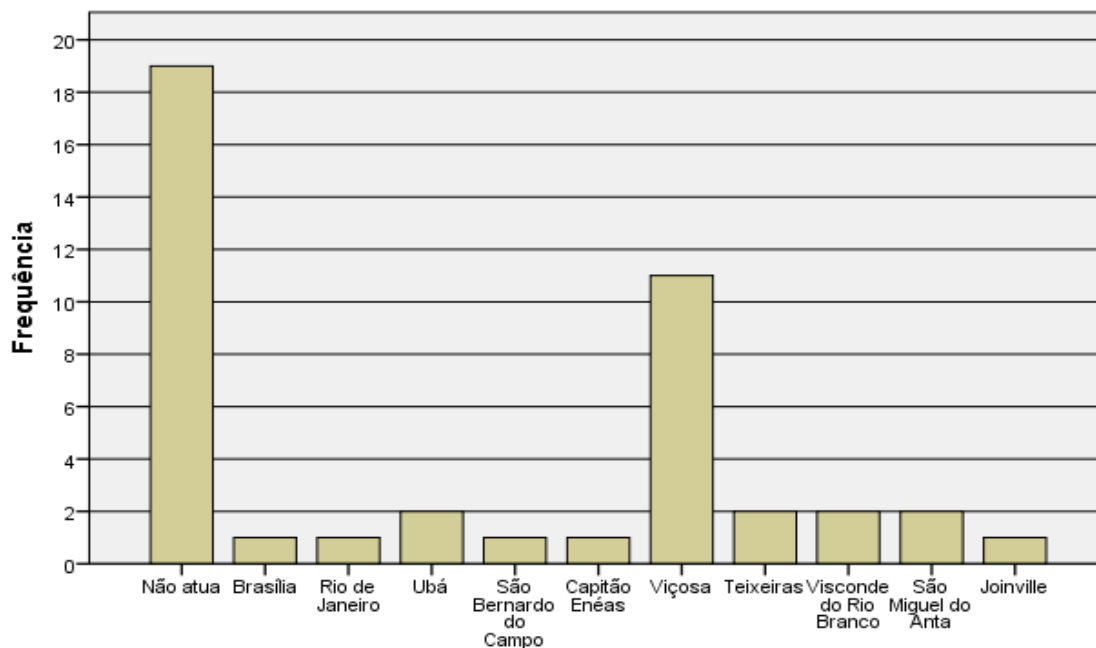


FIGURA 24- Cidades que as ex-pibidianas atuam como professoras. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Dentre as que atuam, 24 (55,8%) afirmaram que o PIBID contribuiu para sua prática atual como professoras e justificaram que o Programa as ajudou a lidar com algumas dificuldades e situações problemas do cotidiano escolar; forneceu maior segurança no trabalho no início da carreira; antecipou o choque de realidade; proporcionou a capacidade de desenvolver atividades lúdicas com finalidades pedagógicas; compreender a criança em suas especificidades e em seu tempo de aprender; elaborar planos de aula; e a buscar, sempre, metodologias diferenciadas. Notamos, assim, que as ex-pibidianas apontam várias estratégias e aprendizagens proporcionadas por meio do Programa.

Em relação ao tipo de estabelecimento de ensino em que as ex-pibidianas trabalham como professoras, temos: 9 (20,9%) trabalham em estabelecimentos privados, 8 (18,6%) em ensino estadual, 5 (11,6%) municipal, 1 (2,3%) em municipal e

privado e 1 (2,3%) em municipal e estadual. A situação funcional na rede de ensino que o sujeito atua é, em sua maioria, como professora (n=21; 48,8%), seguida de auxiliar de ensino (n=2; 4,7%) e supervisão (n=1; 2,3%). Dentre as professoras, apenas uma exerce atividade remunerada além da docência, trabalhando como vendedora.

No que se refere ao tempo de docência, considerando o ciclo de vida profissional de Huberman (1995) e início da carreira docente até 3 anos, percebemos que a maioria está em início de carreira 46,5% (n=20), sendo a maior concentração com 1 ano e 6 meses de docência 11,6% (n=5), como podemos observar na figura abaixo.

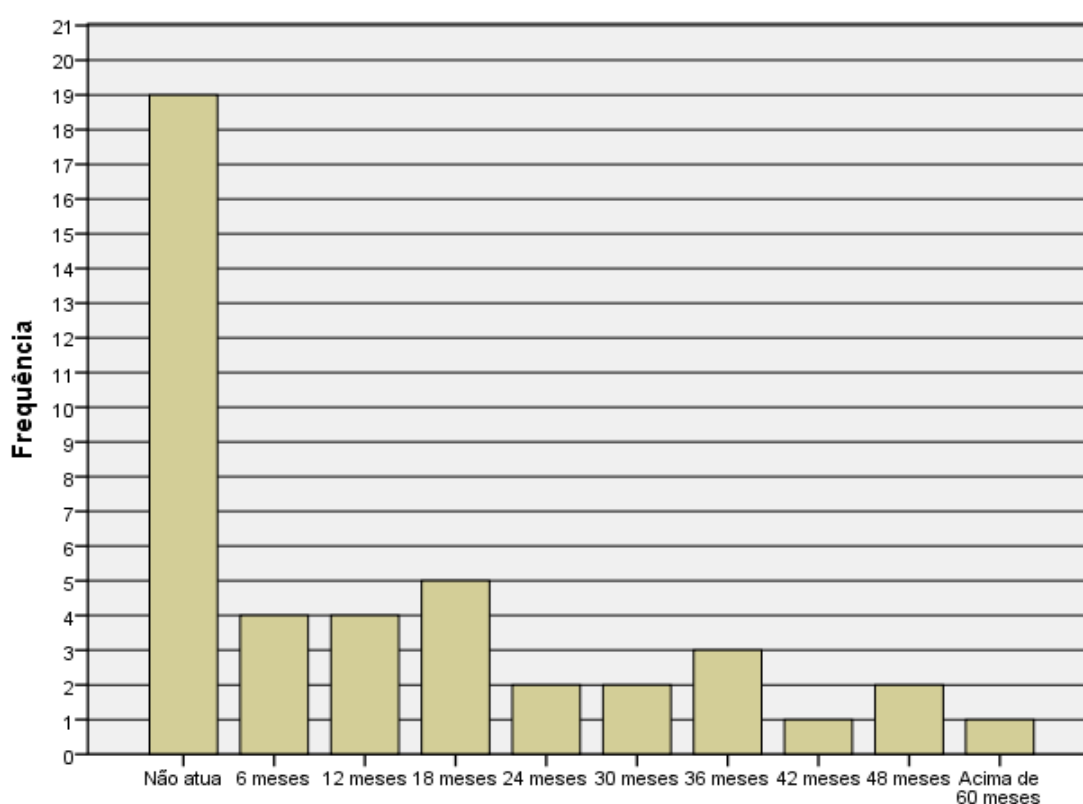


FIGURA 25- Tempo de docência das professoras ex-pibidianas. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A respeito do ano/série no qual atuam como professoras, a maioria (n=5; 11,6%) atua no 1º ano do Ensino Fundamental; e no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental são 4 (9,3%).

A partir da análise dos dados do questionário foi possível perceber o grau de satisfação em que as professoras ex-pibidianas se encontram nos estabelecimentos de ensino, sejam eles privados, estaduais e municipais. Foram observados os seguintes

aspectos: o grau de satisfação com a escola, com os colegas de trabalho, com os alunos, com os pais, com a supervisão e com a direção.

As professoras ex-pibidianas que estão atuando no ensino privado, em sua maioria, estão satisfeitas (n=5; 11,6%) com as escolas. A maioria (n=7; 16,3%) está muito satisfeita com os colegas de trabalho. Sobre os alunos 2 (4,7%) estão satisfeitas, 4 (9,3%) muito satisfeitas e 4 (9,3%) totalmente satisfeitas. Com relação aos pais, a maioria está satisfeita, 9,3% (n=4), mas houve uma professora que apontou estar totalmente insatisfeita 2,3% (n=1) e outra da ser regular a sua satisfação, 2,3 % (n=1). Com a supervisão, a maioria (n=7; 16,3%) está satisfeita e com direção a maioria está muito satisfeita 9,3% (n=4). Podemos observar estes dados na figura abaixo:

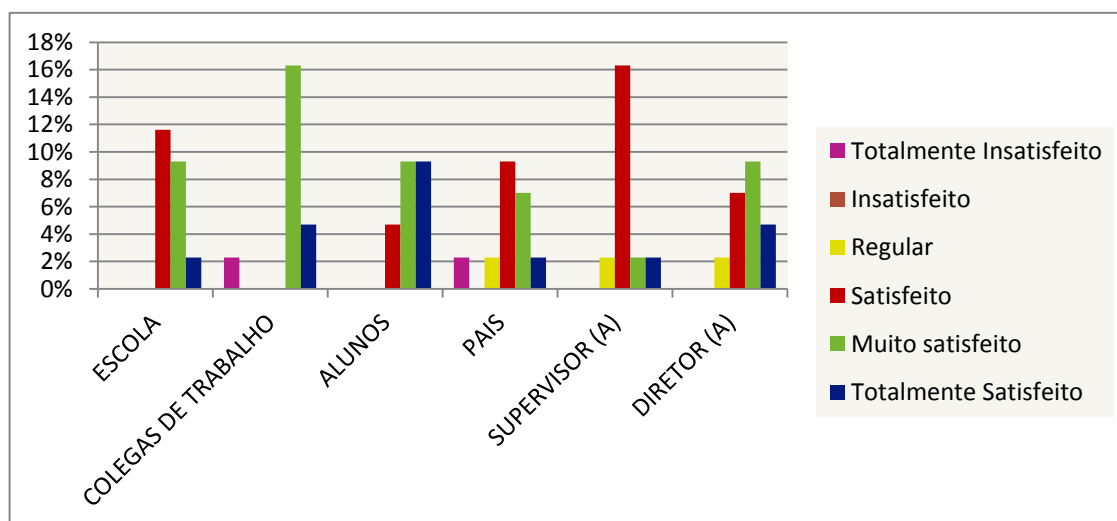


FIGURA 26- Grau de satisfação das professoras ex-pibidianas com o estabelecimento de ensino privado. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Com relação à satisfação com o trabalho no estabelecimento de ensino estadual, a Figura 27 traz elementos bastante significativos. Observemos:

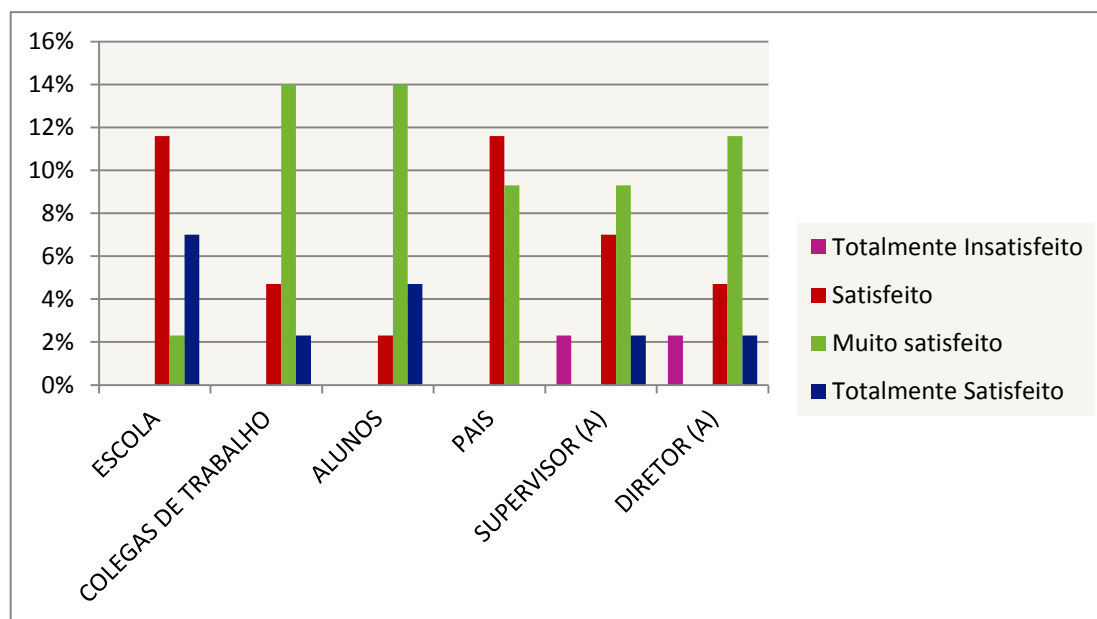


FIGURA 27- Grau de satisfação das professoras ex-pibidianas com o estabelecimento de ensino estadual. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A observação do gráfico nos permite perceber que 5; 11,6% das professoras que atuam na rede estadual está satisfeita com a escola em que atua. Também, em grande parte, estão muito satisfeitas (n=6; 14%) com os colegas de trabalho, satisfeitas (n=5; 11,6%), com os pais; muito satisfeitas (n=5; 11,6%), com a direção e com a supervisão (n=4; 9,3%). Contudo há uma professora (2,3%) que se apresenta como totalmente insatisfeita tanto com a direção quanto com a supervisão.

No estabelecimento de ensino municipal percebemos que grande parte das professoras ex-pibidianas está totalmente satisfeita (n=3; 7,0%) com a escola. Com os colegas de trabalho a maioria (n=5; 11,6%) está totalmente satisfeita; com os alunos 4 (9,3%) estão totalmente satisfeitas; com os pais 3 (7%) estão satisfeitas e 3 (7%) totalmente satisfeitas; com a supervisão a maioria está satisfeita 3 (7,0%) e com a direção 3 (7,0%) estão totalmente satisfeitas.

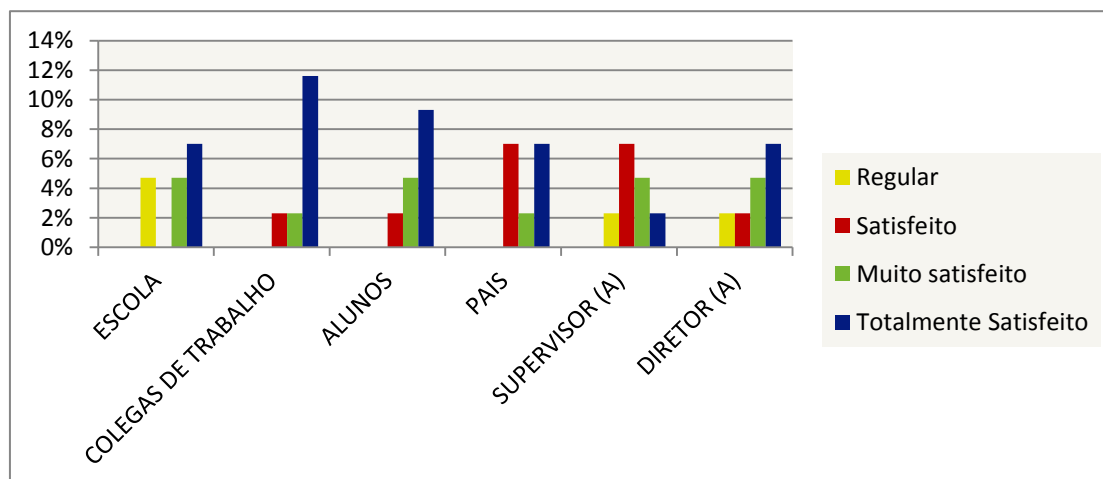


FIGURA 28- Grau de satisfação das professoras ex-pibidianas com o estabelecimento de ensino municipal. Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Ao analisarmos o grau de satisfação nos três tipos de estabelecimento de ensino, percebemos que a maior parte das professoras está satisfeita com o ensino privado e estadual e totalmente satisfeitas com o ensino municipal. Contudo, o trabalho na rede municipal foi o único que apresentou o grau de satisfação regular. Com relação aos colegas de trabalho, as professoras avaliam positivamente essa relação. A maioria das professoras que leciona no ensino municipal apontou que está totalmente satisfeita; e muito satisfeita no estadual e privado. Porém, no estabelecimento privado, houve uma pequena porcentagem que está totalmente insatisfeita.

Assim, compreendemos que há indícios de que a relação das ex-pibidianas com os pares é em geral muito positiva. Segundo Van Zanten,

o processo de adaptação nos estabelecimentos “difíceis” é geralmente concebido como um processo individual. Mas se a solidão de que queixam muitos docentes corresponde a uma ausência de comunicação frequente nos estabelecimentos de ensino em que coabitam docentes que exercem o seu ofício de modo distante e outros que pensam principalmente em partir, as dificuldades encontradas no exercício do ofício tendem também a favorecer aproximações mais fortes entre docentes do que nos estabelecimentos “comuns”. De fato, a desestabilização gerada pelo contato com públicos em dificuldade leva a procurar o apoio moral dos colegas (VAN ZANTEN, 2013, p.207).

Dessa forma, a explicação para essa boa relação com os pares pode ser a busca de apoio nos colegas mediante os desafios encontrados na profissão. Outra dimensão

dessa relação que observamos foi aquela estabelecida com os alunos. Nos três tipos de estabelecimento de ensino, privado, estadual e municipal, as professoras afirmaram estarem satisfeitas a totalmente satisfeitas com os estudantes. De acordo com Van Zanten (2013, p.202), “quaisquer que sejam as transformações ocorridas no funcionamento atual dos estabelecimentos de ensino, o contato diário com os alunos continua a ter um papel central na socialização profissional dos docentes”. Observamos ainda que a relação com o aluno é mais intensa devido, em alguns casos, ao isolamento que existe entre os professores e ao período prolongado de convivência com esses.

No que se refere à relação com os pais, notamos que a maioria está satisfeita em todos os tipos de estabelecimento de ensino. Contudo, no estabelecimento de ensino privado, a diversidade foi maior. As professoras apresentaram respostas que vão de muito insatisfeita, 2,3% (n=1), a regular, 2,3%. Este fato pode estar relacionado à intensa cobrança dos pais nos estabelecimentos de ensino privados.

Com relação ao grau de satisfação em relação à supervisão e direção, percebemos que houve uma maior diversidade. A maioria das professoras afirmou estar satisfeita e muito satisfeita, mas houve uma pequena porcentagem de professoras que afirmou ser sua satisfação regular e disseram estarem totalmente insatisfeitas. Percebemos, por meio da literatura estudada, que “nos colégios populares, principalmente, a administração exige dos diretores que mantenham paz no estabelecimento de ensino e estimulem projetos que permitam reduzir o fracasso escolar” (VAN ZANTEN, 2013, p.212). Há dessa forma, uma grande responsabilidade e expectativa sobre o diretor nas escolas e, quando isso não acontece, sua falta de apoio é muito lamentada pelos docentes.

Apesar de termos analisado as relações entre os atores do estabelecimento de ensino de forma geral é importante salientar que cada escola estabelece sua própria dinâmica de intercâmbios pessoais e curriculares e, embora se possa encontrar elementos em comum entre elas, cada uma atua de modo singular (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

As professoras também foram questionadas com relação ao grau de satisfação com a profissão docente. Neste aspecto, a maioria respondeu que está muito satisfeita, 14 (32,6%), seguido de satisfeita, 7 (16,3%), totalmente satisfeita, 2 (4,7%), e muito insatisfeita, 1 (2,3%).

Contudo, quando as professoras foram perguntadas se já pensaram em abandonar a carreira docente, metade 27,9% (n=12) das professoras ex-pibidianas, que

estão atuando, apontaram que já pensaram em abandonar a carreira docente. Dentre aquelas que pensaram em desistir da carreira, o motivo que as levou a tal foi falta de: condições materiais para exercer o trabalho docente; direitos trabalhistas, como auxílio alimentação e transporte; apoio pedagógico; de interesse e responsabilidade por parte dos alunos; punição para os alunos que cometem atos mais graves e infraestrutura. Além disso, destacaram: crise de ansiedade; desvalorização da formação continuada; desvalorização social e salarial; violência escolar; indisciplina; acúmulo de trabalho para além do espaço escolar; e estafe mental devido à jornada dupla de trabalho, para conseguir ganhar um salário digno.

Com relação à auto percepção das professoras ex-pibidianas sobre do início de sua carreira docente, notamos que 8 (18,6%) consideram o início de sua carreira regular; 7 (16, 3%) consideram difícil; 8 (18,6%) consideram muito difícil e 2 (4,7%) extremamente difícil.

Sobre os sentimentos das professoras ex-pibidianas em relação ao início da carreira docente, observamos que os mais citados foram: insegurança; medo; angústia; ansiedade; desespero; frustração; estresse; tensão; pressão; cansaço; incompetência; nervosismo; incapacidade; despreparo; ingenuidade; receio de relacionar com os pais dos alunos e direção; entusiasmo; prazer em ensinar; alegria e satisfação. Podemos perceber alguns desses sentimentos em pequenos trechos:

*Angústia e medo de não estar preparado para atuar sozinho em uma sala de aula (Sara);
Será que vou dar conta?(Antônia);
Ansiedade e medo de não conseguir ensinar os alunos de forma adequada, manter a ordem na sala e o interesse das crianças, bem como, receio de relacionar com os pais dos alunos e a direção da escola(Sol).*

Percebemos que os sentimentos apresentados pelas professoras, em sua maioria, são negativos, o que pode gerar um desinvestimento em relação à profissão. Segundo Lortie (1975), a ansiedade é aumentada pelo suporte limitado que os professores recebem nos primeiros meses em que são mais exigidos, sendo que a organização celular dos estabelecimentos de ensino restringe a quantidade e o tipo de troca de experiências possível. Então, o professor iniciante passa a maior parte do tempo longe dos colegas. Em relação aos sentimentos positivos, o entusiasmo do iniciante pode estar relacionado ao elemento de descoberta, com o orgulho de ter sua própria classe e fazer parte de um corpo profissional (NONO; MIZUKAMI, 2006).

Para Bozu, a maioria dos professores iniciantes vive seu primeiro ano da carreira no ensino como uma experiência problemática e estressante. Ainda segundo a autora, durante os primeiros anos da docência, “ocorre um processo de mudança e reorganização de conhecimentos, valores, atitudes e conceitos que professor desenvolveu durante a sua formação inicial até o professor começar desenvolver seu próprio estilo de ensino” (BOZU, 2010, p.57).

Em relação ao sentimento de apoio da escola, a maioria, 12 (27,9%) das professoras ex-pibidianas, se sentem apoiadas pela escola; 9 (20,9 %) consideram ser mais ou menos apoiadas e 3 (7%) não se sentem apoiadas. Neste tópico, duas professora relataram um pouco sobre suas experiências, especificamente:

Atualmente sim. Mas durante um ano e meio tive muita dificuldade de relacionar com os demais professores. Iniciei minha carreira com a venda da escola para um outro grupo. No primeiro ano fiquei muito isolada e com toda a crise da escola não tinha material e apoio pedagógico suficiente e tudo que fazia era sempre bom, isso me incomodava bastante. No ano seguinte, com o colégio sob nova direção e o distanciamento da nossa supervisora, pois estava de licença maternidade, sofri demais com minhas colegas de trabalho. Por não gostar do trabalho que desenvolviam com suas crianças, elaborava minhas atividades isoladamente. E após um episódio que algumas professoras jogaram atividades das minhas crianças fora, sem o meu consentimento, minha situação com as colegas piorou. Fui totalmente isolada por elas, até a direção intervir na situação (Emília, professora ex-pibidiana).

Senti mais apoiada na primeira escola que atuei (escola X) do que na atual (escola Y). Isso tanto pela supervisão e direção, quanto pelos próprios professores da escola, especialmente, os do mesmo nível de ensino que leciono (Mônica, professora ex-pibidiana).

Notamos, a partir dos depoimentos acima, que alguns atores não se sentem apoiados pela escola e são isolados pelos colegas de trabalho, tornando, dessa forma, o início da carreira ainda mais difícil. Por isso, o destaque às relações interpessoais com os colegas de trabalho, supervisão, direção, alunos e pais, pode ser uma melhor alternativa.

Com relação aos desafios da profissão docente, no estabelecimento de ensino em que atua, os mais citados pelos sujeitos foram: falta de participação dos pais na vida escolar dos alunos; indisciplina; estar em constante aprimoramento; relacionamento com a família; violência; falta de infraestrutura das escolas; ausência da direção;

desânimo de alguns profissionais; fofocas e intrigas; convivência interpessoal e falta de condições materiais.

Por fim, os dados nos mostram que são muitos os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, tanto emocionais quanto aqueles relacionados às condições de trabalho como a precarização da profissão docente. Contudo, aqui apresentamos aspectos que podem ser percebidos, de forma mais geral, sobre o processo de socialização profissional docente, que é construído na transmissão de valores da profissão, impactado pela origem social do professor, sua classe social, sua formação, as experiências institucionais vivenciadas, dentro e fora do ambiente escolar (SÁ, 2006).

Assim, este capítulo teve o intuito de oferecer um panorama geral sobre o perfil dos nossos sujeitos de pesquisa e seus processos de socialização. No próximo capítulo iremos nos ater a uma análise mais profundada dos aspectos do processo de socialização primária e secundária, abarcando a trajetória familiar e escolar, por meio das narrativas de cinco professoras ex-pibidianas.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA DE CINCO PEDAGOGAS EX-PIBIDIANAS

Neste capítulo iremos evidenciar a história familiar e escolar de cinco professoras, ex-pibidianas, que se encontram em início de carreira, uma vez que consideramos a influência destas instâncias socializadoras e sua importância para analisar o processo de socialização profissional (NUNES apud STATON; HUNT, 2001).

A opção por explorar a história familiar se respalda na perspectiva de a família ser “um campo privilegiado para se pensar a relação entre o individual e o coletivo, portanto, entre mim e o outro” (SARTI, 2004, p.13). De acordo com Setton (2002, p.111), “inicialmente tomados como absolutos, os valores familiares são os mais permanentes em todo o processo de socialização. A família pode também ser considerada como responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural (BOURDIEU, 1998, 1999)”. A autora enfatiza que

a família como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos é preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras (SETON, 2002, p.112).

Nesse sentido, por meio das histórias de vidas de Alice, Maria, Flor, Sol e Emília, abordaremos a história familiar e escolar das participantes da pesquisa, procurando indícios para a compreensão da socialização profissional docente nessas instâncias socializadoras. No quadro 2, a seguir, destacamos algumas informações gerais destas professoras.

QUADRO 2- Informações gerais das professoras entrevistadas

Dados	Alice	Maria	Flor	Sol	Emília
Idade	29	28	26	29	25
Auto declaração	Preta	Preta	Parda	Branca	Branca
Estado Civil	Solteira	Casada	Solteira	Casada	Solteira
Profissão do Pai	Porteiro da UFV (aposentado)	Comerciante	Pecuarista	Agricultor (aposentado)	-
Profissão da Mãe	Contabilista da Prefeitura (aposentada)	Do lar	Doméstica (aposentada)	Cantoneira Escolar (aposentada)	Enfermeira
Rede de ensino que atua	Privada	Pública Estadual	Pública Municipal	Pública Estadual	Privada e Pública Estadual
Especialização	-	Mestrado em Educação	Mestrado em Educação	Mestrado em Educação	Pós Graduação Lato Sensu
Tempo de atuação no PIBID	2 anos	1 ano e meio	2 anos	2 anos	3 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

4.1 História de vida de Alice: percurso escolar e familiar

Alice é uma jovem negra de 29 anos, que nasceu e vive em Viçosa-MG. É a filha mais velha de uma família de dois filhos. Fizemos dois encontros para a realização da entrevista narrativa, que foi realizada na sala de sua casa. A sala era pequena e com objetos marcadamente religiosos, como imagens de santos e chaveiros com medalhas.

Alice mora com sua mãe, que estava em casa no momento da entrevista, e se mostrou muito atenciosa, oferecendo-nos um lanche.

Sua mãe é aposentada como contabilista da prefeitura do município de Viçosa e possui Ensino Superior completo. Seu pai, já falecido, era aposentado como porteiro da UFV e tinha o Ensino Médio completo. Seu irmão, formado pela UFV em Ciências Contábeis, já não residia nesta casa quando nos conhecemos. Ele morava em outra cidade. De seus avós, o único que chegou a conhecer é seu avô paterno, mas relata que o convívio é muito raro. A principal renda da casa é a pensão deixada pelo pai, compondo uma renda média de 5 a 10 salários mínimos. Alice considera a sua situação atual melhor do que na infância

A residência de Alice é própria e fica em um morro asfaltado. Possui três quartos, sala, cozinha, banheiro e tem dois andares. No andar de cima tem uma área.

Alice considera que sua infância foi muito boa. Ela sempre morou na mesma casa e tinha vizinhos da mesma idade. Então brincava muito na rua, na casa dos vizinhos e em sua casa. Lembra que quando tinha nove anos ganhou um quadro e giz para brincar com as crianças de escolinha em sua casa. Ela se considera privilegiada, pois brincou até aos quatorze anos.

Alice conta que seus pais sempre exigiram que ela e seu irmão, no dia-a-dia, ajudassem nos afazeres domésticos, lavando pratos talheres; arrumando o quarto; e, aos sábados, limpando a casa.

Ela relata que, em sua infância, sempre teve brinquedos, alguns eletrodomésticos básicos e o computador. Este foi adquirido quando ela tinha quatorze anos; outros eletrodomésticos foram sendo adquiridos com o passar do tempo, mas, segundo ela, nunca faltou nada.

Alice conta que seu pai era quem mais a ajudava nos deveres de casa, pois tinha mais paciência; de vez em quando sua mãe também ajudava. Disse, ainda, que não havia necessidade de muita ajuda. Ela se considerava muito autônoma. Sempre chegava da escola e já fazia os deveres, pois seus pais trabalhavam o dia todo.

Ela chegou a fazer aulas particulares de dança, em uma academia especializada. Fez diversos tipos de dança: jazz, dança de rua, balé e sapateado. Mas, saiu da academia quando passou a frequentar a escola particular, por causa do cansaço. Hoje, ela frequenta uma academia, pela necessidade e para ter mais qualidade de vida.

Alice é uma jovem muito engajada na igreja católica. Desde a infância vivencia uma socialização familiar/religiosa católica. Sua mãe, durante muito tempo, deu aulas

de catequese e ajudava em uma associação de sopa para crianças carentes. Hoje ela participa de uma equipe que ajuda nos serviços de limpeza e organização da igreja.

Alice frequenta, assiduamente, a igreja que fica na rua de trás de sua casa. Fez catequese, primeira comunhão e crisma, depois participou de grupos de oração e trabalhou em encontros católicos da Renovação Carismática, no caso o SEARA (evento católico anual tradicional na cidade), e no SEARINHA, que é destinado a crianças. Atualmente, trabalha ajudando na missa das crianças e na pastoral da comunicação da paróquia, a PASCOM.

Com relação à presença de professores em sua família, Alice relata que tem dois primos que são professores, sendo um Educador Físico e a outra Pedagoga.

No que se refere à sua história escolar, ela nos informa que frequentou 2 escolas: uma pública, Estadual, que se localizava próxima da sua residência, na qual estudou até a 8ª série; e uma particular, que atendia alunos de um nível sócio econômico médio-alto/alto. Nessa escola, ela cursou o Ensino Médio.

Alice relata que gostava muito de estudar na escola Estadual do seu bairro: *“eu gostava porque todas as minhas amigas estudavam lá; todo mundo, aqui por perto, da redondeza, estudava lá. Então era muito mais fácil. Então, eu conhecia as pessoas que eram do meu convívio diário. Então pra mim facilitava”*. Segundo ela, a sua turma era muito unida. Eles saíam juntos; faziam piquenique e, até hoje, ela mantém amizade com a maioria deles.

Alice se considerava uma boa aluna e que, na sua visão, referente àquela época, os professores da escola Estadual em que estudava eram bons. Havia alguns que ela não gostava, pois eles cobravam na prova questões que tinham que ser decoradas. Como exemplo, cita a professora de História que cobrava: *“por exemplo, é... era questão boba, processo de independência do Brasil: aconteceu em que ano? Ai você tinha que colocar, o processo de independência aconteceu em 1822. Então, assim, era uma coisa muito decoreba”*.

A entrevistada considera que seu pai era muito exigente com relação às suas notas. Afirma que ele exigia que estudasse; que tivesse notas boas, mas também se não tivesse, ele buscava incentivar. Conta: *“mas eu acho que eu era mais exigente do que ele. Eu sempre exigi muito de mim, de ser boa, de fazer o melhor. Por exemplo, se eu tirasse um nove na prova, eu queria um dez. Eu achava que pra mim nove não seria bom”*.

Alice nos conta que seus pais eram muito presentes nas reuniões escolares: *“iam em toda reunião; não faltavam em nenhuma. Toda reunião eles estavam lá; buscavam boletim, conversavam com os professores. Assim, eles sempre foram muito presentes”*. Ela afirma que seu pai participava do colegiado de pais, o que, para ela, fazia com que eles ficassem ainda mais integrados.

Quando Alice terminou a 8ª série, seus pais quiseram mudá-la de escola, pois consideravam que o ensino desta em que se encontrava não estavam muito bom. Porém, enquanto ela queria estar na escola onde estavam suas colegas; sua mãe queria outra escola, que considerava melhor. O período de adaptação na escola particular bem conceituada, escolhida pela mãe, foi muito difícil. Nessa escola havia apenas uma vizinha, que estudava em outra série. Ela se sentia muito sozinha, mas, com o tempo, conseguiu se adaptar, contando com o apoio dos professores e supervisora. Conta que

os colegas eram mais fechados. Então eu não conseguia enturmar. Aos poucos eu fui percebendo que tinha uma menina do meu lado, eu me lembro direitinho: Virgínia. Foi uma das primeiras que eu comecei a conversar. Mas eu falava: gente, essa menina vem de salto, todo dia, pra aula. Ela já vem maquiada e eu venho toda atrapalhada pra aula (risos) (...) -Gente! Havia um contraste muito grande. Mas, assim, foi uma das pessoas que me acolheu muito(...).

Alice acrescenta que até hoje mantém algumas amigas do colégio, vai na casa dessas pessoas, em festas de aniversário e saem juntas.

Ao terminar o Ensino Médio, Alice tentou o vestibular. Ela diz: *“falei –Eu quero tentar Laticínios. Eu cismeique queria tentar Laticínios, que na época tinha um amigo meu que fazia. (...) Eu eu tentei Laticínios. Fiquei na lista de espera, lá trás. Aí (...), falei: ah, então vou fazer cursinho! Ai fiz cursinho”*.

Alice começou a fazer um cursinho particular durante um semestre e no outro semestre estudou sozinha. Durante o cursinho desistiu da ideia de tentar Laticínios e resolveu tentar Geografia, mas não passou. No outro ano ela fez de novo o cursinho semestral. Aí tentou Geografia outra vez, mas não passou. Então, conversou com seu pai dizendo que iria trabalhar. Ele não queria que ela trabalhasse, mas a filha lhe garantiu que continuaria estudando.

Começou a trabalhar como secretária de um dentista. Depois de um semestre, tentou a seleção para uma faculdade particular de Viçosa, para o curso Normal Superior, Foi aprovada e fez esse curso durante seis meses. No meio do ano, concorreu a vagas ociosas para Pedagogia, na UFV, mas não conseguiu. Ao final daquele ano, sua mãe

fez sua inscrição no vestibular e ela então passou. No ano seguinte começou o curso de Pedagogia. A entrevista faz questão de ressaltar que seus pais sempre a apoiaram em todas as decisões:

Aí quando eu falei assim: –Ah, vou tentar Pedagogia porque eu acho que é isso mesmo que eu quero! Eu me lembro de que meu pai falou assim: –Ah, mas você não queria Geografia? Ai eu falei: Ah, queria, mas em Geografia não estou passando. Vou tentar outros (risos). Eu acho que é uma coisa que eu quero: dar aula. Então vou tentar Pedagogia. Aí tentei Pedagogia e passei.

4.2 História de vida de Maria: percurso escolar e familiar

Maria é uma jovem negra de 28 anos, nascida em 1987, na cidade de Guarulhos, São Paulo, em um bairro de periferia. É a filha primogênita de uma família de três filhos. Há mais de 11 (onze anos) a jovem mora em Viçosa (MG). Primeiramente com seus pais e há dois anos com seu marido.

Seus pais são naturais de Cajuri (MG) e foram para São Paulo em busca de oportunidades de emprego. Seu pai, que tem o Ensino Superior completo, trabalhava em uma empresa como desenhista industrial, e sua mãe, que tem o Ensino Fundamental incompleto, estudou até a 8ª série. Ela era do lar e cuidava de Maria e de suas irmãs mais novas.

Quando o pai de Maria chegou próximo dos quarenta anos, ficou desempregado. A empresa em que trabalhava começou a exigir uma qualificação de design gráfico, área mais voltada para a informática, e, segundo ela, ele não tinha dinheiro para fazer o curso, que era muito caro na época. *“Aí minha mãe não tinha profissão. Ela estudou até a oitava série. Ela foi cuidar dos filhos, da casa. Ela não teve o interesse depois de voltar para a escola. E os dois se viram assim, meio perdidos. E agora? O que a gente vai fazer?”* Então, eles venderam um terreno que possuíam e começaram a investir, dentro do espaço da casa deles, em uma mercearia.

Nessa época, seus pais tinham uma condição financeira difícil. Por isso, o material de escola era bem regrado. Elas pegavam muita coisa de vizinhos, como, por exemplo, uniforme que já tinha sido usado, roupas, e sapatos que eles doavam.

A casa em que eles moravam era própria, mas Maria relata que foi difícil adquiri-la. Essa casa tinha dois quartos e nela havia o básico: uma TV, geladeira e um computador, que só foi adquirido no ano de 2000.

Considera que sua infância foi muito privada de liberdade, pois o bairro em que eles residiam havia muitas crianças que ficavam o dia inteiro na rua, fazendo com que a mãe a proibisse de se envolver com elas. Então, Maria e sua irmã ficavam mais em casa, assistindo televisão, brincando de boneca, escolinha e brincando com a vizinha que conheciam, que confiavam, mas só com as meninas. Sua mãe não gostava que elas brincassem com meninos. *“Ela falava: ‘menino não sabe brincar, menino é maldoso, menino não sei o que’. Então, até certo ponto foi deixando a gente muito tímida, porque a gente não saía muito de casa”*.

Maria relata que seus pais não a ajudavam muito no dever de casa, pois seu pai, que tinha curso superior, trabalhava o dia inteiro e sua mãe, que tinha até a 8ª série, tinha muita dificuldade em ajudar. Sua mãe reclamava que os livros traziam o conteúdo de uma forma totalmente diferente, mas, na maior parte das vezes, ela a incentiva a *“se virar sozinha”*. Ela atribui a autonomia de cada uma das irmãs à maneira como o pai e a mãe as criaram. Conta que tinha muita dificuldade em matemática e que, às vezes, chorava em cima do livro, pois não conseguia fazer o dever. *“Mas no final das contas eu me virava e conseguia. Corria atrás do prejuízo. Eu ficava com meu A. O importante para mim era ter meu A (risos). Eu me exigia, muito”*. Maria diz que sempre foi muito dedicada aos estudos.

Quando Maria estava na escola chegou a praticar esportes que eram ofertados gratuitamente. Os alunos das escolas públicas de São Paulo tinham direito de fazer esporte no SESI (Serviço Social da Indústria) até os quinze anos e havia um SESI próximo à escola em que ela estudava. *“Aí eu fiz todos os esportes, natação, jazz, futsal. Fiz de tudo um pouco (...). E o SESI tem uma estrutura muito bacana...”*. Essa foi a única época em que Maria fez atividades extracurriculares na infância.

Quando Maria tinha 17 anos, sua família decidiu sair de São Paulo, pois veio concorrência de um supermercado à mercearia que tinham no bairro, somado ao fato de que o local estava ficando muito violento. Relata que foram assaltadas várias vezes, o que gerou muito medo. *“Aí eles falaram: vamos voltar lá de onde a gente veio, que lá tá mais tranquilo. Eles são de Cajuri. A gente voltou para Viçosa, (...), mas aqui já dava pra viver com mais tranquilidade”*.

Quando a família de Maria se mudou para Viçosa, a situação financeira ficou um pouco melhor. A casa que adquiriram era maior. Cada um podia ter seu quarto. Os seus pais continuaram trabalhando só com a mercearia. Maria e sua irmã estudando e ajudando no comércio.

Maria sempre ajudou nas tarefas domésticas. Destaca que havia uma certa divisão. Ela ficava por conta de arrumar a casa e sua irmã do meio ficava na mercearia. Quando moravam em São Paulo, as duas ficavam no comércio, pois o movimento era grande.

Desde a sua infância, Maria vivencia uma socialização familiar/religiosa católica. Sua mãe cantava e organizava movimentos na igreja e a levava, desde pequena, a esta instituição. Ela fez catecismo, primeira comunhão e crisma.

No começo de sua adolescência, Maria participou de grupo de jovens, no qual era engajada e tinha muitas amigas. Quando se mudou para Viçosa- MG, ficou um tempo sem participar de grupos religiosos, mas depois começou a frequentar grupos universitários de oração, e trabalhou no SEARA. Posteriormente, começou ajudar no grupo de oração infantil, que era com os filhos daqueles que frequentavam o grupo de oração adulto.

Depois de um tempo, esse engajamento na igreja foi diminuindo. Ela atribui este fato a seus compromissos na universidade e ao início do namoro com seu atual marido, que é Espírita. Atualmente, Maria não vivencia com regularidade essa instância de socialização, frequentando, às vezes, a missa aos domingos ou assistindo à cerimônia pela televisão.

Maria afirma que em sua família há quatro professoras: a sua irmã do meio, Gabriela, que cursou Letras, e três primas, duas formadas em Pedagogia e uma em Geografia. Ela relata que sua mãe contava que se tivesse tido a oportunidade de estudar, seria professora. *“Ela até chegou a ser, profe... é professora, dos pequenininhos, tipo prezinho, porque naquela época não exigia nenhum normal superior no vilarejo, quem tivesse o grau maior de estudo poderia ser professora”*.

Maria ajudou a irmã mais nova, Thaís, na escola, pois a diferença de idade entre elas é grande. Assim, pode acompanhá-la ao entrar na escola, desde a creche e a ajudou em seu processo de alfabetização: *“cheguei a ir em reunião de pais, olhava o caderno, então teve um acompanhamento, quase que de mãe e filha, quase..., porque minha mãe ficava mais por conta da mercearia. Então, acabava até que se ausentando, sem querer”*. Atualmente, Maria, como já se casou, não consegue acompanhar de perto a vida escolar da irmã, mas sempre olha seus cadernos e ensina uma coisa ou outra.

Maria, durante toda o seu percurso escolar, estudou em escolas públicas. Realizou a educação infantil em uma escola municipal de Guarulhos. Para ela, esta fase foi muito marcante, devido à atenção e afeto que a professora tinha com as crianças,

além de ser uma escola menor e “*aconchegante*”. Conta que a rede Municipal, em Guarulhos, em termos de materiais e recursos, funcionava melhor do que a rede Estadual.

Já a escola Estadual na qual Maria cursou da primeira à oitava série, o que lhe marcou foi o excesso de violência, bagunça e desvalorização do professor. Era uma escola grande e atendia muitas crianças da periferia. Sua mãe conversava e falava para ela e sua irmã ficarem mais quietas, sem procurar confusão. Desta forma, por medo e timidez, ela não se envolvia muito com os colegas na escola, o que foi ruim, por um lado, em relação ao desenvolvimento social, afirma. Por outro lado, o aspecto positivo foi que se tornou uma boa aluna, pelo fato de não conversar e gostar de estudar, comenta. “*O aluno quando se destaca já é meio que deixado de lado. Assim, geralmente, os colegas já ficam meio assim..., e eu já era muito tímida, então (risos) aí eu sofria (risos). Mas me ajudou assim, por esse lado*”.

Maria diz que, até a quarta série, ela via um pouco mais de respeito com os professores. Quando ela entrou na quinta série, houve a lei de mudança para aprovação continuada. Nesse momento, ela diz que a escola perdeu um pouco do sentido, tanto para o professor, quanto para o aluno. A entrevistada afirma que nessa época se sentiu desmotivada e foi “*empurrando com a barriga*” até a oitava série.

Quando iniciou o primeiro ano do Ensino Médio, Maria foi para uma escola no centro da cidade, pois a escola do seu bairro oferecia apenas o Ensino Médio noturno. Ela diz: “*Aí eu fui naquela esperança: oba! vou estudar no centro da cidade, a escola mais para classe média e tudo, a escola é boa. Cheguei lá... (risos) uma bagunça total, a escola só tinha nome, a escola tinha nome, todo mundo falava ‘nossa, escola boa, antiga, tradicional, nada...’*”. Maria fez até o segundo ano nessa escola, pois, quando foi para o terceiro ano, se mudou para Viçosa.

Em Viçosa fez o terceiro ano em uma escola estadual central, no período noturno. Segundo Maria, as pessoas de Viçosa comentam que, no turno da noite, essa escola era “*fraca*”, diferente do período diurno, que é referência na cidade. Maria achou a escola excelente, em comparação com as escolas de São Paulo. Foi a partir daí que começou a vislumbrar a possibilidade de ser professora.

Eu via lá em São Paulo como era. Eu não tinha vontade de ser professora. Aí quando chegou no terceiro ano, aqui, que eu via a conduta das pessoas em geral, na escola, eu me interessei, e falei: “opa, aqui parece que dá para dar aula; parece que aqui os alunos

são mais interessados. Não sei se é por causa da Universidade, aqui a realidade é diferente.

Morando em Viçosa, Maria começou a estudar para o vestibular, fez cursinho anual, pois, segundo ela, encontrava-se com uma “base muito fraca”, e não tinha condições para passar no vestibular. Ela se dedicou muito no cursinho e tentou o vestibular para Letras no final do ano, mas não passou. No ano seguinte, ela decidiu fazer o cursinho semestral, pois o anual era muito caro, e estudou os outros seis meses em casa, e passou, afinal, em Pedagogia. *“O curso de Pedagogia naquela época tinha notas baixas. Era um curso assim, digamos que, não é que seja fácil, mas perante os outros cursos era um curso bem mais fácil de entrar, por isso que eu optei por ele”*. Ela pensou em entrar no curso de Pedagogia para depois trocar para o curso de Letras. Mas, quando começou a fazer o curso de Pedagogia acabou gostando e desistindo de mudar. *“Aí eu terminei o curso. Me esforcei o curso todo. Eu gostei muito do curso de Pedagogia. Aí que eu quis realmente ser professora. Foi por causa do curso de Pedagogia”*.

O pai de Maria não queria que ela fizesse o curso de Pedagogia e sugeriu a ela fazer Fisioterapia em uma faculdade particular. Contudo, ela não quis, pois ela queria passar na Federal que, para ela, era mais valorizado e tinha mais “peso”.

4.3 História de vida de Sol: percurso escolar e familiar

Sol é uma jovem branca, de 29 anos, casada, que nasceu em Viçosa-MG. É filha caçula de uma família de doze (doze) irmãos. Há dois anos mora com seu marido. A entrevista foi realizada na minha própria casa, a casa da entrevistadora – preferência emitida pela entrevistada, pois ficava mais perto da escola em que trabalhava. Como moro em república, a entrevista foi realizada em meu quarto. Conversamos, anteriormente, sobre outros assuntos, e depois iniciamos a entrevista. Durante a entrevista fizemos uma pausa para beber água e descansar.

Sol, até os doze anos, morou em uma zona rural, que se chama Chaves, localizada entre os municípios de Paula Cândido e Senador Firmino. Lá ela morava em casa própria. Essa casa tinha três quartos, sala, cozinha, banheiro e varanda. Na época de sua infância, ela não tinha eletrodomésticos em sua casa, pois lá a luz era de moinho d’água e não suportava muito consumo, ficando só mesmo para a iluminação do

ambiente. Conta que ela ia assistir televisão na casa do vizinho a uns trinta minutos da sua casa. Seus pais também não tinham automóvel. Os meios de transporte que ela utilizava eram ônibus e charrete.

Sua mãe trabalhava como cantineira em uma escola rural. Ela tem o Ensino Fundamental I incompleto. Seu pai era aposentado, pois desde que nasceu tinha um problema na coluna, que o impediu de trabalhar. No entanto, ocupa algumas atividades como o plantio. Assim como a mãe, possui Ensino Fundamental I incompleto.

Sol considera que na infância suas brincadeiras (andar de canoa, brincar de casinha, amarelinha, bandeirinha, queimada) eram muito saudáveis. Era ela e seus irmãos que construíam os próprios brinquedos. Poucos eram comprados. Sol conta que teve uma infância boa. Mas conta que foi uma infância com muitas responsabilidades. Ela tinha um tio que morava perto de sua casa e ela o ajudava. Ele era sozinho e surdo. Então, Sol limpava sua casa e o ajudava desde seus sete anos de idade. Em sua casa ela o ajudava limpando, lavando a roupa e o ajudava na plantação de café, catando café que ficava no chão, ou então arrancando feijão. Ao lado de casa, também tinha uma plantação de eucalipto. Então Sol chegava da escola e ia para lá e ficava fazendo mudas de eucalipto. Ganhava por caixa de mudas feitas. Segundo ela, seus pais não exigiam que ela fizesse esse tipo de trabalho, mas ela afirma que queria fazer.

Quando Sol nasceu, muitos dos seus irmãos já não moravam em casa. Estavam trabalhando em outros municípios, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Paula Cândido, Visconde do Rio Branco. Dos doze irmãos, apenas três estavam em sua casa. A diferença de idade entre ela e sua irmã mais velha é de trinta e oito anos. Hoje em dia Sol tem 9 irmãos vivos, pois três morreram. Nenhum dos irmãos de Sol possui Ensino Superior. Alguns não chegaram a concluir o Ensino Médio. A maioria trabalha como garçom, doméstica, caminhoneiro e no comércio.

Sol teve uma socialização familiar/religiosa católica. Mesmo morando na roça iam todos os domingos à missa em Paula Cândido, pois seus pais eram muito católicos. Depois que se mudou para Viçosa participou de grupos religiosos dos treze até os dezenove anos. Participou dos grupos do ASC (Adolescentes Seguidores de Cristo) e do JSC (Jovens Seguidores de Cristo). Ela relata que gostava muito, na época, pois, segundo ela,

família grande tem o lado bom, mas tem o lado difícil, também. Tem os filhos que dão dor de cabeça; outros que dão orgulho e por aí vai.

Eu sempre sofri muito, quando os filhos fizeram os meus pais sofrerem (...). Então sofria por eles e sofria pelos meus irmãos juntos.

Ela conta que sempre foi muito ligada a seus pais. Relata que hoje opta por trabalhar um turno, para poder auxiliar sua família no outro, pois seus pais já estão idosos. Então ela sempre os acompanha ao médico, olha receitas, entra com processo na justiça, se for preciso, para eles receberem seus direitos, dentre outros.

Quando Sol fez 12 anos, seus pais se mudaram para Paula Cândido, pois a escola rural em que sua mãe trabalhava fechou. Então, como sua mãe era funcionária efetiva, transferiram-na para Paula Cândido. Depois de 08 anos lá sua mãe se aposentou e seus pais vieram morar em Viçosa. Antes disso, aos 13 anos, Sol veio para Viçosa morar com sua irmã, e ajudava a olhar as seus sobrinhos no horário do trabalho de sua irmã. Depois que seus pais também vieram para Viçosa, ela foi morar com eles.

Com relação à vida escolar, Sol relata que seus pais não tinham o hábito de olhar caderno e auxiliar em deveres. Mas, seu pai, mesmo não tendo muito estudo, a ajudava em matemática, quando eram operações. Em sua família havia apenas uma tia e um primo que eram professores.

Sol, atualmente, é casada e mora com seu marido em uma casa que eles financiaram e terminam de pagar neste ano de 2016. Esta casa tem dois quartos, uma sala, cozinha, copa, área de serviço, quintal, banheiro e garagem. Seu marido trabalha na empresa própria, de dedetização.

A história Escolar de Sol fora feita toda ela em escolas públicas. A primeira escola em que estudou, uma escola rural, ficava a vinte minutos de sua casa (a pé). Era uma escola pequena: tinha duas salas de aula, cozinha, uma varanda grande, banheiro, horta e fogão à lenha. Os alunos brincavam na mata. Nesta escola, ela estudou até a quarta série. Na terceira série estudou em uma sala multisseriada: *“ai, eu me lembro que a professora tinha um quadro que nem era grande, mesmo assim dividia no meio, passava matéria de um lado e do outro. Tudo aí. Foi um ano assim. Aí, depois, já era também só uma série mesmo”*.

De acordo com Sol, uma atividade realizada por uma professora dessa escola que a marcou muito foi a troca de cartas entre as escolas rurais. No final do ano teve uma reunião para conhecer aqueles para os quais os alunos haviam enviado suas cartas. Ela diz que devido ao fato de sua mãe ser cantineira da escola e amiga das professoras, estas não podiam chamar a sua atenção: *“às vezes eu pegava birra, saía da sala brava,*

achando que minha mãe tinha que fazer alguma coisa. E ela, lógico, ia a favor da professora. Então, assim, o que precisava falar minha mãe já estava ali pra atender, mas eu não era rebelde demais, também não. Eu era só faladeira”. Nesta época, Sol se lembra de que as professoras não tinham formação. Elas faziam o curso que a UFV oferecia na época, o Veredas.

Quando Sol passou para a quinta série, a escola rural em que estudava foi desativada e demolida. Ela passou a estudar em Paula Cândido. Ia e voltava todo dia, de Kombi. Essa escola, segundo Sol, era diferente da rural. Era uma escola grande, de dois andares. As salas de aulas eram grandes; tinha biblioteca e como não tinha quadra, eles usavam o parque de exposições, que era bem grande. Tinha uma quadra de vôlei, quadra de areia e campo de futebol. Nessa escola, Sol gostava muito dos professores de Educação Física e Artes, pois eles faziam atividades diferenciadas.

Sol relata que gostaria de ter estudado mais na escola de Paula Cândido, mas sua irmã queria que ela viesse para Viçosa, para ajudar com seus sobrinhos. Sua irmã era vinte anos mais velha que Sol, casada; trabalhava como doméstica e tinha dois filhos. Sol a ajudava e ficava tomando conta dos seus sobrinhos, enquanto sua irmã trabalhava. Ela diz que essa sua irmã gostava muito de estudar, mas não tinha o costume de ajudá-la nos estudos. Então, Sol afirma ter sido sempre muito autônoma, pois gostava de querer ir bem na escola. Da primeira escola em que estudou em Viçosa, que era estadual e central, Sol não gostava, pois sua irmã a colocou para estudar a noite. Assim, ela ficava com as crianças no período diurno. Relata que a turma que de que ela fazia parte era composta por pessoas mais velhas do que ela e semestral. Então, ela fez a sexta série em um semestre e a sétima em outro.

Na sala tudo adulto. Então, assim, me sentia um peixe fora d'água total, além de mudar de uma cidade pra outra, ainda o público não era o público que tinha as mesmas conversas. Ninguém brincava. Só falava de namorado, de casamento (...). As pessoas já eram casadas. Então, foi bem difícil.

No ano seguinte, ela começou a estudar na escola estadual de periferia, no período da manhã, pois era mais perto da casa de sua irmã. *“E lá não tinha uma fama muito boa. Aí a gente ficava sempre querendo sair. Aí a gente tentou vaga no Águia¹⁶, e não conseguiu, e tentou no Sabiá¹⁷. E fui pra lá; consegui lá”*. Sol ficou só um ano na

¹⁶ Nome fictício criado para preservar a identidade original da escola.

¹⁷ Nome fictício criado para preservar a identidade original da escola.

escola estadual de periferia. Diz não se lembrar de muita coisa. Lembra mais dos amigos que mudaram junto com ela para a escola Sabiá, que era uma escola estadual central.

Sol fez o Ensino Médio todo na escola Sabiá, no período matutino. Gostava de alguns professores e das amizades. Relata que a infraestrutura dessa escola era boa: o quadro era grande; havia muitas salas e elas eram bem amplas. Havia uma boa biblioteca. Ela se lembra de uma viagem que fez, pela escola, com a professora de inglês, para Ouro Preto, e um teatro em que foi na UFV, que a marcou muito. *“Eu nunca tinha ido lá. Não tinha muito esse hábito de viajar, nem nada dessa cultura mesmo. Foi uma coisa que eu gostei muito, dessa viagem, um teatro que eu fui na UFV também”*. Ela se lembra que gostava das aulas de matemática, pois sempre que terminava as atividades, tinha liberdade pra ajudar os outros alunos. No terceiro ano Sol começou a namorar. Quando terminou o Ensino Médio, tentou o vestibular para Nutrição, mas não passou.

Depois começou a trabalhar em um restaurante, como garçom. Nesta época relata que as pessoas com as quais convivia não pensavam muito em estudar. Era mais trabalhar mesmo, mas como o seu namorado fazia agronomia na UFV, e a incentivava, estavam sempre conversando sobre isso. *“Eu achava muito importante quem fazia UFV. Então tudo isso me motivava a querer fazer também, mas não estudava muito não”*. Depois de um ano, ela começou a trabalhar em uma loja de roupas no centro da cidade. Trabalhou lá por dois anos. Nessa época ela começou a fazer um cursinho popular, na UFV. Funcionava no Pavilhão de aulas B, o PVB .

Ele era junto com todo mundo que estudava na UFV. Uma sala era pro cursinho popular. Aí os estudantes da UFV que davam aula. Ele foi meio que motivador pra querer entrar na UFV, também; que eu achava bacana que a gente já estava lá no espaço que já era deles. Na hora do intervalo era todo mundo junto, era a mesma coisa, era como se a gente estudasse na Universidade. Então, aquilo dava vontade da gente estar lá, fazendo curso superior e não só cursinho.

Além do cursinho, o namorado, na época, hoje esposo, incentivava Sol a estudar. Ele estudava com ela, principalmente a matemática, matéria que ela tinha mais dificuldade. No final desse ano, ela tentou vestibular para Pedagogia, mas não passou.

No ano seguinte a patroa de sua irmã, que era professora na UFV, queria pagar para Sol um cursinho, *“não sei por que ela cismou que eu tinha futuro em termos de estudo. Aí ela queria pagar, mas eu não aceitei não, porque eu fiquei pensando, muito*

pressionada depois, e se eu não passar no vestibular? Aí, mais que depressa eu dei um jeito de entrar nesse da Santa Rita, porque aí eu falava que eu já estava em um, não precisava pagar”.

O cursinho popular que ela começou a frequentar era da igreja e pertinho do seu trabalho. No entanto, quase sempre ela perdia o primeiro horário, pois chegava cliente na loja, em cima da hora, e ela ficava até tarde. *“Os outros horários eu pegava. Faltavam bastante professores, porque eram voluntários. Então, assim, nem todos. Às vezes tinham tanta disponibilidade.(...) Entre os que iam, tinham alguns que eram bons demais”.* Sol gostava muito dos professores e acredita que esse cursinho e seu namorado¹⁸ a ajudaram muito. No final deste ano, ela tentou novamente vestibular e escolheu o curso por acaso *“eu não sabia, não tinha direcionamento de qual curso escolher, nem pra que escolher nada. Sentamos, eu e meu namorado, assim na frente do computador, vendo as opções. E aí ele ia me falando uma coisa e outra, uma coisa e outra e naquela eu escolhi Pedagogia”.* Então, nesse ano, Sol passou no vestibular para Pedagogia. Na época em que escolheu, disse que tinha pouca maturidade sobre o curso, e o que a levou a escolher foi a possibilidade de trabalhar meio horário, pois se tivesse filho poderia ficar com ele na outra parte do dia. E diz que em termos de remuneração, ela não tinha tanta noção do quanto o salário de professora era semelhante ao de seu trabalho, no qual atuava sem ter curso superior. Relata que se soubesse, ela teria pensado e avaliado um pouco mais na escolha do curso.

Seus pais gostaram de saber que Sol tinha passado em Pedagogia. Para eles, era muito bom ter a filha estudando. *“Foi ótimo ter uma filha formada para professora. Eles ficaram super satisfeitos”.* Eles a incentivaram e apoiaram. Achavam que ela devia estudar mesmo, pois mesmo que não tivesse estudado muito, davam muito valor ao estudo.

4.4 História de vida de Emília: percurso escolar e familiar

Emília é uma jovem branca de 26 anos, que nasceu e cresceu em Ubá, Minas Gerais, em um bairro próximo ao centro. Nascida em 1990, é a filha primogênita de uma família de quatro filhos. A jovem sempre morou com seus avós, pois sua mãe a teve muito nova. Sempre morou na mesma rua. Morava anteriormente em uma casa e,

¹⁸ Atual esposo.

atualmente, mora em um apartamento, com mais de 5 quartos, 2 banheiros, cozinha, área de serviço, sala e copa. Não conheceu o seu pai e sua mãe saiu para estudar no estado do Espírito Santo. Ela relata que teve uma infância muito boa; brincava mais dentro do espaço de casa. Não tinha o hábito de brincar na rua, pois sua avó nunca permitiu. No entanto, brincava muito com as vizinhas, ia à casa delas e elas iam à sua. Frequentava clube e a roça do seu avô. Conta que gostava mais de brincar de amarelinha, casinha e Barbie.

Desde a infância frequentava cursinhos de inglês como o ICBU (Instituto Cultural Brasil Estados Unidos) e Kumon. Diz que sempre gostou de inglês. Era assídua também em aulas particulares de natação.

Sua avó sempre exigia que ela tivesse algumas responsabilidades e a ajudasse nas tarefas domésticas, nas coisas básicas, como juntar os brinquedos quando terminava de brincar, arrumar o seu quarto e secar alguma louça.

Relata que na casa onde morava sempre teve de tudo: televisão da época, eletrodomésticos. Ela diz: “(...) *DVD, assim que lançou a gente teve. Lá em casa a gente sempre gostou muito de filme; a gente sempre assistiu muito filme juntos. Juntava todo mundo aqui, no meu quarto, e a gente ficava assistindo filme juntos*”. Em sua casa, a família tinha o hábito de se reunir, principalmente aos domingos para almoçar juntos e ver filmes. Mora junto com ela os seus avós, sua tia avó e dois tios que não são casados. São, portanto, ao todo, seis pessoas na casa. A principal renda é de seus avós, que conta de cinco a dez salários mínimos.

Seu avô estudou até a 8ª série, trabalha como produtor rural e com comércio. Ele é dono de uma mercearia, que funciona em frente à sua casa. Sua avó tem o curso Normal Superior. Foi professora e hoje é aposentada. Sua mãe tem curso superior em Enfermagem. Ela fez pós-graduação *lato sensu* e trabalha no posto de saúde.

Emília tem três irmãos, que nunca moraram juntos com ela, mas eles conviviam bem, pois sua mãe voltou para Ubá e passou a morar com seus irmãos em uma casa ao lado do prédio em que ela mora. Seu irmão, Henrique, faz História na UFV, Isadora faz Secretariado Trilíngue e o Breno ainda cursa o Ensino Médio. Seus irmãos têm idades muito próximas, Henrique tem dezoito, Isadora tem dezenove e Breno tem dezesseis.

Atualmente, Emília diz que ajuda o irmão pagando a sua alimentação no RU (Restaurante Universitário).

Aí essa semana o RU dele acabou. Estava pra acabar. Aí ele me mandou um whatsapp; - Emília o meu RU está acabando. Falta (...). Ele é muito metódico, cheio das coisinhas. Aí eu mandei o dinheiro pra ele. Aí ele mandou assim: Emília, muito obrigado. Eu vou me esforçar muito pra quanto você tiver o seu filho, eu que vou pagar o RU pra ele.

Em relação à religião, Emília sempre teve uma socialização religiosa/ familiar católica. Ao lado de sua casa há uma igreja, a qual ela frequentava. Fez a catequese, foi coroinha, e sempre leu muitos livros religiosos. Participou de grupos religiosos como o NGC (Nova Geração com Cristo) e do EJC (Encontro de Jovens com Cristo). Ela conta que em sua casa sempre acontecem as reuniões da Comunidade de São Vicente de Paula, frequentada por seus avós. Atualmente, não participa de nenhum grupo religioso, mas vai à missa aos domingos.

Ao falar sobre a sua escolarização, diz que seus avós sempre foram muito presentes. Participavam das reuniões escolares e auxiliavam no que fosse preciso. Mas, segundo Emília, ela sempre foi muito autônoma e estudava muito. Ela afirma que, geralmente, chegava da escola, almoçava, descansava, abria os cadernos e fazia as tarefas. Diz que, como morava com seus avós, suas colegas de escola adoravam ir em sua casa para estudar, porque sempre tinha um bolinho de chuva, um pão de queijo, alguma coisa gostosa.

A maior parte do percurso de Emília no Ensino Fundamental foi em escolas públicas e todo Ensino Médio em escola particular. Durante sua vida escolar, Emília estudou em seis escolas, no total. Ao contar sua história escolar, ela mostrou seu álbum de fotografias, com as fotos das professoras que ela teve, as escolas porque passou, os aniversários, que eram sempre temáticos pois, segundo ela, sua avó adorava organizar. A escola de educação infantil em que estudou ficava na igreja perto de sua casa. Ela se lembra que escola tinha um espaço bom; tinha parquinho e muitos brinquedos. Na primeira série, mudou-se para uma escola pública municipal, que se localizava próxima à sua residência.

Nessa escola, sua avó tinha trabalhado como professora na maior parte de sua carreira. Logo, todo mundo conhecia Emília e ela se sentia muito confortável. Depois, uma professora que dava aulas particulares para Emília falou com sua avó sobre outra escola pública, que era boa. Emília foi mudada de escola no segundo ano. Nessa escola ficou até a sétima série.

Na oitava série foi para o Espírito Santo, tentar morar com sua mãe. Lá ela estudou em uma escola de cooperativa, em que era a única menina da sala. Enfatiza que lá o esporte era muito valorizado. Ela nos afirma que o professor de Educação Física ensinava as regras dos esportes e dava aulas teóricas. Ela se lembra de que ele era formado na UFV. Emília não se acostumou a morar com sua mãe. Voltou para Ubá, na oitava série. Foi estudar em uma escola particular. Depois mudou-se, no 1º ano do Ensino Médio, para outra escola particular, no qual cursou todo o seu Ensino Médio. Nessa escola, Emília tinha muitas amigas. Ela e seus colegas tinham hábito de estudarem juntos; sempre ia, a cada hora, para casa de um estudar, “*eu , a Rebeca, o Lauro e o Matheus, essa era a minha turma do Ensino Médio, nós todos estudávamos juntos. Brigávamos juntos, andávamos juntos e era muito bom. Hoje o Lauro é médico, a Livia é administradora, a Rebeca é nutricionista, eu sou pedagoga e o Matheus engenheiro*”.

Emília relata que sempre teve muita dificuldade em matemática na sua vida escolar. Ela sempre pegava recuperação nessa área. Diz que, apesar ter dificuldades, ela era muito esforçada, mas não conseguia entender matemática. Sua avó ficava preocupada com suas notas e pagava professores particulares para ajudá-la, mas ela sempre passava de ano “de raspão” na matemática.

Lembra, com muito carinho, da maioria dos seus professores da escola. Diz que se considera uma aluna mediana e que gostava muito de conversar. Na escola teve uma professora que era um pouco “maluquinha” e que a marcou muito.

Sempre fui muito, muito pra frente na escola, de levar meu caderno, de mostrar. Eu me lembro uma vez que ela pegou o meu caderno, que uma professora pediu a matéria e ai ela foi abrir meu caderno e eu não tinha acentuado, não tinha colocado pingão no i no texto e ela estava com essa caneta azul e ela pegou aquela folha do meu caderno e riscou TODAS AS MINHAS PALAVRAS. Eu não esqueço o susto que eu levei (risos) – cadê o acento? Eu acho que até hoje eu tenho medo de escrever e não acentuar por conta dela.

Emília fez o terceiro ano do Ensino Médio junto com o cursinho do próprio colégio. Estava fazendo também o PISM, que era o vestibular seriado da UFJF, e ia tentar a seleção para Pedagogia. Antes, ela tentou e passou no curso de Direito, em Ubá, em uma faculdade particular, que era o que seu avô queria que ela fizesse. Então acabou desistindo de fazer a terceira etapa do PISM e fez o vestibular na UFV para Pedagogia e passou. Assim, decidiu que iria fazer Pedagogia, que era o curso que ela desejava.

Todavia, seus avós ainda permaneciam na opinião de que ela deveria fazer Direito:

nossa foi uma catástrofe. Ninguém quis. Nossa meu avô, eu entrei no carro pra poder fazer minha matrícula, eu lembro que meu avô estava na mercearia aqui em baixo, ele estava sentado em um banquinho, ele foi o último que falou comigo e aí ele falou – Ô filha não vai não filha, vem ser doutora aqui. Fica aqui com a gente.

Ela disse que na época ficou com dó, mas, mesmo assim ela quis ir estudar Pedagogia.

4.5 História de vida de Flor: percurso escolar e familiar

Flor é uma jovem parda, solteira, de 26 anos, que nasceu em uma cidade pequena do interior de Minas Gerais, Porto Firme. Nascida em 1989, é a segunda filha de uma família de três filhos.

A entrevista foi realizada em sua casa, como ela preferiu. Devido ao fato de morar em república, a entrevista foi feita em seu quarto. Atualmente, ela tem uma renda de 1 a 2 salários mínimos (acima de R\$ 788,00 a R\$ 1. 576,00) e considera sua situação financeira atual melhor do que na infância. Até os quatro anos de idade, Flor morou na zona rural de Porto Firme. Diz que não se lembra de muita coisa desse período, mas conta que a casa era isolada e pequena, com cômodos pequenos e simples e tinha um moinho d'água. Nessa época, seu pai mexia com gado (que não eram muitos) e cozinhava carvão e sua mãe cuidava da casa.

Depois se mudou para São José do Triunfo, que é um distrito de Viçosa. Relata que venderam a terra para comprarem uma casa melhor, que tinha garagem, três quartos, sala, cozinha, copa e horta. Ela diz que brincava muito na rua com os vizinhos de queimada, pique-pega, escorregar na folha do coqueiro, torta na cara com angu doce e faziam muito piquenique. Segundo ela, “*brincava lá todo mundo, menina, menino, de várias idades, pequeno e grande*”.

Nessa época, conta que só tinha uma pessoa que tinha geladeira no distrito, que era uma professora da escola. Lá também não tinha luz, e não tinha água encanada. A água era de cisterna. Não tinha televisão e a rua era de terra. Nessa época, seu pai começou a trabalhar de servente de pedreiro em Viçosa e ganhava um salário. Mas eles não pagavam aluguel, pois a casa era própria. A mãe de Flor a ensinou a fazer crochê e

elas faziam para vender. Flor vendia “amarradores” de cabelo de crochê na escola e na rua. Segundo ela, vendia bastante.

Nesse tempo, seu irmão era novo e sua irmã já estava com treze anos e foi trabalhar em Viçosa, em casa de família. Ela só ia para casa no final de semana. Flor se lembra de que ajudava a sua mãe em casa, fazendo comida de vez em quando.

Seu pai, quando se mudou para São José do Triunfo, tinha carro - um corsa -, mas teve que vender para terminar a casa que eles moravam, pois ela ainda estava no tijolo. Depois disso, ele ia de bicicleta para trabalhar em Viçosa. Quando Flor tinha 11 anos seu pai trocou com seu tio a sua casa em São José do Triunfo por uma casa em Viçosa, pois ficaria mais perto do trabalho. O bairro era de periferia, mas era quarenta minutos do centro, a pé. Flor considera que essa casa era boa. Tinha garagem, sala, quatro quartos, dois banheiros, sala cozinha, copa e quintal. Mas tinha um problema: havia um ribeirão a céu aberto, que passava logo embaixo. Quando chovia demais, ele enchia e eles perdiam toda a verdura do quintal. Dava muitos mosquitos e mal cheiro na época do calor.

Em Viçosa, sua mãe começou a trabalhar no Centro, como doméstica, e depois trabalhou no hospital, na área de limpeza. Seu pai continuou trabalhando como servente. O grau de escolarização dos dois é o Ensino Fundamental I, completo. Relata que sua mãe ajudava em alguns deveres de casa até a quarta série, mas depois ela já não sabia mais ensinar.

Flor participava em Viçosa de um grupo de teatro independente, que era formado por uma senhora do bairro em que ela morava.

A gente não ganhava nada em participar não; só participava, decorava texto, fazia apresentação, apresentava na estação, e fazia apresentação nas escolas também. Aí quando tinha trabalho que tinha que apresentar eu já era a primeira a ir. Então eu estava socializada. Eu já sabia pegar texto, sabia fazer, ai acabava que ficava bom o teatro. Aí eles chamavam a gente pra apresentar nas outras escolas.

Depois entrou no grupo de teatro da Semana Santa, em que ensaiava todos os dias, à noite; muitos vizinhos de seu bairro também participavam.

Quando Flor terminou o Ensino Médio, tentou vestibular, mas não passou. Depois que começou a fazer cursinho, seus pais decidiram vender a casa e voltar para roça. Então, eles venderam a casa para um tio. Mas ele permitiu que ela e sua irmã de dezessete anos, que engravidou, morarem de favor para ela fazer cursinho. O seu irmão

mais novo começou a trabalhar em Ubá, em um negócio de gás. No ano seguinte, Flor passou no vestibular e foi morar no alojamento na UFV.

Atualmente, sua irmã mais velha tem vinte e nove anos, é casada, e tem um filho. Ela mora em Viçosa e está fazendo faculdade de Educação Física, pelo FIES. Seu irmão está em Ubá-MG, trabalhando no mesmo negócio de gás.

Flor tem uma socialização religiosa católica, pois sua família a levava na igreja todos os domingos à missa. Ela frequentou catequese, primeira comunhão e crisma. Mas hoje, diz que acompanha as reuniões espíritas. E diz que *“culturalmente vou ser católica, pra sempre, porque é hábito que eu adquirir de ir na igreja, passar na frente da igreja, fazer em nome do pai, em nome de filho. Eu acho que eu sempre vou ser católica, festa de igreja. Adquirir costume desde criança de ir, de participar”*.

Na família ela tem duas tias professoras, mas, atualmente, uma não consegue mais exercer a profissão, pois só tem o magistério. A outra fez o curso à distância e trabalha em uma creche conveniada, em Diadema (SP).

O período de escolarização de Flor começou em uma escola da zona rural de Porto Firme. Ela se lembra de que ia a pé para a escola, que ficava a cinquenta minutos de sua casa. As salas eram multisseriadas. Ela estudava junto com sua irmã mais velha. Às vezes, voltava de charrete da escola, mas diz não ter muitas lembranças desse período.

Depois, na terceira série, se mudou para São José do Triunfo. Diz que gostava da escola, e lembra muito de sua professora do quarto ano. Ela cantava. Havia muita atividade prática, dobradura, adivinhas, poemas. Nessa escola, Flor fez muitas amizades e se lembra de como o distrito era pequeno, onde todo mundo conhecia todos.

No quinto ano se mudou para Viçosa e começou a estudar na escola Estadual Andorinha, que era uma escola Estadual de periferia, onde estudou até a oitava série. Inicialmente, não gostava da escola, pois não conhecia ninguém, mas depois foi se enturmando com os vizinhos, que também estudavam na mesma instituição e foi melhorando suas relações. Ela se lembra, dessa época, da professora de Português, que dava trabalho todo semestre de ler um livro e fazer um resumo. Conta que nessa escola o espaço era apertado. Como na escola havia muitos corredores, os alunos faziam o corredor da morte, que era uma brincadeira que eles tinham: se você passasse no corredor era chutado. Diz que nessa escola havia muitas brigas, e que ela também já chegou a brigar uma vez lá. Sua irmã também estudava nessa escola. Ela participava de um grupo de dança e se apresentava em outras escolas. *“Não era... eu não sei eu não*

conhecia outra situação. Acho que não era a melhor situação que poderia ter não, mas eu gostava. Tinha merenda boa, também. Aqueles macarrões com carne, arroz com cenourinha, carne... ai, era bom”.

Como na Escola Estadual Andorinha só era ofertada até a oitava série, Flor teve que procurar outra instituição. Ela queria ir para a Escola Estadual Curió, que se localizava na periferia, junto com sua amiga, pois era mais próxima de sua casa, mas seus pais não deixaram, pois disseram que essa escola era lugar de “bagunça”. Então, decidiu ir para a Escola Estadual Águia, que era uma escola de centro muito bem conceituada pela população de Viçosa, mas não conseguiu vaga. Enfim, foi para Escola Estadual Sabiá, que segundo ela também era uma boa escola e se localizava na região central da cidade.

Flor conta que essa escola ficava distante uma hora a pé da sua casa. E, todo dia, ela ia e voltava a pé. Nessa escola, havia grupinhos. Então, tinha as “*meninas que moravam no lá no alto do morro, que é muito mal falado, que sentavam lá na frente. Elas se sentiam brancas, mas eram pretas. E nós éramos do grupo dos pretos, que ficava atrás. Aí meio que nós competíamos para ver que tinha a melhor nota*”. Observa que hoje ela vê que essa competição foi de certa forma positiva. Ela diz que essa escola ampliou seu universo cultural, pois as outras escolas eram concentradas em bairros e lá recebia alunos da cidade inteira.

Não tinha ninguém muito mais rico do que o outro. Mas pobre, tem pobre de todo jeito (risos); tem pobre que é mais pobre e tem pobre que conhece um pouco mais; e tem pobre que tem mais dinheiro, ; tem diversos jeito de ser pobre (risos), e lá, então, eu conheci várias pessoas diferentes; estudei com algumas que já eram próximas e conheci pessoas diferentes também, conheci pessoas de vários bairros.

Conta que essa escola era muito grande e tinha muitas amizades. No final do segundo ano do Ensino Médio, em dezembro, Flor começou a procurar emprego. Quando ela passou nas lojas, encontrou sua professora do Ensino Médio, que tinha uma loja no “Shopping Chequer”¹⁹, e que acabou lhe dando o emprego. A professora gostou do trabalho dela e acabou contratando-a. Assim, ficou trabalhando nessa loja até o final do terceiro ano. Estudava de manhã e trabalhava à tarde.

No terceiro ano começou a conversar com suas sobre o vestibular; uma queria fazer Economia Doméstica; outra Pedagogia; outro não queria continuar a estudar.

¹⁹ Aglomerado de lojas populares.

Então, ela pesou em fazer Educação Infantil, mas depois achou melhor tentar Pedagogia, pois abrangia uma área maior.

Eu achava que Pedagogia era muito bom, porque ser professor, você trabalha um período, ganha um salário e fica o outro período a toa em casa. Era a minha cabeça. Ainda tem duas férias no ano. Pra quem estudava de manhã, trabalhava à tarde, pra ganhar, ganhava meio salário, pra trabalhar a tarde inteira, até sete horas da noite, estava bom demais.

Ressalta que não tinha noção do real trabalho do Professor. No final do terceiro ano, Flor tentou vestibular para Pedagogia, mas não conseguiu.

Eu tirava nota boa, só que aí eu fui fazer vestibular; vi que minha nota não era tão boa, me senti muito enganada pela escola (risos). Uai que isso, eu tô a vida inteira na escola tirando nota boa, sendo elogiada, e... e eu vou fazer uma prova e eu vou mal? Tipo a prova que era fora da escola eu vou mal? Eu sou boa pra escola que é ruim, mas pra competir no que era bom, eu não era boa, eu me senti muito enganada pela escola quando eu fiz vestibular (risos). Eu tirava nota muito boa, assim em matemática eu nunca fui boa. Tirava média. Mas de Português, de História, de Geografia eu sempre tirei nota boa, assim, setenta por cento, aí eu falei, nossa! Eu levei um susto. Eu não tinha consciência não, do quê que era vestibular, do quê que... que a minha escola era ruim demais. Não tinha noção não e não tinha ninguém pra me dar essa noção.

Flor continuou trabalhando na loja e começou a fazer um cursinho particular semestral. Achava que era melhor fazer dois semestrais, pois veria a matéria toda, duas vezes. Ela pagava o cursinho com o dinheiro que ganhava na loja. Em maio, arrumou um emprego em uma empresa de TV a cabo. Por isso, acabou largando o cursinho e ficou só trabalhando.

Posteriormente, decidiu fazer uma prova de seleção de bolsa em um cursinho, que considerava bom, e passou. Então, conseguiu mudar o horário do seu emprego de 14 h às 20 h, e fazia o cursinho na parte da manhã. Conta que tinha um colega, Natan, que estudava muito. Muitas vezes, acabava a aula e eles iam para biblioteca pública para estudar. Natan lhe ensinava Química, e ela o ajudava em História. Eles ficavam uns quarenta minutos estudando depois da aula. Flor conta que os professores desse cursinho eram muito bons e que aprendeu muito com eles.

Depois ela ia para o trabalho e almoçava. As meninas que trabalhavam na empresa de TV a cabo sempre pediam marmitta e, como sempre sobrava, ela comia o resto da marmitta. Ela achava bom, pois não precisava gastar com a comida.

Flor manteve a ideia de fazer Pedagogia, pois segundo ela era mais fácil de passar. O ponto de corte era baixo: “*eu também não conhecia as outras profissões os outros curso , ai fui fazer Pedagogia*”. Flor passou em 20º lugar e diz ter ficado muito alegre. Mas, seu pai lhe disse que se ela trabalhasse e juntasse dinheiro era melhor do que ficar estudando, porque estudar gasta muito.

3.6 Compreendendo o processo de socialização familiar e escolar de Alice, Maria, Sol, Emília e Flor

Neste item abarcaremos os aspectos da socialização familiar e escolar de Alice, Maria, Sol, Emília e Flor, a fim de compreendermos melhor quem são os nossos sujeitos de pesquisa e propiciar subsídios para desvendarmos elementos do processo de socialização do professor, uma vez que, “aprender a ser professor ultrapassa os limites da formação inicial e se emaranha no contexto das relações pessoais e da escolarização prévia” (NUNES, 2001, p. 715). Nesse sentido, “os sujeitos sociais não estão dotados ‘naturalmente’ de processos interpretativos, mas de história, de socialização” (SETTON 2010, p.19). A família é a primeira instância socializadora, “responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural. É nela que a primeira identidade social do indivíduo é forjada (*habitus* primário)” (Ibidem, p.24). Por sua vez, a escola é responsável pela socialização secundária, na qual se dá a “aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p.179).

Assim, tomando como base esses dois processos de socialização e a partir da análise das narrativas e dos questionários, foi possível notar que Maria, Sol e Flor são oriundas de frações de classe com baixo capital econômico. Seus depoimentos evidenciam que tiveram uma infância com muitos desafios e dificuldades.

Para Ribeiro (2006), famílias que possuem uma situação socioeconômica baixa podem gerar alguns empecilhos à escolarização dos filhos e ao cumprimento de algumas exigências escolares, como a necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar e nas tarefas domésticas. Nesse sentido, Zago (2000) afirma que nos meios populares as crianças não possuem seus dias organizados em torno das atividades escolares. Notamos este fato na vida das pedagogas supracitadas, que mesmo na infância, trabalhavam para ajudar na renda familiar. Maria ajudava seu pai no comércio; Sol ajudava o pai no

campo, com as plantações; e Flor colaborava com sua mãe em trabalhos manuais. Além disso, todas ajudavam nos afazeres domésticos. Segundo Zylberstajn

O trabalho do menor e do jovem, incide, com mais frequência, nas famílias desvantajadas do ponto de vista social e econômico. Trata-se de famílias que, por um motivo ou outro, não podem prescindir do trabalho de quem, na verdade, deveria estar ainda completando a sua formação escolar (ZYLBERSTAJN, 1985, p. 33).

Contudo, notamos que o trabalho para as famílias de Maria, Sol e Flor também era visto como uma forma de independência e autonomia. Percebemos isso pelas falas abaixo:

A gente sempre foi criada para ser independente, meus pais nunca bancaram... é... ficaram bancando a gente com coisas, assim, com lazer, com cursos, a gente tinha que trabalhar, e foi sempre muito regrado, então eu nunca quis ser dependente também (Maria).

Eu me virava, com o trabalho eu comprei meu guarda roupa, paguei minha formatura. Assim, minhas roupas era eu quem comprava, era eu me sustentava em partes, né, porque eu morava na casa dos meus pais, ai gás, luz, água, essas coisas eles pagavam (Flor).

Outro aspecto importante para compreendermos a trajetória das Pedagogas diz respeito à participação em atividades extracurriculares. Os dados indicam que estas não fizeram nenhuma atividade que fosse paga; apenas participavam de atividades que eram gratuitas, devido as condições financeiras das mesmas.

Os pais das três Pedagogas ocupavam profissões subalternas como: comerciante, servente de pedreiro, agricultor de subsistência, cantineira, do lar e doméstica. As três fizeram toda a trajetória escolar em escolas públicas, sendo que Maria e Sol chegaram a estudar no período noturno. Atualmente, Maria e Sol possuem uma renda familiar de 2 a 4 salários mínimos e moram com o marido, e no caso de Maria, com um filho, em casa própria. Já Flor mora em república, paga aluguel e tem a renda de até 2 salários mínimos.

Para analisar os aspectos evidenciados da trajetória das Pedagogas, encontramos alguns subsídios na pesquisa de Ribeiro e Andrade (2006) sobre a relação entre família e escola pública. Os autores apontam que os pais de camadas populares valorizam o acompanhamento escolar dos filhos, mas sentem dificuldades em fazê-lo, em função das deficiências da própria escolarização. Percebemos esse fato pelos depoimentos abaixo:

Minha mãe também tem dificuldade em matemática, aí eu lembro que eu chorava às vezes em cima do livro, que eu ia fazer o dever e eu não conseguia (Maria).

Meus pais já não tinham essa base então seu eu chegasse perto e falava alguma coisa eles até ouviam, olhava e tudo, mas não tinham esse habito de pegar e olhar caderno e auxiliar em dever (Sol).

Minha mãe ajudava nos deveres de casa até a quarta serie depois ela não, não... eu lembro dela me ensinando algarismos romanos, ela sabia na época, mas, depois, ela não sabia pra me ensinar (Flor).

É pertinente destacar a importância de uma “ordem moral doméstica”, que pode ser favorecedora, dentre outras coisas, de um bom desempenho escolar (VIANA, 2005). “A regularidade das atividades, dos horários, das regras de vida rigorosas e recorrentes, as ordenações, os arranjos ou as classificações domésticas, produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de colocar em ordem, de dirigir, de ordenar pensamentos” (LAHIRE, 1997, p.19). Podemos notar “essa ordem moral doméstica” em uma das falas de Maria: “Eu tinha até o meu horário de estudar, eu ia para a escola de manhã, e no início da parte da tarde era para eu estudar, para eu não errar nada na prova, aprender mesmo, né, depois eu ia para a mercearia”. Em uma pesquisa realizada por Barbosa e Sant’Anna com famílias de classes populares, os autores destacam que “o interesse das crianças pela realização dos deveres escolares foi considerado como expressão evidente do valor que a família atribui a educação” (BARBOSA e SANT’ANNA, 2010, p. 462).

Percebemos ainda, na infância de Maria, que seus pais não a permitiam brincar na rua, mas apenas dentro de casa. Ela se assemelha àquela “categoria de família operária como fechada para sair, onde os filhos são criados longe da rua, longe do contato com vizinhos, sem qualquer contaminação social” (TERRAIL, 1990, apud PORTES, 2001, p.110). Podemos notar indícios, a partir da narrativa de Maria, de que o isolamento em relação às crianças do bairro em que morava, por meio da família, pode ter favorecido o desenvolvimento de disposições para o estudo. Percebemos este fato no excerto abaixo:

Então, minha mãe conversava falava, mas a gente ficava mais quieta, né? Sem procurar confusão, e aí assim por medo até e timidez eu não me envolvia muito com os colegas na escola, eu ficava mais quieta na minha, e isso por um lado foi ruim, o aspecto né de desenvolvimento de socialização essas coisas, mas por outro lado foi bom porque, como eu não conversava e eu gostava de estudar, as duas coisas aliadas, eu me tornei uma boa aluna (Maria).

Viana e Xavier destacam que a diferença entre as práticas de longevidade escolar em famílias populares pode estar relacionada às “formas diferenciadas de práticas socializadoras familiares, que poderiam (des)favorecer, para os filhos, a produção de disposições facilitadoras de uma boa performance escolar – disposições de autonomia, de disciplina, por exemplo” (VIANA; XAVIER, 2015, p. 8).

Ao analisarmos as condições socioeconômicas e as práticas familiares de Alice e Emília, percebemos indícios de que essas são oriundas de famílias das camadas médias. Um primeiro aspecto que podemos observar é o acompanhamento das atividades escolares. Dessa forma, observamos que essas famílias destacam-se por sua mobilização educacional, ou seja, possuem “intensivo monitoramento da vida escolar dos filhos; de acompanhamento e ajuda nos deveres de casa; de participação nas instâncias administrativas da escola (associação de pais, conselhos de classe etc.)” (NOGUEIRA, 2010, p. 220). É possível percebermos um aspecto desse monitoramento no depoimento abaixo:

Meu pai até participava do colegiado dos pais e aí então, a gente ficava integrado na escola. [...] Meu pai e minha mãe iam em toda reunião, não faltava nenhuma, toda reunião eles estavam lá, buscavam boletim, conversava com os professores, eles sempre foram muito presentes (Alice).

Podemos destacar, assim, que a família de Alice utiliza-se das redes de relacionamentos que se formam a partir do contato com professores e dos outros agentes escolares para obter informações e auxiliar na trajetória escolar de Alice, sendo estas mobilizadas a partir do capital social de seus pais. Bourdieu considera que o “capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede de relações mais ou menos durável de relações e mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 1980, p. 2).

Outro elemento que podemos evidenciar a partir da análise da narrativa de Emília foi a estratégia educacional do mercado “paraescolar”. Segundo Nogueira (2010, p.224), este mercado é “voltado para uma clientela de pais consumidores que demandam ajuda na gestão da escolaridade da prole”. Ele aumenta a “capacidade estratégica” da classe média, que resulta numa “sofisticação” de seus investimentos e estratégias educacionais. Emília, em uma de suas falas, relata: “*minha avó sempre foi muito preocupada com as minhas notas em Matemática, aí ela contratou uma*

professora particular, que ia sempre lá em casa para me ajudar”. Além da professora particular, Emília fazia aulas particulares de Matemática no Kumon²⁰ e Inglês no ICBU.

Podemos observar que estes investimentos e estratégias educacionais, na família de Alice e Emília, podem contribuir para a aquisição de um capital cultural e escolar (BOURDIEU, 1979), sendo eles fundamentais ao desenvolvimento de estruturas que possibilitarão a futura competição no sistema de ensino.

Alice e Emília estudaram a maior parte do Ensino Fundamental em escolas públicas e cursaram o Ensino Médio em escolas particulares, o que aponta indícios de uma estratégia escolar para acesso ao Ensino Superior. A mãe de Alice e Emília possuem respectivamente Ensino Superior completo e pós-graduação *lato sensu*, e seus pais possuem Ensino Médio completo. As profissões dos seus pais são: enfermeira, contabilista e funcionários públicos. No caso de Emília, que sempre morou com seus avós, é importante destacar que a profissão deles são: professora aposentada e comerciante. Atualmente, Alice e Maria possuem uma renda familiar de 5 a 10 salários mínimos e moram com familiares, em casa e apartamento próprio.

Durante a trajetória escolar das entrevistadas, percebemos que foi marcante a mudança de escolas de periferia para escola de centro. No caso de Alice, ela saiu de uma escola estadual pública do seu bairro, na qual conhecia todo mundo, para uma escola particular bem conceituada no município, que tinha uma realidade muito distinta da que estava acostumada. E Maria, Sol e Flor mudaram de uma escola de bairro para escolas do centro da cidade. Podemos perceber a influência dessas mudanças nos depoimentos abaixo:

Eu queria ir pra Escola Curió (Pública de Periferia), que eu ia com minha amiga Thaís, que meus pais não gostavam, a Escola Curió era o lugar da bagunça. Ai eu queria ir pra Escola Águia (Pública Central), mas no Águia não tinha vaga, ai eu fui pra Escola Sabiá (Pública Central), que tinha vaga. Lá é uma escola grande, já foi uma escola muito bem conceituada. [...] Eu acho que ampliou meu universo cultural, tinha gente... Como lá as outras escolas eram concentradas em bairro, lá recebia todo mundo, não é que assim, não tinha ninguém muito mais rico do que o outro, mas, pobre tem pobre de todo jeito né (risos) [...] (Flor).

Ai minha mãe achava que o material e o ensino do Colégio Bem-te-vi (Particular Central) seria melhor, então ai que a gente foi, na minha sala eu não conhecia ninguém, ninguém, então ficava só eu e eu, mas foi um período de adaptação mais difícil. Ai as colegas eram muito diferente de mim, o jeito de se vestir, tudo (Alice).

²⁰ Curso particular de método japonês de ensino.

Dessa forma, notamos que o espaço social também funciona como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida diferenciados. Assim, incorporar a dimensão espacial na estruturação de indicadores educacionais estende as possibilidades de interpretar e entender os mecanismos de desigualdade de oportunidades, principalmente a partir de uma análise mais global com os indicadores de qualidade (ALVES; LANGE; BONAMIO, 2010). Nesse sentido, é possível compreender que,

as distâncias espaciais entre os grupos seria equivalentes às distâncias sociais. As distinções de gosto ou de estilos significariam mais do que uma simples diferença, mas seriam reveladoras de hierarquização e separação entre os grupos com distintas posses de capital ou recursos valorizados no mundo social (SETTON, 2010, p. 28).

Outro ponto marcante nas narrativas foi o papel do professor como um importante agente na trajetória escolar das pedagogas. Soares (2003, p. 121), a partir de pesquisas pautadas no modelo de regressão multinível, relata que “comprovou-se que as características do professor e do ambiente em sala de aula afetam decisivamente o rendimento dos alunos e explicam substancial parcela da variabilidade observada para a proficiência do aluno que é devida ao efeito da sala de aula”. Nesse sentido, percebemos este fato em alguns depoimentos:

Eu acho que todos os professores deixam algo na gente. Eu tenho um pouquinho da Gisele. Eu vejo a Vânia, eu vejo a Geralda em mim, eu vejo a Marisa, quando eu me vejo reproduzindo certos olhares dela. Elas realmente deixaram marcas em mim (Emília).

Eu gostava muito da minha professora de quarto ano, que ela cantava, dava muita atividade pratica, dobradura, tipo adivinhar o titulo, é... explicava mostrava lá no quadro, eu gostava muito dela (Flor).

Eu lembro que eu gostava quando a professora saía com a gente lá na roça pra dar aula no sol, o que fosse diferente da sala de aula era gostoso, então assim se tem uma atividade que dá pra fazer que dá pra levar, isso eu me inspiro também ai eu já levo os alunos pra fazer do lado de fora (Sol).

Notamos assim, indício de que os professores da socialização antecipatória influenciam no processo de socialização profissional docente. Lortie (1975) trata deste período como um processo de socialização antecipatória, na qual os estudantes, ao passarem anos na escola com seus professores, internalizam um modelo de professor e

de ensino, que influencia sobremaneira o processo de socialização de futuros professores.

Outro aspecto que aparece nos relatos diz respeito a questões religiosas. Todas as cinco entrevistadas relataram que tiveram uma socialização familiar religiosa católica por tradição, uma vez que seguiram a mesma religião de seus pais. Além disso, a maioria frequentou grupos de jovens católicos. Em um estudo de Cerdeira, os dados indicaram que, “os estudantes que declararam ter religião dão mais importância ao estudo (estudar, ler, fazer dever de casa), à instituição escolar, além de apresentarem uma trajetória escolar mais regular do que aqueles que declararam não ter religião” (CERDEIRA, 2006, p. 7).

Atualmente apenas Alice ainda é engajada em movimentos da igreja católica, sendo responsável pela organização da missa das crianças e membro da Pastoral da Comunicação de sua paróquia.

Ao analisar a trajetória escolar de todas as pedagogas, um aspecto que emergiu foi o fato de todas terem feito cursinho. De acordo com Zago (2006, p. 231), “para preencher a lacuna da formação básica, há uma forte demanda pelos cursinhos pré-vestibular, estratégia bastante generalizada entre os egressos do Ensino Médio”. Observamos este fato nos depoimentos abaixo:

Cheguei a fazer a cursinho, porque eu vim com uma base muito fraca, eu sai sem saber fazer uma regra de três, do segundo ano do Ensino Médio, então assim, eu não tinha condição nenhuma de passar no vestibular, aí eu fiz um curso anual, aqui, aí me dediquei bastante (Maria).

Eu tirava nota boa, só que aí eu fui fazer vestibular, vi que minha nota não era tão boa, me senti muito enganada pela escola (risos). Uai, que isso? Eu tô a vida inteira na escola tirando nota boa, sendo elogiada, e... e eu vou fazer uma prova e eu vou mal? Eu sou boa pra escola que é ruim, mas pra competir no que era bom eu não era boa. [...] Aí eu continuei trabalhando na loja e comecei a fazer cursinho (Flor).

Através da análise das narrativas fica evidente que na maior parte dos depoimentos a escolha do curso de Pedagogia se deve ao fato de ser um curso menos concorrido e, portanto, mais “fácil” de entrar pelo vestibular. Outro ponto que destacamos é que, em alguns casos, a escolha pelo curso de Pedagogia, está relacionada ao fato de ser a única profissão que tiveram contato. A escolha profissional é parte inerente da vida de qualquer pessoa e se constrói a partir da consideração de um

contexto social, econômico e político específico. Tardif (2002), ao se reportar à influência de professores na escolha pela profissão docente chama a atenção para o fato de que a profissão “professor” é uma das primeiras com as quais os estudantes têm contato e, também, a que mais tempo vivenciamos seu desenvolvimento. Notamos estes aspectos nas falas abaixo:

Eu escolhi Pedagogia porque era mais fácil de passar, né, o ponto de corte era baixo, mais fácil em relação às outras coisas. E eu também não conhecia as outras profissões os outros cursos, aí fui fazer Pedagogia. E... eu achava que Pedagogia era muito bom, né, porque ser professor, você trabalha um período, ganha um salário e fico o outro período atoa em casa, era a minha cabeça né, ainda tem duas férias no ano, pra quem estudava de manhã ,trabalhava a tarde, pra ganhar meio salário (Flor).

O curso de Pedagogia tinha notas baixas, era um curso assim, digamos que, não é que seja fácil, mas, perante os outros cursos, era um curso bem mais fácil de entrar. Por isso, que eu optei por ele, também, porque o curso de Letras já era mais difícil, e eu não tinha uma boa base de inglês (Maria).

Escolhi o curso bem que por acaso, porque eu não sabia, não tinha direcionamento de qual curso escolher, nem pra quê escolher nada, sentei assim na frente do computador, vendo as opções e achei que Pedagogia seria mais fácil (Sol).

Sobre esse panorama, Zago analisa:

O ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. Essa observação suscita uma reflexão sobre o que normalmente chamamos “escolha” (ZAGO, 2006, p. 231).

Nesse sentido, nos questionamos se realmente as Pedagogas têm “escolhido” o curso de Pedagogia, ou será que tem sido apenas uma estratégia de entrada na universidade. A partir das narrativas, notamos que a maioria escolheu pelo curso durante a trajetória na formação inicial. Outro aspecto que destacamos é o fato de que Maria, Sol e Flor trabalhavam enquanto faziam cursinho. Zago explica que

Para tornar-se mais competitivos, os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente frequentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos. Essa formação

suplementar é, portanto, bastante desigual entre os candidatos do vestibular (ZAGO, 2006, p. 231).

Notamos que, para os jovens de camadas populares, o esforço é ainda maior, exigindo dos jovens uma mobilização, autodeterminação e investimento pessoal para perseguir seus objetivos (BROCCO; ZAGO, 2014). Este fato vai ao encontro do depoimento das pedagogas abaixo:

Eu fiz esses cursinhos popular, que se paga uns vinte reais por mês mais pra ajudar em termos de material e tudo e fazia o cursinho. Fiz um da igreja e fiz aquele da UFV. Ele era lá no PVB mesmo, era junto com todo mundo que estudava na UFV, uma sala era pro cursinho popular. Ai os estudantes da universidade que davam aula lá e ele foi meio que motivador pra querer entrar na UFV, também, eu achava bacana que a gente já estava lá no espaço que já era deles, na hora do intervalo era todo mundo junto (Sol).

Eu fiz uma prova do cursinho e consegui bolsa. Lá você podia estudar de manhã ou à noite. De noite dizem que era uma bagunça danada e que de manhã era mais tranquilo, ai eu peguei de manhã. Aí, eu fui estudar de manhã e trabalhar de duas até às oito da noite, lá na empresa de TV a cabo (Flor).

Notamos, então, a importância da família e da escola, responsáveis pela socialização primária e secundária na formação do *habitus* de um indivíduo. O conceito de *habitus* é primordial na teoria da ação desenvolvida por Bourdieu, e é definido como,

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e não ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 60- 61).

De acordo com Lortie (1975), muitas vezes ignora-se a forma com que a escolaridade básica prepara as pessoas para o mundo do trabalho e isso é especialmente grave com professores da rede pública, em que sua participação na escola tem um efeito especial sobre aqueles que irão passar para o outro lado da mesa. Dessa forma torna-se inevitável destacar o peso da escola como um ampliado espaço de socialização, em que as dinâmicas relacionais não estão restritas aos conteúdos do currículo escolar, mas

inseridas em práticas da formação sociocultural, no complexo processo de humanização dos sujeitos (ARROYO, 2000).

CAPÍTULO V

A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo iremos destacar o percurso dos nossos sujeitos de pesquisa durante a formação inicial, uma vez que é nesta etapa que se inicia formalmente o processo de socialização profissional docente. É importante considerar, ainda, que esse período de entrada no curso de Formação de Professores corresponde ao segundo nível de influência do processo de socialização profissional de professores proposto por Zeichner e Gore (1990). Neste sentido, temos neste capítulo por objetivo compreender como o processo de formação inicial docente, juntamente com as práticas de ensino, experiências de participação no PIBID, de inserção na escola, ao mesmo tempo com as outras experiências no ensino, como o estágio, podem contribuir para a antecipação da socialização no início da carreira docente.

Assim, com o intuito de investigar as repercussões da formação inicial no processo de socialização profissional docente, iremos primeiramente descrever o processo de formação inicial de cinco pedagogas ex-pibidianas, que cursaram Pedagogia na UFV, e posteriormente analisá-los, nos respaldando, principalmente, nos estudos que versam sobre a socialização profissional, formação inicial e a aprendizagem da docência como os de Marcelo (1999); Diniz Pereira (2000, 2007); Nóvoa (1995); Tardif, Lessard, Lahaye (1991); Zeichner (2013) e Mizukami (2008).

A literatura estudada considera a formação inicial como um momento chave de socialização e configuração profissionais, quando os docentes são instruídos para o domínio dos saberes que precisam dominar para mobilizar na ação: os saberes das disciplinas, dos conteúdos curriculares e das disciplinas de formação pedagógica (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Além disso, a formação inicial também possibilita que os professores em formação vivenciem experiências que favorecerão a apropriação de uma cultura docente, do modo de ser e de agir dos professores. É nesse contexto que a futuras professoras, na maior parte das vezes, têm contato com o campo da prática profissional, locus de constituição do saber, da experiência que se relaciona, fundamentalmente, ao que acontece durante a Prática de Ensino. Nesse sentido, considera-se importante a aplicação de “novos dispositivos de formação profissional que favorecem o vaivém constante entre a prática e a formação, entre a experiência profissional e a investigação,

entre os docentes e os formadores universitários” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 24).

Contudo, Zeichner e Gore (1990) evidenciam que há diferentes perspectivas de pesquisas, que conduzem a conclusões distintas. Ou seja, os estudos que focalizaram o currículo formal desses cursos concluíram que os mesmos exerceram pouca influência no processo de socialização devido ao forte impacto da socialização antecipatória.

Diniz Pereira (2007) defende que se deve analisar com cuidado esta afirmação, principalmente quando se trata das peculiaridades da realidade educacional brasileira. Enfatiza que a maioria dos programas em que estas pesquisas se desenvolvem se baseiam o modelo da racionalidade técnica, ainda hegemônico no Brasil entre os programas de formação docente. No entanto, compreende-se, de acordo com esse modelo, que os estágios supervisionados e as práticas de ensino possuem lugares pouco prestigiados nos currículos, aparecendo tardiamente no curso. “Parece consenso, nessa literatura, a pouca eficácia desse modelo na formação profissional, em geral, e para a formação de professores em particular” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.87).

Nessa perspectiva, o autor supracitado ressalta a necessidade de pesquisas que avaliem as repercussões na escola e na sala de aula de programas de formação de professores que sejam capazes de romper com o modelo da racionalidade técnica.

Segundo Nóvoa (1995, p.24), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”. Destaca, ainda, que “o professor é a pessoa. E parte importante da pessoa é o professor”. Nessa acepção, urge “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (Ibidem, p. 25).

A seguir iremos apresentar narrativas de cinco jovens que cursaram Pedagogia na UFV e participaram do PIBID, explorando o processo de Formação Inicial.

5. 1 Percurso de Alice na Formação Inicial

Alice, ao iniciar o curso de Pedagogia, continuou trabalhando como secretária em um consultório de dentista, no período de 8:00 às 18:00, devido ao fato de o curso ser noturno. Saía do trabalho direto para as aulas na Universidade. Fez isso durante dois

anos e meio, mas quando precisou fazer os estágios de seu curso, saiu do emprego. Logo começou a fazer um estágio na prefeitura com o Projeto Projovem, no qual ela fazia oficinas com jovens entre quinze e dezessete anos, que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Recebia uma bolsa de duzentos e cinquenta reais.

Ela relata que no início do curso de Pedagogia não gostava muito dele. Ela o achava muito teórico. *“Então era uma coisa assim: ah porque Durkheim fez isso; Marx fez aquilo. Ninguém contextualizava com nada e ficava naquilo. Era uma metodologia muito tradicional que você tinha que... compreender”*. Até o quarto período, ela afirma que foi “empurrando com a barriga”. Depois se lembra de suas colegas falavam: *“-Não, a gente tem que esperar mais um pouco, porque aí vão vir os estágios. Você vai ter mais experiência. Aí você vai vendo se é isso mesmo que você quer. Aí você vai aliando a teoria à prática. Já te ajuda. Mas no início eu não gostava não. Achava muito maçante”*.

Alice acha que o curso deveria ter uma duração mínima de cinco anos, pois considera que quatro anos é pouco para se aprofundar em algumas disciplinas como educação especial e nas metodologias,

porque dá a matéria e quando você entra na sala de aula é totalmente diferente. Então você entra e fala: -eu não aprendi isso. E aí eu acho que tem que enriquecer o currículo. Não pode ser esse o currículo dado, porque se for o currículo dado você tem várias escolas pra poder trabalhar e de diferentes contextos. Aí como é que você coloca em prática aquele currículo já engessado que você aprendeu?, Então você não dá conta (Alice).

Aponta ainda que, na sua percepção, o curso de Pedagogia hoje necessita de reestruturação em seu currículo. Quando Alice saiu do “Projovem”, uma amiga lhe contou que iria abrir um processo seletivo para o PIBID. Ela pensou em não fazer a seleção porque, na época, teria que ficar dois anos no Programa e isso a atrasaria a sua formatura. Mas sua amiga a incentivou. Com isso, Alice participou do processo e foi selecionada. Ela diz que sua maior motivação em participar do Programa foi o fato de atuar dentro da escola: *“aí era muito bom. Eu acho assim, era muito cansativo. Eu já estava no final do curso e tinha que fazer muita coisa. Mas era muita coisa que a gente aprendia. Então esse aprendizado me fez crescer muito. Eu falava: não, é sala de aula mesmo que eu quero”*.

De acordo com Alice, foi no Programa (PIBID) que se decidiu pela docência. Enfatiza que gostava do jeito com o qual a coordenadora de área trabalhava com as pibidianas, instigando-as e incentivando-as a preparar aulas, a buscar e descobrir.

No PIBID Pedagogia havia 20 bolsistas. Essas foram divididas para atuarem em duas escolas: uma Municipal, de periferia, e uma Escola Estadual, de Centro. Alice escolheu a escola Municipal. Relata que a infraestrutura da escola não era boa, mas o corpo docente era muito bom, e o clima da escola era muito favorável. As professoras e a direção da escola acolheram as pibidianas muito bem. Estavam abertos para receber o Programa, o que, para Alice, foi muito mais fácil, pois permitia que se trabalhasse melhor.

A primeira turma que Alice acompanhou foi do quarto ano. Ela se lembra de uma professora em específico:

Tinha uma professora, que nossa, ela chegava lá e me perguntava: Você pode dar aula hoje? E já chegava com o planejamento e eu tinha que dar aula. E eu, perdidinhazinha, não tinha a mínima ideia. Eu só acompanhava, fazendo as observações e aí ela saía da sala e esquecia de mim lá dentro. Então eu tinha que fazer do meu jeito. Então eu tinha que pensar no quê que eu ia fazer na hora pra dar certo. Era uma turma que eu lembro que era difícil. Os meninos eram mais difíceis, mas assim dava pra levar bem. Eu conseguia levar bem (Alice).

Alice analisa que essa professora aproveitava a sua presença para substituí-la nas aulas, todos os dias. Esse não era o seu objetivo ali, mas, apesar dessas questões, elas tinham um bom relacionamento.

No segundo ano que participava do Programa, Alice diz ter acompanhado uma turma do quinto ano. Ela considerava a professora excelente. Diz que os alunos eram encantados com a professora. Relata que ela a ensinou muita coisa: “*ela me ajudou muito. Então ela falava: - Oh, a sala de aula tem isso, então você pode ficar esperta que qualquer hora você vai se deparar com uma determinada situação. E aí ela foi ensinando a gente e aí a gente tinha que dá os pulos*”. Ao contrário da primeira professora, essa sempre dava as aulas, mas abria sempre para ela fazer atividades com os alunos, o que era combinado anteriormente, dando tempo de Alice planejar. A bolsista considera a relação que teve com essa professora excelente.

Referente aos alunos, Alice considera que tinha uma boa relação. Os alunos eram muito carinhosos, mas ao mesmo tempo alguns davam muito problemas de indisciplina e agressividade. Ela se lembra de que tinha muitas crianças com problemas

familiares de violência e drogas. Essas situações a instigavam a pesquisar sobre a família e a ler sobre neurociência.

Alice conta que sua relação com a diretora e supervisora da escola era tranquila, mas não se lembra de ter tido muita convivência. Com a professora supervisora do PIBID, na escola, Alice disse que a relação também era “bem bacana”. Ela sempre acompanhava o trabalho das pibidianas, fazia reunião, apoiava, ajudava, dava dicas. Considera que essa relação foi importante para auxiliar as pibidianas dentro da escola. Alice participou do PIBID durante dois anos e considera que o Programa contribuiu para ajudá-la a lidar bem com algumas situações como, por exemplo, a indisciplina: *“eu tinha que ser firme com o menino, mas também eu não podia ser tão firme que eu não pudesse dar um afeto. Então eu tinha que ministrar os dois com equilíbrio. Eu não podia ser firme demais, nem ser firme de menos”*.

Alice, durante o curso, fez quatro estágios: Educação Infantil; Educação Especial; Ensino Fundamental e Gestão Escolar. O primeiro foi o de Educação Infantil. Ela fez em uma escola particular, próxima à sua casa, que atendia só Educação Infantil. Relata que conseguiu esse estágio devido ao fato de conhecer a dona da escola. Diz que não aprendeu muito nessa escola. Aponta que o período desse estágio também foi muito curto.

Já o estágio de Educação Especial foi em uma escola estadual localizada no centro da cidade. Considera que esse estágio foi ótimo. Conta que a professora que ministrava a disciplina a acompanhava, nos planejamentos, na sala de aula. Ela era muito atenciosa. Nesse estágio, ela e sua dupla acompanharam duas crianças com paralisia cerebral; uma tinha paralisia avançada e outra leve. Então elas aplicavam as atividades e a professora regente ajudava muito, ensinava e era muito aberta. A relação com as crianças também foi, para ela, muito boa. Com relação à direção e supervisão, ela não teve muito contato.

O estágio de Ensino Fundamental foi realizado na escola Beija-Flor. Segundo a pibidiana ele foi muito bom, porque a professora era excelente. Então, ela e sua dupla recebiam da professora muitas sugestões sobre o fazer do cotidiano. Acredita que isso contribuiu para o aprendizado delas. Os alunos também eram muito carinhosos e o clima institucional era muito agradável.

Alice também fez o estágio de Gestão na escola Beija-Flor. Conta que foi um estágio bom, mas que foi vazio, mais para cumprir horas. Ele não teve muito

aprendizado, nem muito contato. A única coisa que ela e sua dupla fizeram foi um calendário escolar, que foi aprovado pela gestão escolar do colégio.

Alice considera que, em geral, os estágios foram muito bons. Em suas palavras:

Foi super tranquilo, e os alunos gostavam da gente e eu dizia que a gente tinha sorte de pegar uma turma que ajudava também, então a gente não tinha problema nem com a coordenação, nem com a supervisão, direção e nem com os professores dos alunos e ainda fomos muito bem recebidas em todas as escolas (Alice).

5.2 Percorso de Maria na Formação Inicial

Maria relata que, quando entrou no curso de Pedagogia, percebeu que os professores eram competentes, cada um com seu estilo. Como sempre valorizou a relação professor-aluno, ela cita alguns professores que lhe chamaram a atenção pela valorização do saber dos alunos.

Ela afirma que era uma aluna muito dedicada e esforçada no curso. Estudava todos os dias e era muito preocupada com as notas. Com o decorrer do curso, ela começou a observar que suas colegas estavam se envolvendo em projetos de pesquisa, de extensão e elas lhe contavam experiências positivas dos projetos. Com isso, ela começou a se interessar. Mas, geralmente, para participar dos projetos, é preciso um coeficiente de rendimento no curso, que era de 87 pontos, e naquela época era alto para ela. Então ela intensificou a dedicação aos estudos, pois queria muito fazer uma atividade extracurricular, mas as bolsas eram poucas. Havia muitos voluntários.

Por meio uma colega de curso que trabalhava como monitora no NEAd, (Núcleo de Educação de Adultos), foi informada sobre uma vaga disponível para voluntária no Projeto e que, se desse certo, poderia surgir uma bolsa. Maria ficou menos de um ano como voluntária e depois conseguiu a bolsa. *“Eu fui para ver como que era e acabei me envolvendo e gostei muito. Você via a vontade de aprender, de aprender a escrever, aquilo era muito bonito. E a relação, como eles valorizavam a gente no NEAd”*. Maria ficou mais de um ano trabalhando nesse projeto.

Nessa época, surgiu um grupo de estudos com uma professora do Departamento de Educação que já comentava estar enviando uma proposta para o PIBID. Quando abriu o processo seletivo para o Programa, Maria participou e ficou em primeiro lugar. *“Aí eu desisti e falei: -“Oh, tô saindo do Nead, agora eu vou para o PIBID” (risos)”*. Maria não queria ficar “presa” em só uma experiência, pois pensava que seu tempo era

curto para “aproveitar” a universidade. Quando ingressou no Programa PIBID, houve uma divisão das 20 bolsistas do Programa em duas escolas: uma Escola Municipal de periferia e uma escola estadual localizada no centro da cidade. Maria escolheu a escola de Centro.

Relata que a inserção do PIBID na escola foi muito complicada e conflituosa. Acredita que isso ocorreu devido à resistência das professoras com relação ao Programa, e à falta de presença da coordenadora na escola de forma mais incisiva. Conta: *“A gente era aquelas, as empolgadas. As professoras nos viam, como as que não sabem de nada, tá chegando com o Programa, não sabe como que é a verdade”*.

A professora supervisora do PIBID na escola orientava as pibidianas e as auxiliavam com os problemas que surgiam no cotidiano escolar. Ela era uma professora jovem e que estava iniciando a carreira docente. Maria destaca que na escola determinada para a execução dos projetos as pibidianas tiveram dificuldades de aproximação com as professoras regentes de turma, principalmente, no momento do intervalo. As professoras alegavam que este era um momento para si mesmas e por isso não queriam compartilhar do espaço da sala dos professores com as pibidianas.

No final do primeiro ano de Programa, Maria percebeu que houve uma compreensão e aceitação maior das professoras em relação à atuação das pibidianas na escola. Ela diz: *“Para a gente, é lógico que era mais cômodo. A gente tinha uma bolsa que era boa, 400 reais, para ir três vezes por semana na escola. Você não ficava, ali, naquele ambiente, de segunda a sexta, não era tão desgastante quanto para a professora”*. Maria relata que no segundo ano o desenvolvimento do Programa na escola foi melhor, pois houve um reconhecimento do trabalho e um rendimento melhor dos alunos em avaliações externas.

No primeiro ano do PIBID Maria atuou em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A professora regente tinha como formação o magistério, e era antiga na profissão docente. As práticas com metodologias diferenciadas de ensino que Maria propunha não iam ao encontro das concepções pedagógicas que ela tinha. Com isso, Maria não conseguia desenvolver as atividades, prejudicando o desenvolvimento de seu trabalho.

Já a segunda professora com a qual Maria teve contato, quando da atuação no PIBID, estava iniciando a carreira docente. *“Era mais nova de idade, mais nova de experiência. Fez Pedagogia na UFV. E a nossa visão já era bem parecida. Aí encaixou, sabe? Aí, realmente, eu me espelhava nela”*. Maria conta que, posteriormente, ao iniciar

a sua carreira, se lembrava sempre dessa professora, principalmente, da maneira com a qual conduzia a turma. Ela destaca: *“Eu aprendi realmente o fazer do dia a dia, com essa segunda professora. A primeira foi uma experiência bem negativa. Foi mais o que eu não quero fazer (risos)”*.

Em relação aos alunos, Maria diz que se deparou com o conflito entre “ser a boazinha” e “ter domínio da turma”. Ela não se sentia a referência em sala de aula e tinha dificuldade de ficar sozinha com a turma da primeira professora e manter o “domínio” de sala. Então, ela não conseguia desenvolver as atividades com a turma toda e ficou fazendo atendimentos pedagógicos individuais com as crianças com dificuldade de aprendizagem fora da sala.

Com relação à direção e supervisão, Maria diz que teve pouco contato com elas. A diretora, sempre quando procurada, não estava na escola. Já a supervisora a tratava bem, mas preferia se relacionar com as professoras. Ela sentava para fazer o planejamento com a professora, e, às vezes, a professora repassava alguma coisa para ela, pois parecia não haver necessidade de sempre estarem juntas.

Em relação à coordenadora de área do Programa, Maria acredita que ela procurou, da maneira como podia, estar presente na escola. Ela observa: *“A gente acha que as coisas são de uma hora pra outra. E a gente não tinha essa maturidade. A escola é um local que tem que ser respeitado, que tem um ritmo, e você de repente chega, né, então tudo é novo também, tem que ter a resistência, né?”*. No PIBID Pedagogia havia os ciclos de estudos pedagógicos, que eram com os temas emergentes da escola, mas as professoras da escola quase não participavam.

Maria considera que o PIBID foi um Programa que, mesmo com todos os desafios, conseguiu unir teoria e prática, sendo esta associação importante para formação docente. Aponta, ainda, que o curso de Pedagogia tem várias possibilidades de atuação, mas grande parte vai atuar como professor de escola pública. Então é um dos objetivos principais do curso, que estava sendo desvalorizado.

Para Maria, o PIBID forneceu segurança para atuar como docente. Ela narra: *“Quando eu caí na sala de aula, vai aquele friozinho, mas acho que não foi... nem se compara se eu não tivesse feito PIBID, e foi no PIBID que eu tomei a decisão que eu queria dar aula”*. Ressalta que falta no curso de Pedagogia ter o PIBID não como um Programa opcional e sim obrigatório, porque o aluno se relaciona com a escola de maneira mais intensa. Maria considera que o graduando precisa experimentar isso.

Maria realizou quatro estágios durante o curso de Pedagogia. Enfatiza que eles não foram ruins, mas que o período em que ela desempenhou os estágios foi curto. Aponta ainda, que mesmo pequena, havia alguma relação entre teoria e prática, e um olhar crítico sobre a realidade. Na época em que estagiou, verificou pouca preocupação em situar os alunos nas escolas, de maneira que os estágios eram muito “soltos” e faltavam pontos pré-estabelecidos a serem observados. Com isso, para ela, eles se resumiam em um período de tempo de observação, em que se realizavam trabalhos livres que colaborassem com alguma necessidade ou fossem algo sugerido pela própria escola.

Maria desenvolveu o Estágio de Educação Infantil em uma escola próxima de sua casa. Ela fez observações e algumas atividades por um curto período de tempo. De acordo com ela,

Foi legal, trabalhar em outros colégios e tudo. Mas, ficou parecendo que a gente foi lá para dar algumas atividades e pronto. Você não acompanhou por um longo período de tempo, você não viu avanço, não deu né. É como se estivesse ali olhando pela janela. Assim, você não entrou, você ficou olhando pela janela, essa é a impressão (Maria).

Já o estágio supervisionado de Educação Especial, considera que foi muito bom, tanto com os alunos e a professora regente de turma, quanto com a professora da universidade que lecionava o estágio. Segundo Maria, a professora que ministrava a disciplina era muito comprometida. Ela acompanhava, exigia relatórios, e assistia a regência dos graduandos. Para ela, esse acompanhamento da prática do estágio foi fundamental para ter, de fato, um aprendizado. Já o estágio de Gestão Escolar Maria fez na mesma escola em que atuava no PIBID. Ela relata que a prática preponderante foi a de reunir documentos. Não teve relação com a supervisora nem com a diretora, porque, segundo ela, a disciplina não exigia essa relação; era mais voltada para documentos e um relatório. Por fim, do estágio de Ensino Fundamental ela não se lembra.

Maria cursou o Mestrado em Educação em 2012. Em 2014 Maria começou a atuar em uma Escola Estadual de periferia na cidade de Viçosa, que chamaremos aqui com o nome fictício de Escola Andorinha.

5.3 Percurso de Sol na Formação Inicial

Depois que Sol ingressou no curso de Pedagogia, seus pais mudaram para Viçosa. Sol foi morar com eles no andar de cima da casa de sua irmã. Eles pagavam aluguel para ela. Até hoje eles pagam aluguel. Nessa casa havia três quartos, cozinha, sala, e era toda de cerâmica. Ela diz: “*Aí a gente já tinha os equipamentos, porque ai já tinha luz suficiente né? (risos) Ai já tinha microondas, geladeira, televisão, normal*”.

Sol conta que, quando entrou no curso, foi uma satisfação muito grande, pois tinha conseguido entrar na UFV. Ao mesmo tempo, relata que foi um período difícil de adaptação, como demonstra o excerto abaixo:

Mas, depois eu fui assustando um pouco com as provas, porque não era o estilo de estudo que eu tinha acostumado no Ensino Médio. Então, eu achei bastante diferente, tipo, por mais eu tinha estudado, lá eu não conseguia no início tirar nota boa. Talvez, porque, minha cultura de estudar era diferente da universidade. No curso, os textos a linguagem era muito complexa perto daquilo que eu tinha vivido a vida toda. Então, eu achei as provas super difíceis. E eu estudava, estudava demais, mesmo, assim, às vezes, ficava na tábua da beirada. Quase atingia nota média, e, às vezes, nem chegava a atingir direito, com alguns professores que cobravam igualzinho eles falavam (risos). Estranhava alguns professores, cada um com uma metodologia totalmente diferenciada, né... a gente estranha muito, outro estilo de ensino. Estranhava até o uso do espaço, de, às vezes ter aula no PVA, e às vezes no PVB. Escola a gente entrava ali e estava ali, na UFV é outra realidade (Sol).

Segundo ela, a maioria dos professores considerava que os alunos já tinham uma base, o que nem sempre era uma verdade. Contudo, ela destaca a existência de professores que consideravam a falta de base dos estudantes, explicavam melhor o conteúdo e cobravam de forma razoável. Sol ainda destaca que havia alguns professores que faltavam muito às aulas. Ela achava estranho o professor faltar à própria aula.

Outro aspecto que Sol destaca de sua trajetória acadêmica diz respeito à metodologia de ensino utilizada no Ensino Superior: apresentação de trabalhos.

O fato de eu não ter tido essa oportunidade, de apresentar trabalhos, dificultou muito. Quando eu entrei no curso de Pedagogia, quase que deu vontade de desistir do curso, porque eu não queria estar lá na frente apresentando trabalho. E eram mais apresentações de trabalhos do que provas.

Sol diz que no início do seu curso tentou conciliar o trabalho no comércio com o curso, mas não conseguia que isso ocorresse em todos os dias. Assim, não dava tempo de chegar no primeiro horário. Como ela não queria ficar chegando atrasada na aula, deixou o trabalho. Ela diz que seus pais não tinham condições de mantê-la; também, já estava acostumada a trabalhar e ter o seu dinheiro. Então, começou a trabalhar em festas como garçoneiro no final de semana. Dessa forma, ela conseguiu se manter em relação ao que era básico. Seus pais a ajudavam com outras coisas que fossem necessárias. Assim, foi possível dar continuidade aos seus estudos.

No terceiro período do curso, Sol conseguiu uma bolsa de extensão para trabalhar em um Projeto de Educação Ambiental e Corporal, que era em parceria com o Departamento de Dança. Nesse projeto eram trabalhadas atividades diferenciadas em duas escolas, voltadas para a educação ambiental e para a percepção do meio. Eles faziam visitas com as crianças nos museus da UFV, dentre outras atividades.

Depois que saiu desse Projeto de Extensão, Sol entrou no PIBID, mas diz: *“quando eu saí dele já fui pro PIBID e ai mesmo assim eu continuei como garçoneiro porque compensava. Era uma renda a mais (risos)”*. Conta que aproveitou a universidade para começar o curso de inglês no CELIN. Fez o curso por dois anos, mas desistiu porque os professores queriam que ela conversasse em inglês. Ela diz: *“eu ficava sempre sem graça quando era a minha vez, porque, às vezes, eu não conseguia formular uma frase em inglês e eu acabei desistindo do curso. Ficavam pressionando muito. Aí eu desisti, saí”*.

Sol entrou no PIBID Pedagogia no ano de 2010 e nele ficou durante dois anos. Ela atuava em escola de periferia da cidade de Viçosa-MG. Considera que a escola em que atuou recebeu muito bem o Programa e as pibidianas. Afirma que: *“então a gente se inteirava muito. Quando programava certas atividades tinha muito apoio dos professores, pra dizer aonde que estava bom aonde que não estava, o quê que precisava melhorar”*.

No primeiro ano em que Sol estava no PIBID, atuou em uma turma de primeiro ano. Relata que sua relação com a professora Beth²¹ foi bem tranquila, de amizade mesmo. A professora Beth estava iniciando a sua carreira naquele ano e estava um pouco insegura. Ela perguntava muitas coisas a Sol, que narra:

²¹ Este nome é fictício, a fim de preservar a identidade do sujeito.

eu via uma certa insegurança nela e essa vontade de me ver com uma pessoa a mais pra ajudar. Mas ela era muito esforçada. Fazia umas atividades assim, bacanas, com coisas práticas pra estimular os alunos mesmo e aí eu ajudava ela o tempo todo. Ela também me ajudava pra fazer outras atividades. Não saia para outros espaços nada. Era raro.

Sol também atuou no quinto ano, porém, a professora dessa série já era experiente. Sol relata que aprendeu muito com essa professora:

Ela ensinava muito. Eu aprendia muito com o jeito dela explicar. Explicava bem matemática. Eu ficava assim: – Oh, que bacana. Se eu tivesse no meu tempo uma professora que explicasse passo a passo assim, eu ia entender bastante. Eu gostava muito e aprendia muito com ela, até de conteúdo mesmo, assim, que hoje eu ensino na sala de aula. Muitas coisas eu aprendi com ela.

Sol relata que no curso pouco se aprende de conteúdo de matérias específicas. Algumas coisas ficam da época que aprendeu na escola e outras que recordou com as professoras do PIBID e do estágio.

Afirma Sol que nessa escola as professoras tratavam as pibidianas quase igual tratava as demais professoras. Era uma escola muito acolhedora: “a gente ficava ouvia as conversas delas. Elas contavam as coisas pras outras perto da gente, contavam pra gente também, davam dicas e tudo”.

Em relação aos alunos, Sol diz que tinha uma relação de satisfação e, às vezes, frustração.

adorava aqueles alunos (risos)tão carinhosos. Nossa, tudo de novidade que a gente fazia, era brilho nos olhos deles. Foi muito bom. Eles eram bons e muito difíceis também porque tinha uns indisciplinado até, que sempre tem e que davam o maior trabalho. Então você ia pra lá em algum dia, ficava muito satisfeita; nos outros dia pensava assim: –ah eu não quero fazer esse curso mais; eu não quero formar, não quero trabalhar nessa área.(risos).

Sol assinala que foi na turma do quinto ano que sentiu mais dificuldade. Ela justifica:

Eu acho que eram mais rebeldes, sabe? Ai quando eu ia dar aula, tipo, era muito difícil. Às vezes eles falavam muito, não respeitavam. Teve um dia que eu até desisti, sai da sala chorando e tudo, mas é... no geral, no dia a dia, era uma turminha boa.

Completa Sol que, depois desse dia que eles a viram triste, escreveram cartas para ela pedindo desculpas. Os estudantes a consideravam muito carinhosa.

Com relação à supervisora da escola, ela se lembra de que seu contato era pequeno: cumprimentos cotidianos e reunião dos professores, que ela também participava. Com relação à direção, Sol considera que ela gostava de pedir ajuda para as pibidianas. Ela, inclusive, pedia coisas que não faziam parte do objetivo do Programa. Por exemplo: quando faltava professor, em outra turma, as pibidianas tinham que deixar de acompanhar a sua turma e ir para a turma de outro professor, pois não havia ninguém para assumir as aulas, sendo que esta seria a função de um professor eventual. Outra coisa que ela pedia para pibidianas era para buscar material na rua, em época de festa. Afirma Sol: *“festa junina, faltava TNT, EVA, essas coisas, ela me pedia pra buscar. Isso não era parte do PIBID. Eu descia lá no centro ia lá e levava. Como você vai dizer não? Você acaba fazendo por boa vontade, né?”*. Mas, por outro lado, a diretora acatava as propostas do PIBID e ajudava as pibidianas a pedirem transporte quando queriam levar os alunos para um passeio na UFV.

Com relação à professora supervisora do PIBID na escola, Sol relata que ela sempre reunia com as pibidianas e estava disposta a ajudar, mas afirma que sentia falta de mostrar a ela as atividades e ver o que podia melhorar e esclarecer dúvidas de ensino.

Com relação à coordenadora de área, a ex-pibidiana acredita que, por ser essa uma experiência nova para ela também, ela coordenou com muito idealismo, com muita vontade de fazer acontecer, e até coisas que, às vezes, não estavam dentro das possibilidades nem do Programa, nem das pibidianas. Sol relata que ela era muito amigável, que ia na escola, dava esse apoio, comprava muito material e sempre queria saber o que estava precisando.

Sol conta que o que marcou mais do Programa foi a experiência. Ela afirma:

se eu não tivesse tido isso a base pra ensinar hoje em dia seria bem mais complicado, foi um tempo assim, foi sofrido de um certo modo e alegre ao mesmo tempo, mas essa vivencia foi ótima, deu uma noção de realidade muito boa, do quê que era a escola, qual era o público, quais dificuldades eu poderia sentir na minha profissão depois.

Outro ponto que nossa entrevistada destaca foram as viagens que fez para apresentação de trabalhos, pois as pibidianas tinham a oportunidade de conhecer como funcionava o PIBID em outras regiões e aprendiam com as apresentações.

you have a greater culture of having known different places, I almost didn't have this opportunity in terms of my daily life, so in PIBID I could do this, if I could I would have done even more, the trips were great (laughs), Água de Lindóia, Brasília, Curitiba...

O primeiro estágio que Sol fez, foi o de Educação infantil, que foi em uma escola particular situada no centro de Viçosa, com uma turma de 1º período. Ela se lembra de que a professora conversava, dava as dicas no dia da regência, olhava o plano de aula, ajudava no que fosse preciso. Ela era muito disponível para o que precisava também. Sol analisa que sua relação com os alunos foi muito boa e que aprendeu sobre a dinâmica de funcionamento da educação infantil, como a hora de dormir, as brincadeiras, o lanche. Com relação à supervisão e à direção seu contato foi mínimo. Ele ocorria nos momentos de entrega de documentos burocráticos e, no final, quando do agradecimento pelo estágio.

O estágio de Educação Especial foi em uma escola pública de periferia. Sol escolheu essa escola, pois era próxima à sua residência. Descreve que gostou muito do estabelecimento, pois o público era de baixa renda e empolgava com tudo que ela fazia de diferente. Esse estágio também foi em uma turma de 1º período e tinha trinta e cinco crianças na sala. A escola era nova e tinha uma estrutura boa.

Em relação à professora, Sol diz que ela a ajudava muito e abria espaço em sua sala de aula para que realizasse atividades. E, e apesar de serem muitos alunos, Sol sentia que tinha domínio de turma. Então, aproveitou o apoio da professora para fazer bastantes atividades diferenciadas. Sua relação com supervisão e a direção foi apenas relativa à burocracia (assinar os documentos de estágio e autorização para levar as crianças da escola em um passeio na UFV).

O estágio do Ensino Fundamental foi realizado em na escola estadual Cisne²², localizada no centro da cidade. Ela atuou em uma turma de terceiro ano, da professora Magda²³. Conta que ela ensinava bem. Os alunos ficavam em um silêncio total na sala de aula e, ao mesmo tempo, a professora a cobrava muito que eles prestassem a atenção em tudo, mas sempre carinhosa. Os estudantes gostavam dela. Essa professora tinha estudado em colégio militar. Então, gostava de passar bastante conteúdo, mas “provocava um aprendizado”. Sol disse que aprendeu muito com ela: ser firme e ao

²² Nome fictício criado para preservar a identidade original da escola.

²³ Nome fictício escolhido para preservar a identidade do sujeito.

mesmo tempo carinhosa. Ela gostava dos alunos. Eles escreviam cartinhas e eram muito carinhosos com ela. Em relação à direção e à supervisão, Sol disse que a relação também foi meramente burocrática, e lembra que a supervisora ia na sala mais para cobrar a professora alguma coisa, dar recados e parecia estar sempre muito atarefada.

O estágio de Gestão, Sol fez na mesma escola em que atuava no PIBID. Expõe que fez a leitura de documentos da escola e acompanhou pouco a direção. Ressalta que entre todos os estágios que fez, esse foi aquele em que menos aprendeu, pois não tinha acompanhamento do professor da universidade.

Para Sol, os estágios foram outra oportunidade de estar na escola de perceber o ambiente escolar. Eles geraram um aprendizado no que tange aos professores da escola. Com cada um, ela conta que aprendeu um pouquinho. Foi possível ter uma noção da prática que eles usavam para ensinar, principalmente em termos da metodologia. Acaba ficando um pouquinho: esse carinho, o tom de voz da professora da escola Cisne. Ao mesmo tempo, da Educação Infantil ela gostou de ter conhecido: qual a melhor rotina, o que poderia trabalhar na Educação Infantil, como poderia organizar as atividades, desenvolver a autonomia dos alunos, etc. Tudo isso marcou bastante. Mas disse que, em apenas um estágio, sentiu o compromisso do Professor de Estágio da Universidade.

Depois que Sol terminou o curso de Pedagogia, ela fez o Mestrado em Educação. Segundo ela:

o fato do PIBID ter mostrado o lado difícil da escola, me fez ter vontade de tentar mestrado, com a esperança de algum dia eu nem precisar trabalhar na escola de educação básica, porque eu já vim de uma realidade, assim, não tão bem financeiramente. Então, por já ser bem inferior eu tinha uma expectativa de conseguir melhorar entrando em um curso superior. Quando lá eu descobri que o que eu ia ganhar ia ser muito igual ao que eu ganhava na loja aí eu meio que desanimei um pouco. Mesmo que com o mestrado, quando eu terminei, eu continuei na realidade de antes. É difícil um doutorado. É difícil seguir em frente e seguir carreira de professor universitário ou mesmo conseguir alguma outra profissão dentro da UFV, dentro de outras universidades, outros campos.

5.4 Percurso de Emília na Formação Inicial

No primeiro ano do curso de Pedagogia, Emília adoeceu. “*O sonho da vida da gente é sair de casa, mas não é todo mundo que lida tão bem com a saída de casa. Você chegar e dar de cara com aquele universo todo da UFV não é tão fácil. Eu não soube*

lidar”. Conta que teve pânico e que foi muito difícil adaptar em Viçosa, pois ela sempre teve a família muito perto e, de repente, em Viçosa ela estava livre e muito sozinha.

Emília não gostou do primeiro ano de curso, pois não soube fazer ponte entre as disciplinas. Diz que foi pela imaturidade na época. Então, decidiu trancar o curso e foi fazer cursinho. Fez o vestibular de novo e passou para Economia Doméstica, mas ela não teve coragem de fazer o curso. Então, resolveu destrancar Pedagogia, fazendo uma disciplina de verão. Nesse período, conheceu a professora Vilma²⁴ que foi muito carinhosa com ela e a acolheu no curso. Então os outros anos foram muito bons, muito diferentes desse primeiro ano.

Conta que até começar os estágios e a participar da escola, ela achou o curso muito distante. Considera que só depois de ter ido para escola que percebeu a importância e a dimensão das primeiras disciplinas. Acredita que teria aproveitado e compreendido melhor as disciplinas de psicologia, a sociologia, filosofia se elas fossem mais no final do curso.

A entrevistada mostra que ela tem todos os textos de cada período encadernados e conta que sempre volta no seu material da universidade, na psicologia, na sociologia, nas metodologias e que contribui bastante na sua prática atual. Considera que o curso deu a ela uma formação muito boa.

Os professores que eu tive também me ajudaram, dentro de toda crítica que eu tenho, eu ainda vejo que, diante dos professores que eu tenho contato, eu tive o melhor, que por mais que a gente fala – Ah, não foi suficiente – ah, a gente poderia ter tido isso a mais. O que a gente teve foi muito bom, foi o melhor.

Na universidade, relata que sempre conversou com todo mundo, mas não teve “uma turma” com os alunos da Pedagogia. Ela acha que, por morar com pessoas de outros cursos, por mais que Eva e a Júlia também fossem da Pedagogia, ela tinha uma turma grande de meninas de vários cursos. Então, considera que a universidade contribuiu para sua formação de professora, pessoal e cultural, acesso a teatro, shows, cinema nas quatro pilastras.

Emília participou durante três anos no PIBID, sendo que os dois primeiros anos foram em uma escola de periferia e o último ano em uma escola de centro.

Considera que o seu primeiro ano no PIBID foi difícil, pois considerava os alunos muito indisciplinados. Ela analisa:

²⁴ Nome fictício escolhido para preservar a identidade do sujeito.

Nossa, eu achei que eu não tinha nascido pra aquilo; que era uma confusão; que tudo que eu fazia nada dava certo. Eu planejava de um jeito e o negócio não saía. Foi assim um adaptar. Quando ando você começa e você vai tendo que testar, testar e as coisas não vão dando certo e você vai melhorando.

Nessa turma de segundo ano, Emília conta que tinha muita agressividade, e que presenciava muitas vezes agressões entre os alunos. E era muito difícil levar alguma atividade diferente e não gerar confusão. Ela, muitas vezes, se sentia desestimulada, mas, ao mesmo tempo, sentia que eles tinham carinho por ela. A professora dessa turma, segundo Emília, tinha um bom relacionamento com ela e foi muito aberta ao Programa, mas ela parecia se sentir cansada, pois ela estava grávida e os alunos eram difíceis e, muitas vezes, ela não era capaz de controlá-los.

No segundo ano de Programa, Emília considera que foi mais fácil, pois a professora era mais organizada e, com isso, considera que os alunos também (apesar do problema da agressividade) ficaram mais tranquilos. Nesse sentido, de igual forma o seu relacionamento com os alunos melhorou.

Nessa escola aponta que sentia que a diretora não pertencia à instituição e não se dava bem com os professores. Era ela para um lado e os professores para o outro. Achava que não havia diálogo. Acredita que isso acontecia, pois a maioria das professoras da escola era mais antiga, tanto na profissão, quanto na escola, e muitas tinha a escola como extensão da casa delas. Em relação à supervisão, Emília aponta que tinha “medo” dela, pois ela era muito “grossa” com todos da escola e muito distante dos professores e da direção. Acha que ela mais atrapalhava do que direcionava os trabalhos na escola.

No terceiro ano, Emília pediu para mudar de escola. Descreve a nova escola com uma estrutura física excelente, onde havia quadra, laboratório de informática, sala de brinquedos, salas de aulas amplas iluminadas e ventiladas, o que gerava um contraste em relação à primeira escola. A professora da turma que acompanhou, Marisa, era recém-formada e a acolheu muito bem.

A Marisa ela me ensinava, a Marisa eu trazia as coisas pra ela, e ela deixava eu participar, eu tinha vontade de ir na escola todos os dias, que professora delicada, como ela me ajudou assim, como ela foi aberta pra tudo que eu levei. Eu acho que assim, o terceiro ano e o ultimo ano de PIBID foi o máster, foi o melhor porque obviamente eu já tinha aprendido a planejar, obviamente eu já tinha passado por muitas situações. Eu já tinha uma trajetória, eu já sabia pesquisar

melhor, eu já sabia entender muito mais a questão do professor. Então, eu já estava mais dentro do contexto da escola, eu acho que é por isso que eu tive toda essa facilidade.

Com relação aos outros professores dessa escola, conta que não teve muito contato, mas que ela teve problema com a professora do outro segundo ano, pois ela sempre questionava seu trabalho. Nesse terceiro ano, Emília conseguiu fazer uma escrita sobre todos os dias em que estava na escola, em seu diário de campo, o que para ela foi um exercício muito rico de reflexão sobre a sua prática. *“Foi o ano que eu vivi realmente a teoria e a prática assim, o que colocou no papel foi o que aconteceu, foi o meu último ano do PIBID, ano muito agradável; muito bom de trabalhar”.*

De acordo com Emília, a relação com os alunos nessa turma foi a melhor durante os três anos. A professora dava muita abertura para ela desenvolver atividades diferenciadas e eram crianças mais tranquilas. Tinham um outro perfil, financeiramente melhor. Lembra que em seu aniversário fizeram uma festa surpresa e que guarda as cartinhas até hoje. Emília não conseguiu se lembrar da direção e supervisão dessa escola.

Em relação às professoras, supervisoras do PIBID na escola, relata que foram duas: a da primeira escola, Flávia, sempre apoiou as pibidianas, direcionou, e cuidou, assim como a segunda, a Zélia. Mas relata que a Flávia era mais “mãezona” e a Zélia era mais distante, mas, ao mesmo tempo, ensinava contando sobre a própria prática.

Emília aponta que a coordenadora de área do PIBID-Pedagogia era muito esforçada em relação ao Programa. Ela sempre a orientou, a incentivou a escrever, a procurar e a pesquisar. Emília viajou para apresentar trabalhos, o que considera muito positivo. Gostava também do ciclo de estudos do PIBID, no qual eram abordados temas emergentes que as pibidianas estavam vivenciando na escola. Ressalta que sente falta de compartilhar, hoje em dia, nas escolas em que trabalha, as dificuldades que encontra. Contudo, aponta que um ponto negativo foi o grande número de pibidianas (vinte) para apenas uma coordenadora.

Destaca que Programa a ensinou a pesquisar, a ir atrás de um conteúdo que não dominava e a procurar. Além disso, a instigou o gosto por metodologias diferenciadas de ensino, como jogos, teatro, música, dança, dentre outros.

Emília conta que todos os estágios que realizou foram bons, mas que o compromisso do professor da universidade, foi diferente entre eles, sendo que alguns acompanhavam, orientavam e se dedicavam e outros nem tanto.

O estágio de Educação Infantil foi realizado em grupo, em um estabelecimento de ensino privado. Nesse estágio, cada uma das estagiárias ficou um tempo em uma turma da Educação Infantil, e depois elas fizeram um rodízio. Desse estágio, ressalta que a professora Fernanda lhe ensinou muito, e lhe forneceu muito material - que ela utiliza até hoje. Enfatiza que gostava da postura da Fernanda, sempre com um olhar atento e questionador para a criança. Relata não se lembrar da supervisão e direção dessa escola. Os alunos eram muito carinhosos, mas o contato com eles foi rápido devido o rodízio nas salas.

O estágio de Educação Especial foi na Escola Beija-Flor. Ela diz que não teve problemas com a professora, nem com os alunos. Achou que a escola era boa, mas muito padronizada, e com muitas regras. Relata que a professora da disciplina desse estágio tinha muito compromisso com os alunos da Pedagogia.

Já o estágio do Ensino Fundamental foi no NEAD. Relata que foi diferente, pois os alunos eram adultos, e porque não estava acostumada a lidar com a situação, embora tivesse o apoio da professora. Conta que aprendeu muito e ficou voluntária durante o resto do semestre.

O estágio de Gestão foi em uma Escola Federal. Diz que a escola foi muito aberta a recebê-la e a seu grupo. Relata que a estrutura, os professores, os alunos e a direção todos trabalham com um objetivo em comum. Menciona que queria ter tido mais tempo nessa escola, para aprender mais, pois a gestão da instituição teve muito compromisso com os estagiários.

5.5 Percurso de Flor na Formação Inicial

Flor relata que, quando ingressou no curso de Pedagogia, ela queria ter apenas o diploma. Naquele momento ela estava trabalhando como atendente de telemarketing de uma empresa de cursos à distância e que na época também começou a participar do grupo de teatro da UFV. Chegou a apresentar peças como, por exemplo, a peça do livro “Encontro Marcado” do autor Fernando Sabino. Diz que gostava muito do grupo, das atividades que fazia, e que só terminou porque o grupo não teve apoio para continuar na época. Flor participou desse grupo por dois anos.

Depois de um tempo começou achar muito difícil estudar e trabalhar. Como seus pais voltaram para Zona Rural de Porto Firme, ela conseguiu uma vaga no alojamento. No alojamento ela conta que conviveu com pessoas diferentes, que moravam em outras

idades, eram de outros cursos, que tinham outras perspectivas de vida, de mundo. Elas pensavam diferente dela, e que isso enriqueceu, ainda mais, a sua convivência na universidade.

Depois de um ano, Flor conseguiu uma “bolsa trabalho” para trabalhar na biblioteca da universidade. Descreve que fez muita amizade com os alunos que trabalhavam lá, e que sempre saíam juntos, ou se reuniam no alojamento para cozinhar, e bater papo. Ela relata que havia um clima bom de trabalhar nesse espaço.

Ao mesmo tempo em que trabalhava na biblioteca, Flor começou a ser voluntária de um Projeto de Extensão de Educação Ambiental e Corporal, com um professor do Departamento de Educação. Ela participava nesse projeto na parte da manhã, trabalhava na biblioteca à tarde e ia para aula à noite. *“Eu aproveitei a universidade realmente. Morava no alojamento, trabalhava na BBT, tinha contato com todo mundo, comecei a ir pras festas, tipo eu comecei a entrar no universo cultural da universidade”*.

Lembra que durante o curso de Pedagogia teve professores muito bons e outros muito descompromissados. No final do curso ela quase não tinha mais aula, pois os professores faltavam muito ou chegavam atrasados. Relata que tinha a sensação de que eles não se preparavam para dar aula. Diferente do início do curso em que é mais “puxado” e que a maioria dos professores dá aula. Mas diz que *“a universidade, como um todo, ampliou minha cabeça em muita coisa que eu...sei lá, acho que eu seria, com certeza eu seria outra pessoa se eu não tivesse ido pra universidade”*.

Em 2010, entrou no PIBID e participou durante dois anos até se formar, e, com isso, o incentivo para escrever trabalhos e apresentar em simpósios e congressos, o que, segundo ela, colaborou para ampliar sua visão.

Flor atuou no Programa em uma escola municipal de periferia da cidade de Viçosa. Conta que o primeiro ano foi bem difícil. Com a professora regente da turma que ela acompanhava, Fabiana, foi bem tranquilo, pois ela era muito boa e dava liberdade a Flor para ela fazer o que quisesse. Elas conversavam muito, e Fabiana dava dicas de ensino. Era uma turma de quarto ano. A turma, segundo ela, era “terrível”, e se configurava por vinte e oito alunos, mais meninos do que meninas, gerando muita indisciplina, brigas, discussões. Conta que eles gostavam dela, mas ela não conseguia ter o domínio de turma. Um episódio que a marcou foi um dia em que a direção precisou da Fabiana e a deixaram sozinha com a turma, mas os alunos não queriam respeitá-la. Ela disse que não sabia o que fazer com a turma, então pegou sua bolsa e foi

embora. Depois disso, nunca mais a deixaram sozinha com a turma novamente. No início, fez bastante atividades diferenciadas com os alunos, mas, no segundo semestre, foi tendo dificuldades, pois Fabiana adoeceu com labirintite. Então, naquele momento ela passou a apenas dar atividade de reforço para os alunos com dificuldades, fora da sala.

Já o segundo ano no Programa, para Flor, foi ótimo. A turma era pequena, composta de vinte e dois alunos e a Clarisse, professora da turma, era ótima. Ela conversava com Flor e a ajudava muito. Nessa turma, Flor conseguiu desenvolver as atividades com tranquilidade. Ela conseguia conversar com os alunos. Tinha hora de falar; não havia brigas; no máximo, umas fofocas. *“Que isso, como você pode ter duas experiências na mesma escola, uma terrível e a outra um sossego? Uma você fala, nossa eu não queria uma turma dessas, na outra você fala, eu queria. Meio sei lá, complexo né?”*. Considera que, de maneira geral, teve uma boa relação com os alunos, mas, o problema era a indisciplina e o desinteresse em algumas atividades.

Com a professora supervisora do PIBID, na escola, conta que ela era muito disponível em ajudar e que, às vezes, tirava algumas dúvidas de ensino com ela. *“Teve até uma vez que um menino estava com problema de segmentação de palavras, aí fui conversar com ela, pra ter uma noção de quais atividades eu trabalhava com ele fora de sala e tal”*. Frequentemente tinha reuniões com a supervisora do PIBID na escola para saber como estavam as pibidianas nas salas de aula e dar dicas para trabalhar com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

O contato com a supervisão e a direção da escola, segundo ela, foi muito raso. Era mais conversas em relação a material e recados gerais. Com relação às professoras, conta que elas foram muito acolhedoras, e que conversavam mais na hora do intervalo, na sala dos professores.

Em relação à coordenadora de área do Programa, considera que ela uma “sonhadora”, e fornecia muito incentivo, pois acreditava muito no trabalho que as pibidianas poderiam desenvolver. Mas, ao mesmo tempo, ela não dava conta, pois eram vinte bolsistas para ela coordenar sozinha.

Ressalta que o que a marcou muito no PIBID foram as viagens para apresentações de trabalhos, em que ela teve oportunidade de conhecer outras universidades, outras pessoas, viver outras experiências, e que, segundo ela, foi uma ampliação cultural.

Flor conta que o seu primeiro estágio foi de Educação Infantil, que foi na mesma escola em que fazia o PIBID. Para ela, esse foi o estágio que ela mais gostou de trabalhar, pois era em dupla e elas desenvolveram muitas atividades diferenciadas com os alunos. *“Nossa eu nunca tive tanta criatividade na minha vida como eu tive naquele estágio. Fazia atividade com música; eu levava instrumento. Nossa eu fiz uma bagunça lá e, no último dia, a gente fez cachorro quente pra dar para os meninos”*. Conta que teve uma relação excelente com as crianças. Considera que esse fato se deve por ter mais facilidade com crianças da Educação Infantil, pois acha que tem mais o lado lúdico do que o de professora ‘brava’.

Em relação à professora regente, disse que tinha uma boa relação com ela durante o período da observação, mas que, quando iniciou a fase de regência, a mesma parou de conversar com ela não se sabe o porquê. Às vezes, Flor organizava os alunos para fazer uma atividade e ela propositalmente desorganizava. Então ficou sem entender suas atitudes, mas, depois que terminou a regência, essa professora voltou a falar com ela.

Da supervisão e da direção ela não lembra de ter muito contato para além das questões burocráticas, de assinar os papéis e dar algum recado.

O estágio de Educação Especial foi desenvolvido na Escola Estadual Águia, em uma turma de 2º ano A. Diz: *“você sabe que A são as melhores turmas né? C e D são as piores. Isso que eles falam na escola (risos). Era a melhor turma que tinha do segundo ano. A turma eu acho que tinha uns vinte e quatro alunos. Era pequena, e as crianças tranquilas”*. Lembra que, após o período de observação, a professora da turma tirou licença e ela e sua dupla ficaram sozinhas com os alunos. No entanto, afirma que foi uma experiência muito positiva. Relata que não teve problema de domínio de turma, de ensinar matéria. Contava história com tranquilidade e, nessa escola, tudo o que elas planejavam dava certo. Os alunos eram interessados e muito participativos.

A professora regente conversou muito com ela e sua dupla e foi aberta em recebê-las, mostrando-lhes as atividades que desenvolvia com o aluno especial. A professora do estágio da universidade, segundo Flor, cobrava muito, mas era muito presente ao mesmo tempo. Conta que o planejar as aulas da regência foi difícil, pois a professora regente da turma queria que elas dessem algumas atividades que já havia planejado. No entanto, a professora do curso de Pedagogia, que ministrava a disciplina de estágio, não gostou do plano de aula que elas fizeram. Então, elas tiveram que

refazer, mas conta que realmente ficou melhor o plano de aula refeito. Com a supervisão e direção não se lembra de ter tido contato, para além de assinar os papéis do estágio.

No estágio de Ensino Fundamental relata que o professor do estágio permitiu que fizesse junto com o PIBID. Então, conta que foi tranquilo, pois já conhecia a escola, a turma e os alunos.

O último estágio que realizou foi o de Gestão, que foi na Escola Estadual Águia. O plano de ação que Flor e sua dupla desenvolveram juntas nessa escola foi o de elaborar atividades pedagógicas com as crianças que estavam com dificuldades de aprendizagem, trabalhando com elas de modo individual. Conta que essa escola sempre a acolheu muito bem, mas teve pouco contato com a direção e a supervisão.

Flor avalia que os estágios foram bons, pois conheceu outras escolas e aprendeu muito com os alunos e professores regentes de turma. O único estágio de que não gostou foi o de Gestão, não pela escola que em que o fez, mas pela falta de direcionamento e apoio do professor que ministrava a disciplina desse estágio na universidade.

Logo que Flor terminou o curso de Pedagogia tentou o Mestrado em Educação e passou. Considera que essa experiência foi um privilégio. Diz que:

ganhar dois anos de bolsa pra ficar estudando no Brasil: cê boba menina, nossa! Primeiro que é uma coisa que você, que já vai melhorar seu currículo, já vai contar ponto pra você, quando você for fazer concurso. Primeiro é o conhecimento que você passa a ter, a formação que você tem ao sair de lá e você ainda tá ganhando pra isso.

Conta que naquele momento tinha sido uma situação financeira mais tranquila em sua vida. Além disso, gostava muito de seu objeto de pesquisa e orientadora. Flor terminou o mestrado em 2014.

5.6 Compreendendo o Percorso de Formação Inicial de Alice, Maria, Sol, Emília e Flor

Ao compreender a formação inicial como um dos níveis de influência sobre o processo de socialização profissional, nos propomos, neste item, analisar a formação inicial das cinco pedagogas ex-pibidianas, nos apoiando, principalmente, nos estudos que abarcam as categorias teóricas sobre a socialização profissional, aprendizagem da docência e formação inicial. Articulando a esses estudos, trataremos dos aspectos que

emergiram do discurso das narrativas dos nossos sujeitos, sendo eles: o período de afiliação à universidade; conciliar trabalho e estudo no início do curso; a experiência no PIBID e a experiência no estágio.

A primeira dimensão que iremos destacar é o período de afiliação das jovens à universidade. Ao ingressar na universidade, o aluno se vê diante de um espaço até então desconhecido, repleto de códigos e procedimentos de rotina que marcam a vida acadêmica, os quais precisam ser assimilados e incorporados ao cotidiano do ingressante (COULON, 2008). *“A gente estranha muito, outro estilo de ensino, estranhava até o uso do espaço, de às vezes ter aula no PVA e às vezes no PVB, escola a gente entrava ali e estava ali, na UFV é outra realidade” (Sol).*

Esse processo de socialização e afiliação, para alguns estudantes, pode ser mais difícil em relação a outros. *“O sonho da vida da gente é sair de casa. Mas, não é todo mundo que lida tão bem com a saída de casa, você chegar e dar de cara com aquele universo todo da UFV não é tão fácil, eu não soube lidar” (Emília).* De acordo com Coulon (2008, p. 80), *“entrar na universidade é explorar e querer voluntariamente mergulhar nos códigos que definem essa organização, códigos estes frequentemente, opacos ou ‘ilegíveis’”. Segundo o autor, é preciso, afiliar-se, aprender e conquistar um novo status: o ofício de estudante; o que implica alguns ritos de passagem, nos quais as dificuldades, as descobertas, as rupturas estão sempre presentes. “Tudo é muito novo quando a gente entra na universidade, e a gente não sabe de muita coisa, como conseguir uma bolsa de estudo, por exemplo, eu não sabia como que isso funcionava. Com o tempo que eu fui descobrir que era por coeficiente” (Maria).*

Um aspecto que destacamos é a ‘estranheza’, discutida por Ferreira e Moutinho (2002). As autoras destacam o enfrentamento vivenciado pelos alunos ao se depararem com a realidade da entrada na universidade. É um acontecimento social importante na vida do estudante. Ele vai se deparar com novas regras, novos horários, conteúdos, diferentes estilos pedagógicos e de avaliação. Notamos este aspecto na fala de Sol: *“Então, eu achei as provas super difíceis. E eu estudava, estudava demais, mesmo, assim, as vezes ficava na tábua da beirada. Quase atingia nota média, e as vezes nem chegava a atingir direito[...]”.* De acordo com Ferreira e Moutinho,

A afiliação é, então, co-produzida pelos diferentes actores no decurso das suas interacções, constituindo-se como um aspecto da socialização que se constrói através de diversos processos pelos quais os/as estudantes se apropriam e constroem uma identidade colectiva. (FERREIRA; MOUTINHO, 2002, p. 104).

Notamos, ainda, a partir das narrativas de Flor e Emília, que devido ao fato de não morarem com familiares em Viçosa, e sim em alojamento e república, respectivamente, elas tiveram uma intensa vivência universitária. Assim, elas experienciaram estreitamente a oportunidades de conviver com alunos de outros cursos e ter um envolvimento maior com as atividades da universidade. Adaptar-se à universidade implica, assim, integrar-se socialmente com as pessoas desse novo contexto, participando de atividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais. De acordo com Coulon (2008, p.193), o período de afiliação “é marcado, em particular, por certo manejo das numerosas regras que organizam a vida social e intelectual do trabalho universitário, manejo que se manifesta em diferentes ocasiões”. Percebemos assim, esse processo de afiliação tanto intelectual quanto social (COULON, 2008) nas falas de Flor e Emília:

Morava no alojamento, estudava e trabalhava na BBT, fazia teatro, tinha contato com todo mundo. Comecei a ir pras festas, tipo eu comecei a entrar no universo cultural da Universidade (risos), foi bom demais esse ano, nossa. No próprio alojamento eu convivi com pessoas diferentes, moravam em outras cidades, tinham outras perspectivas de vida, de mundo, pensava diferente de mim (Flor).

Eu acho que por eu morar com outras pessoas de outros cursos, eu aprendi muitas coisas, a gente tinha uma turma grande, né, de meninas. Mas, eu acho que Viçosa contribuiu pra minha formação de aluna, de professora, pessoal, cultural, acesso a teatro, umas coisas que tinha na UFV de cultura, as festas, né, (risos) tudo muito bom. Eu ia sempre assim nos teatros que tinha, alguma coisa que tinha nas quatro pilastras, algum evento, aqueles filmes sabe? (Emília).

Outro aspecto que emergiu das narrativas foi a dificuldade que Alice, Maria, Sol e Flor enfrentaram no primeiro ano na universidade de conciliar o estudo e trabalho. Zago analisa que os trabalhadores-estudantes possuem uma atividade que depende muitas horas diárias, e, por isso mesmo, estabelece forte concorrência com os estudos. Para a autora,

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias (ZAGO, 2006, p. 235).

Arenhardt aponta o trabalho como grande investimento e persistência, na garantia da continuidade e permanência dos estudos. Segundo o autor (2012, p.11), “para o estudante de origem popular, o trabalho – seja ele qual for - é um meio para se chegar a um fim, a formação num curso superior”. Contudo, com o decorrer do curso, ficou difícil para Alice, Maria, Sol, Flor, conciliarem o trabalho com o estudo. Percebemos este fato em seus depoimentos:

Foi puxado, eu fazia Pedagogia a noite e continuei trabalhando no consultório de oito as seis, aí eu saía do consultório e ia direto pra aula. Isso foi durante dois anos e meio, porque eu trabalhei lá três anos e aí eu fui fazendo, fui fazendo, chegou, mas hora que eu precisava fazer os estágios, aí eu tive que largar o emprego (Alice).

Eu tentei conciliar com o trabalho na loja que eu já estava, só que é...eles não tinham como ficar liberando mais cedo e não dava tempo de chegar lá, porque só tinha eu como funcionaria na época. Então, como tinha como eles ficarem me liberando mais cedo e eu não queria ficar chegando atrasada na aula, eu entrei em acordo com eles e sai desse serviço (Sol).

Assim, com o desenvolvimento e exigências do curso, Alice, Maria, Sol e Flor, conseguiram passar de trabalhadoras-estudantes²⁵ a estudantes-trabalhadoras. Dessa forma, elas poderiam ter uma renda que não absorvesse muito tempo de seu estudo e ainda gerar aprendizagem na área de atuação. De acordo com Zago (2006, p.234), os estudantes-trabalhadores “têm uma carga horária mais flexível, em serviços prestados dentro da própria universidade, em forma de bolsa de treinamento, estágio ou iniciação científica, em tempo parcial de vinte horas semanais”. Ademais, o trabalho colabora para a formação do estudante, pois “o aproxima com o curso de formação, potencializa o currículo e a imersão na cultura acadêmica” (ZAGO; BROCCO, 2016, p. 8). Notamos esses aspectos nas falas abaixo:

Eu consegui uma bolsa na biblioteca, tipo bolsa trabalho, eu ganhava quatrocentos reais, e trabalhava à tarde. Era bem mais tranquilo do que, trabalhar no CPT. Aí fiquei estudando e trabalhando. Já ficou mais fácil, não precisava pagar ônibus, né, eu já comia lá. Mas, assim, eu já tinha que pagar minha comida, né, porque, ainda não era a época que tinha aquela bolsa de alimentação. Se eu quisesse a bolsa de alimentação eu tinha que trabalhar, ou seja, eu tinha que trabalhar as quatro horas e mais duas horas. Então, que horas eu ia estudar? Aí acabava que eu pagava minha alimentação, só almoçava também, tomava café em casa, depois comia um miojo (Flor).

25 Termo utilizado pela autora Foracchi (1977).

Eu necessitava de uma bolsa até para mim ter mais independência, sabe. Ter meu dinheirinho, para as minhas coisas, porque mesmo eu trabalhando na mercearia com meu pai e com a minha mãe, eu não tinha o meu salário. Aí eu virei monitora e tive a minha bolsa. Eu não lembro quanto tempo eu fiquei no Nead, mas eu tenho certeza que foi mais de um ano que eu fiquei lá. Primeiro como voluntária, depois como monitora mesmo, com bolsa, aí fui gostando, fui me aprofundando aí fui conhecendo Paulo Freire, já gostei de cara do Paulo Freire, né? E fui gostando (Maria).

Assim, Alice, Maria, Flor e Sol conseguiram a bolsa e tiveram mais tempo para a dedicação aos estudos. Dentre elas, a única que continuou a trabalhar informalmente foi Sol, que trabalhava no final de semana como garçomete, para complementar a renda. Emília não necessitava de trabalhar para se manter, pois seus avós a ajudavam, então começou como voluntária em um projeto de extensão.

Após a terem participado desses projetos, todas fizeram o processo seletivo e foram selecionadas para participar do PIBID do edital de 2009. Notamos que a motivação das ex-pibidianas para participar no Programa foi, em sua maioria, o fato dele estar diretamente ligado à escola, em contato com a prática.

Mizukami, ao se basear em alguns estudos sobre a aprendizagem da docência, ressalta que quando o futuro professor vivencia uma experiência prática bem supervisionada juntamente com seu curso. Este parece apresentar maior capacidade para “[...] estabelecer relações teoria-prática-teoria, tornar-se mais confortável em relação ao processo de aprender a ensinar e é mais eficiente ao colocar o que está aprendendo nos cursos em prática” (MIZUKAMI, 2008, p. 218).

Desse modo, percebemos que as jovens consideraram o PIBID como um Programa que auxiliou na compreensão e no estabelecimento de relações entre teoria-prática-teoria:

Eu consegui fazer todo o meu diário de campo então eu chegava do PIBID eu escrevia tudo que acontecia então eu tenho tudo isso anotado, eu tenho as fotos, eu tenho o planejamento, eu tenho o meu caderno do PIBID até hoje sabe, então é tudo muito organizado, eu falo que foi... e assim, foi o ano que eu vivi realmente a teoria e a prática (Emília).

Para mim foi muito bom porque ele foi completo. Mesmo ele tendo as deficiências que teve, que tava caminhando, que tava começando, foi um Programa que ele conseguiu unir teoria e prática pro objetivo que é formar o professor (Maria).

Podemos observar a articulação feita pelas pedagogas ex-pibidianas entre os conteúdos aprendidos nas disciplinas do curso e a prática vivida na escola, fazendo, desta forma, uma análise crítica da prática à luz dos saberes disciplinares. Contudo, no início do curso tiveram dificuldades para fazer a ponte entre a teoria e a prática. De acordo com Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p.27) a “formação geral e formação disciplinar não podem ser concebidas na ausência de laços com a formação prática”. Para esses autores, “os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) transmitidos pelas instituições de formação, devem ser concebidos e adquiridos em relação estreita com a prática profissional dos docentes na escola” (Ibidem, p. 15). No relato abaixo podemos notar essa dificuldade de relação teoria-prática no início do curso:

Olha até eu entrar, nos estágios, no PIBID, e até entrar a participar mesmo da escola eu acho o curso muito distante. Eu não sei se foi a minha imaturidade, mas assim eu tenho um curso antes e depois. Depois que eu comecei a frequentar mais a escola, viver mais a universidade eu tenho uma outra visão do curso, uma outra visão dos textos, uma outra visão da escola. É tão importante aquilo que eu estudei, dá até um certo arrependimento, porque quando você estuda uma psicologia, sociologia, quando você entra, você não percebe o tamanho que é aquela contribuição pro seu curso inteiro (Emília).

Nessa perspectiva, Sacristán destaca que:

É necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a ideia - força condutora da formação inicial e permanente dos professores (SACRISTÁN, 1995, p. 78).

Marcelo (1999, p. 99) acrescenta que “a separação entre o conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor que tem que fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento”. Assim, é importante destacar que o curso de Pedagogia da UFV está passando por reformulações, no sentido de atender às novas diretrizes da Pedagogia e da Formação de professores.

Outro ponto importante que emergiu das narrativas foi a decisão pela docência durante o curso de Pedagogia, e mais especificamente após a práticas de ensino. De acordo com Pimenta (1997, p. 20) “o desafio, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”. Notamos assim, indícios de que o processo de socialização durante a participação no PIBID pode

contribuir para o processo reflexão, de ver-se como professor e de decisão ou não pela docência:

Eu estava dentro da escola né, e aí era muito bom, eu acho assim, era muito cansativo, eu já estava no final do curso e tinha que fazer muita coisa. Mas era muita coisa que a gente aprendia, então esse aprendizado me fez crescer muito, eu falava: -Não é sala de aula mesmo que eu quero. E tinha muita situação cotidiana da escola que eu estava que me ajuda muito, então essas situações me faziam pensar que não, que preciso continuar, porque é isso que eu quero (Alice).

Foi no PIBID que eu tomei a decisão que eu queria dar aula, também, né, porque eu ainda tava em dúvida, né? Como que é a experiência, né? Não tinha tido, né? Foi no PIBID que eu decidi também, então, muito bom (Maria).

No primeiro ano do PIBID, foi o ano da catástrofe. Nossa eu achei que eu não tinha nascido pra aquilo que era uma confusão que tudo que eu fazia nada dava certo, eu planejava de um jeito e o negócio não saía. Foi, assim, um adaptar, quando você começa e você vai tendo que testar, testar e as coisas não vão dando certo e você vai melhorando, eu fui aprendendo e vi que queria ser professora mesmo (Emília).

É importante compreender, ainda, o contexto e o clima organizacional das escolas que as ex-pibidianas foram inseridas por meio do PIBID. Observamos, a partir das narrativas das pedagogas que participaram do Programa, que o contexto e o clima organizacional das escolas interferiam na socialização dos profissionais da escola e, conseqüentemente, no desenvolvimento das atividades do Programa. Nesse sentido, é necessário entender a cultura organizacional escolar como algo que surge da interação entre diretores, professores, coordenadores, funcionários e alunos na vivência do dia a dia. São crenças, valores, modos de agir e práticas que configuram traços culturais próprios da escola (LIBÂNEO, 2004).

Alice, Sol, Emília e Flor atuaram na Escola Municipal João de Barro durante dois anos. Esta escola se localizava na periferia da cidade e possuía uma infraestrutura ruim, mas, ao mesmo tempo, tinha um bom clima organizacional. O clima escolar está relacionado a um conjunto de fatores que diz respeito à forma como os indivíduos se inserem nas instituições às quais pertencem. “Esses fatores, por sua vez, abordam as relações estabelecidas entre os atores sociais das instituições: o relacionamento entre os alunos e o corpo docente, a direção e os demais funcionários da escola” (PACHECO, 2008, p.15). Podemos ilustrar o clima escolar vivenciado pelas ex-pibidianas na Escola João de Barro com as falas abaixo:

Todo mundo da escola tratava a gente quase igual professora né, uma escola bastante acolhedora nesse sentido mesmo. A gente ficava ouvindo as conversas das professoras, elas contavam as coisas pras outras perto da gente, contavam pra gente também, davam dicas e tudo (Sol).

A escola é muito boa com relação às outras. Ela não tinha uma infraestrutura adequada pras crianças. Mas, o corpo docente era muito bom, porque as professoras acolheram a gente muito bem, a direção também acolheu com muito carinho o PIBID. E aí foi muito bom porque eles estavam abertos pra receber a gente então foi muito mais fácil (Alice).

Ao contrário da Escola João de Barro, a Escola Gaivota, localizada no centro da cidade, não teve a mesma recepção ao Programa segundo Maria. A inserção do PIBID nessa escola foi conflituosa devido à resistência dos professores com relação ao Programa, o que gerou dificuldade do desenvolvimento do trabalho das pibidianas:

As professoras olhavam para gente com cara feia, nos corredores da escola, quando olhava, né, às vezes nem olhava, e cada coisa, Nossa Senhora, cada coisa que a gente enfrentou lá. Primeiro foi o ambiente da escola, o ambiente da escola é um ambiente pesado. Então, aquela coisa tensa, falta de recurso, professores desmotivados, ainda brincava com as meninas assim: “Pô, parece que todas que andam aqui estão com uma nuvenzinha negra em cima, assim”. Você não via motivação, alegria, não via nada (Maria).

Maria considera a Escola Municipal Gaivota um espaço “pesado e desmotivador” e sentia falta da presença da coordenadora de área do Programa de forma mais incisiva, o que poderia, ao nosso ver, ter minimizado os conflitos no processo de inserção do PIBID. Ao final de dois anos do Programa nesta escola, o PIBID-Pedagogia foi transferido para a Escola Municipal Tucano.

A Escola Municipal Tucano também se localizava no centro da cidade. Emília atuou nesta escola durante um ano. Conta que tinha uma estrutura física muito boa. Lá tinha quadra, laboratório de informática, sala de brinquedos, salas de aulas amplas, bem iluminadas e ventiladas, o que para Emília gerou um grande contraste em relação a Escola João de Barro. Conta que essa escola recebeu o Programa muito bem:

Eu cheguei na Escola Tucano as salas amplas, aquela biblioteca, aquela sala de jogos, era sala que a gente podia assistir vídeo, outra estrutura, até aula no computador eu dei para os meninos na Escola Tucano. Tinha laboratório de informática, nós fomos varias vezes para o laboratório de informática eu e Marisa, joguinhos para as crianças nossa assim então eu vivi um contraste de estrutura física

bem impressionante. Como era uma escola grande as relações eram um pouco mais distante, mas a escola acolheu muito bem o PIBID (Emília).

Notamos que o Programa, mesmo tendo uma mesma coordenadora, funciona de diferentes maneiras de escola para escola, pois não podemos desconsiderar o contexto em que essa escola se insere e nem a cultura escolar já instituída. Dessa forma, acreditamos que o Programa precisa se adaptar e se moldar para a escola de destino, sem perder o seu objetivo. Além disso, a presença mediadora constante da coordenadora de área na escola se torna fundamental para o sucesso.

Outra dimensão que é importante discutir são influências dos atores do estabelecimento de ensino, mesmo ainda enquanto estudantes, no processo de socialização profissional e aprendizagem da docência. Para as ex-pibidianas, a professora coordenadora de área do PIBID Pedagogia estava sempre incentivando e instigando as pibidianas a pesquisarem e refletirem sobre questões que iam surgindo no cotidiano escolar. Com isso, formou-se um “Ciclo de Estudos Pedagógicos”, que eram estudos realizados pelas bolsistas sobre algum tema de interesse relacionado à prática vivenciada na escola. Dessa forma, a escola era considerada como um local de aprendizagem profissional, na qual a reflexão era tida como orientação conceitual da aprendizagem (MIZUKAMI, 2008).

Ela (coordenadora de área do PIBID) sempre ela me orientou, eu sempre fiz os estudos, né. Eu escrevi e publiquei junto com ela. Ela organizou os ciclos. Eu acho que foi uma sacada interessante dela, estudar temas emergentes da escola. Eu acho que isso era interessante e eu acho que isso eu sinto falta hoje como professora, eu sinto falta de compartilhar, sabe? O ciclo de estudo é você pegar um tema, um tema que está ali emergente, estudar, discutir, isso é interessante. Isso de você ter um diálogo com o outro, problematizar a prática, eu acho nos fortaleceu (Emília).

Então o PIBID, o jeito que a coordenadora trabalhava com a gente, nos instigando e incentivando, isso também me ajudou, a gente queria sempre mais, descobrir, ver o quê que era, preparar as aulas com as crianças então pra gente, pra mim pelo menos foi muito bom (Alice).

Contudo, notamos que 20 bolsistas é um número elevado para apenas uma coordenadora, o que sobrecarrega e pode prejudicar uma boa orientação. Outro papel importante no Programa é o da professora supervisora na escola. Observamos que a entrada do estudante na escola mediada e auxiliada por uma professora de dentro da

escola favorece na socialização e integração com os pares. Notamos, ainda, que nas escolas em que o Programa foi bem aceito - na Escola João de Barro e Tucano - as professoras supervisoras eram antigas na profissão e na escola. Já na escola Gaivota, assim como o Programa, a professora também era nova naquele estabelecimento de ensino, o que nos oferece indícios de que este fato pode ter tornado o processo de aceitação e de ajustamento do Programa no ambiente escolar mais difícil. Contudo, todas as professoras supervisoras auxiliaram as pibidianas com materiais pedagógicos, dúvidas e dificuldades: de ensino, de relações no ambiente escolar e de conteúdo. Mizukami, embasada em alguns estudos, destaca que quando o futuro professor vivencia uma experiência bem supervisionada juntamente com seu curso, este parece apresentar maior capacidade para: “[...] estabelecer relações teoria-prática-teoria, tornar-se mais confortável em relação ao processo de aprender a ensinar e é mais eficiente ao colocar o que está aprendendo nos cursos em prática” (MIZUKAMI, 2008, p. 218).

Nesse sentido, destacamos que “para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p.29). Assim, percebemos que essa articulação com o professor supervisor era profícua no desenvolvimento da aprendizagem docente. Podemos perceber isto no depoimento de Emília: *“A professora que nos supervisionava, ela tinha um olhar assim bem bacana, ela contava sobre a prática dela, ensinava quais atividades poderiam ser feitas, dava dicas e possibilidades”*.

Outro ator importante nesse processo de socialização e aprendizagem da docência durante o PIBID foi o professor regente da escola. Formosinho (2001, p. 58) destaca que “o professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente”. Para este autor, o professor tem um significativo papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões relacionais, morais, disciplinares, experienciais do desempenho profissional.

França também destaca a importância da imersão dos professores na sala de aula. Segundo o autor (2003, p. 07), “há algo a ser aprendido pelos futuros professores no ambiente escolar, mas que não se ensina, pelo contrário, deve ser vivenciado no dia-a-dia de cada escola, de cada sala de aula”. Percebemos que as ex-pibidianas tiveram um processo intenso de relação com essas professoras, acompanhando-as durante todo o

ano letivo. As relações entre as pibidianas e as professoras, foram diversas, sendo algumas permeadas por conflitos e outras de parceria, admiração:

No segundo ano, eu peguei uma outra professora. Já era mais nova de idade, mais nova de experiência, fez Pedagogia na UFV, né, e a nossa visão já era bem parecida, aí encaixou, sabe? Aí realmente, eu me espelhava até nela, falava: “Nossa eu vou pegar ela como um modelo, porque eu gosto do jeito que ela dá aula, eu acho que funciona”. Então quando eu fui para a sala de aula depois do PIBID, eu lembrava direto dela, e me pegava em várias situações, que eu via as mesmas situações acontecendo com ela, e, às vezes, eu me espelhava até na maneira que ela agia, porque eu via que dava certo, e era uma maneira que eu confiava, que eu achava que era mais certa, né, de fazer (Maria).

Notamos que as ex-pibidianas consideravam algumas professoras experientes como formadoras, uma vez que elas as ensinavam a lidar com algumas situações inusitadas do dia a dia, como: a maneira de lidar com a indisciplina dos alunos, a forma de ensinar, e até mesmo a aprendizagem de conteúdo. Já as professoras novatas, segundo Maria, Sol e Emília, foram mais abertas para a realização das atividades diferenciadas, pois tinham uma visão mais parecida com a delas, compartilhavam as inseguranças, trocavam ideias, e tinham uma relação de “igual” para “igual”. Este fato pode ter ocorrido pela proximidade de idade e formação. Desta forma, as “escolas passam a ser lugares fundamentais de aprendizagem profissional de futuros professores e não como meros lugares de aplicação” (CANÁRIO, 2005.p.128)

Os alunos também são atores influentes nesse processo socialização e de aprendizagem da docência. As ex-pibidianas relatam que, de maneira geral, a maior dificuldade de lidar com os alunos era a indisciplina, pois dificultava o desenvolvimento de atividades diferenciadas que planejavam, gerando frustrações. Segundo Silva,

as questões relacionadas à manutenção da disciplina em sala de aula têm sido bastante negligenciadas nas ações de formação inicial e continuada dos docentes brasileiros, os quais frequentemente se queixam da falta de conhecimentos e competências profissionais relacionadas a esse importante aspecto de suas profissões (SILVA, 2010, p. 2).

Algumas das ex-pibidianas, no início, por não conseguirem desenvolver as atividades em sala de aula com a turma, acabavam fazendo acompanhamento individualizado com os alunos com dificuldades de aprendizagem fora da sala de aula. De acordo com Aquino (1998, s.p.) “a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos

seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente”. Elas relatam:

Aí o meu primeiro ano foi muito difícil, nossa. A maior dificuldade, foi lidar com a sala de aula, com os alunos. Como era difícil dar certo uma atividade que eu levava, por mais que dava parcialmente certo. Mas, era uma sala conturbada, era uma sala bagunçada, não tinha janela o ar não entrava, era basculante. Os meninos eram difíceis, meninos que se batiam, eles se agrediam, nossa... eu lembro de um aluno que uma vez que chegou com a boca inchada, porque ele tinha brigado, assim bem diferente. Foi muito difícil (Emília).

Terrível, era uma turma de vinte e oito alunos, mais meninos que meninas, uns meninos indisciplinados, brigavam demais, uma falazada, ai... Eles gostavam de mim, eu tinha uma relação boa. Mas, ao mesmo tempo eu não tinha domínio de turma para eu ficar sozinha. Teve até uma vez que eles me deixaram sozinha, ai, os meninos não queriam me respeitar. Ai eu peguei minha bolsa e fui embora. Falei: oh, não tá dando (Flor).

Ao mesmo tempo em que os alunos eram indisciplinados, eles eram carinhosos com elas. Percebemos, ainda, que o primeiro ano no PIBID, para as ex-pibidianas, foi mais difícil em relação aos anos posteriores. Este fato nos oferece indícios de que elas já tinham reunido saberes que ajudavam a lidar com algumas situações do cotidiano escolar. Notamos este aspecto na fala de Emília:

O terceiro ano e o último ano de PIBID foi o máster. Foi o melhor porque obviamente eu já tinha aprendido a planejar, obviamente eu já tinha refletido sobre algumas questões da escola. Eu já tinha uma trajetória, eu já sabia pesquisar melhor, eu já estava no final do curso, já sabia entender muito mais a questão do professor. Então, eu já estava mais dentro do contexto da escola, eu acho que é por isso que eu tive toda essa facilidade (Emília).

Nesse sentido, percebemos que a sala de aula é um ambiente de conhecimento e cultura, onde professores e alunos partilham as vivências de diversos ambientes sociais; é um espaço de trocas de experiências, que está sempre em processo de transformação; e, para que essa convivência seja estabelecida, Vasconcellos afirma que:

[...] a sala de aula é o lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que

precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes (VASCONCELLOS, 1993, p. 35).

Outros atores da escola que são importantes destacar no processo de socialização no PIBID se configuram pela a direção e supervisão da escola. Foi possível observar que a relação com a direção e supervisão nas escolas era pequena, sendo mais conversas rápidas e recados gerais. Contudo, a direção, às vezes, aproveitava a presença das pibidianas na escola como estratégias para resolver problemas do cotidiano escolar, como, por exemplo, a substituição de professores que faltavam, o que não é o objetivo do Programa.

Além do contexto escolar, as pibidianas produziam trabalhos sobre o Programa nas escolas e viajavam para apresentar. Essas viagens foi um dos aspectos do PIBID que mais as marcaram. Acreditamos que este aspecto foi marcante devido ao fato de que, como relataram, dificilmente teriam oportunidades de viajar sem o recurso do Programa. Contam que nessas viagens tiveram a oportunidade de conhecer outras universidades, outras pessoas e viverem outras experiências, resultando de certa forma, em uma ampliação do universo cultural.

O último aspecto que iremos analisar é a experiência da ex-pibidianas no estágio. Lortie compreende que a prática de ensino nos cursos de formação de professores aproxima o estudante de graduação da aprendizagem da docência, mesmo sendo períodos curtos e relativamente simples.

Então, o estágio pra mim, foi essa outra oportunidade de estar ali na escola de perceber. Por mais que fosse pouco tempo, gerou um aprendizado muito bom. Em termos de conhecer outras escolas, dos professores da escola, com cada um deu pra aprender um pouquinho (Sol).

Segundo Diniz-Pereira (2007), os estágios supervisionados e as práticas de ensino ocupam, no modelo da racionalidade técnica, espaços pouco prestigiados nos currículos, e, “em geral, aparecem bastante tardiamente nesse percurso alimentando a ideia de que ‘chegou a hora de aplicar os conhecimentos aprendidos (ou supostamente aprendidos) por meio das disciplinas de conteúdos específicos e/ou pedagógicos” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.87). Percebemos essa visão por uma das ex-pibidianas:

Agora o contato com a prática, para mim tinha que ser o curso inteiro. Você entrou, você já vai para o estágio, vai fazendo teoria com prática, não tem essa de você ver a teoria primeiro, depois vem a

prática. A sua forma de atuação, tem que ser diferenciada, né. Você não vai ter aquele embasamento teórico ainda. Mas, pode ser uma observação um pouco mais distante, mas você tem ir relacionando, desde o início do curso. Assim, é a minha opinião (Maria).

Nesse sentido, Zeichner (2001) afirma que é preciso que haja uma ligação estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e a comunidade. “Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas sobre mudança social. É preciso estudar as coisas em contexto” (ZEICHNER, 2001, p.14). Ludke e Boing corroboram os aspectos apontados por Zeichner e destacam que,

Hoje, sob a responsabilidade da universidade, ela está marcada por forte acento no aspecto teórico, ficando o da prática bem menos atendido. Atentar ao trabalho realizado pelo professor pode ajudar a aproximá-la das necessidades que o futuro professor irá enfrentar. Para tanto é urgente que se construa uma parceria efetiva entre as duas instituições formadoras do professor, a universidade e a escola (LUDKE; BOING, 2012, p.428).

Outro ponto que emergiu das narrativas foi a falta de acompanhamento e orientação de alguns professores que lecionam a disciplina do estágio na universidade. Este fato pode estar relacionado ao grande número de alunos nestas disciplinas, o que nos leva a refletir sobre a forma que os estágios têm sido organizados pela universidade. Sobre essa dimensão, Pimenta ressalta que,

[...] na estrutura das universidades, em geral, não há uma política de valorização de estágio que possibilite ao orientador acompanhar mais efetivamente os estágios e os estagiários, pois o número de estagiários ultrapassa os 50; a área de ensino é desprestigiada na carreira universitária; não há bolsas para os estagiários e para os professores que os recebem nas escolas. (PIMENTA, 2010, p.194).

A maioria das pibidianas disse que em apenas um estágio teve orientação e um acompanhamento mais preciso. Sol conta: “eu só tive um estágio que foi melhor orientado, de ter uma cobrança, de olhar plano de aula, de dar dica pra melhorar. Então, em termos dos professores universitários, foi o que mais gerou aprendizado”.

A questão da observação também nos chamou a atenção. Segundo Pimenta (2006, p.8), alguns estágios “[...] reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e

legitimada na realidade social em que o ensino se processa”. Maria aborda sua experiência no estágio da seguinte forma:

ficava parecendo que a gente ia lá, observava, dava algumas atividades e pronto. Você não acompanhava por um longo período, você não via avanço, não pensava sobre o que tinha acontecido. É como se estivesse ali olhando pela janela, você não entrou, essa é a impressão (Maria).

Contudo, a maioria das ex-pibidianas ressaltou como pontos positivos a aprendizagem com as professoras regentes, a oportunidade de conhecer a realidade de outras escolas, com contextos diferentes e a relação com os alunos. Para Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado na formação inicial de professores é o eixo central na formação docente, pois é por meio dele que, o futuro professor conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da sua identidade e dos saberes do cotidiano.

Dentre os atores do ambiente escolar, aqueles com os quais elas tiveram um menor contato foram a supervisão e direção, cuja relação se limitou mais às questões burocráticas. Acreditamos que este fato acontece devido à sobrecarga de trabalho do supervisor e do diretor, que precisam lidar com os diversos aspectos que interferem no bom funcionamento da escola como: o domínio das questões financeiras e legais, a comunicação com pais, do relacionamento entre os funcionários e alunos, problemas de indisciplina e à gestão da infraestrutura do local. De acordo com Van Zanten,

com a massificação e descentralização, as expectativas em relação aos chefes de estabelecimentos de ensino aumentaram consideravelmente. Nos colégios populares, principalmente, a administração exige que os diretores que mantenham a paz no estabelecimento de ensino (VAN ZANTEN, 2008, p. 211).

Contudo, em meio aos desafios e possibilidades, consideramos que, ainda que os estágios precisem ser aprimorados, de maneira geral, eles têm contribuído, na formação e socialização das pedagogas ex-pibidianas no contexto escolar, sendo uns de forma mais significativa do que outros.

Portanto, de acordo com Marcelo (1999, p. 102), é preciso “considerar a escola como unidade de formação, responsável pelas práticas de ensino pode contribuir para superar o tradicional individualismo que tem caracterizado o aprender a ensinar”.

CAPÍTULO VI

COMPREENDENDO O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E A INFLUÊNCIA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Neste capítulo iremos evidenciar o processo de socialização profissional de cinco professoras, ex-pibidianas, que estão em início de carreira, explicitando as influências do estabelecimento de ensino em que atuam. Os primeiros anos de docência não representam apenas um momento de aprendizagem profissional. Ele se apresenta, também, como um momento de socialização profissional. O início da docência é uma etapa que compreende os primeiros anos na profissão, nos quais os professores fazem a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, na qual adquirem conhecimento profissional que propicia a sua sobrevivência na profissão (MARCELO, 2010; LIMA, 2004; GARBADO; HOBOLD, 2011). Nessa acepção, consideramos que essa fase necessita de atenção e cuidado especial, uma vez, que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque “este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente” (GARBADO; HOBOLD, 2011, p. 85). Neste sentido, temos, neste capítulo, por objetivo descrever e analisar o processo de socialização profissional, no início da carreira docente, de 5 ex-pibidianas e identificar os atores do estabelecimento de ensino que influenciam e contribuem nesse processo.

Para compreender aspectos do processo de socialização profissional vamos explorar dados obtidos por meio da observação²⁶ na sala de aula de Alice²⁷, na qual se evidenciam elementos da percepção da própria pesquisadora ao se inserir no cotidiano escolar. A utilização do procedimento de observação da prática da professora no contexto escolar, articulado com as entrevistas das pedagogas participantes da pesquisa, teve como propósito aprofundar a análise dos aspectos do processo de socialização docente.

²⁶ De acordo com Jaccoud e Mayer (2010, p.286), a técnica de observação possui a vantagem de viabilizar uma compreensão aprofundada da realidade social e constituir-se em um método “capaz de tentar reduzir a distância entre os discursos e as práticas concretas dos atores sociais”.

²⁷ A observação foi realizada com apenas uma das entrevistadas, pois foi essa a única que se mostrou disponível e aceitou participar desse processo.

Dessa forma, iremos explicitar dados produzidos na observação da prática pedagógica da professora Alice, o que nos proporcionou um olhar sobre a socialização da profissional em dimensões e relações constituídas no interior do estabelecimento de Ensino Privado Confessional. Traremos elementos sobre o processo de socialização com os alunos, com os pais, com a supervisão, a direção, os pais e os funcionários.

Em seguida, traremos nossas produções sobre o tema em análise, a partir das entrevistas narrativas biográficas de Alice, Maria, Flor, Sol e Emília.

6.1 As observações: compreensões sobre o estabelecimento de ensino e sobre a socialização da professora iniciante no cotidiano escolar

A minha entrada na escola para fazer a observação no contexto escolar se deu no início do último bimestre letivo de 2015, em uma escola que denominaremos aqui de Beija-Flor²⁸. Este estabelecimento de ensino está localizado na região central de um município da Zona da Mata Mineira, local de grande fluxo de pessoas e carros, próximo ao centro comercial da cidade. Este Estabelecimento de Ensino é Privado e Confessional e atende da Educação Infantil ao Ensino Médio, em um total de 896 alunos e 117 funcionários, sendo 62 professores e 55 funcionários administrativos.

A estrutura física da escola é composta por um prédio antigo, que possui 3 andares, sanitários, biblioteca, cozinha, laboratório de Ciências, quadra de esporte interna, quadra de esporte externa, pátios cobertos, sala para diretoria, salas de supervisão, secretaria, sala de professores, salas de aula, sala de vídeo, capela, parquinho para Educação Infantil e horta. Cabe destacar que nessa escola há câmeras em todo o prédio, até mesmo dentro das salas de aula.

A escola foi fundada em 1917. É uma das instituições de ensino mais antigas da cidade. Marcadamente religiosa, seu prédio tem imagens de santos por toda parte, além de algumas frases bíblicas. E em seu Projeto Político Pedagógico são apontados os princípios ou pilares que fundamentam a proposta: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a crer”. É importante destacar que o nível socioeconômico do público atendido é, em sua maioria, de classe média-média/alta.

²⁸ Nome fictício escolhido pela pesquisadora para a escola.

Ao entrar na escola, o meu primeiro olhar estava voltado para a professora. Uma mistura de ansiedade, curiosidade e desconfiança marcava o momento. Com o passar dos dias, percebi que aquele espaço era um contexto dinâmico e complexo de relações de socialização que iam se entrelaçando e marcando o dia-a-dia da professora, bem como a sua maneira de agir e pensar.

Alice é uma professora iniciante, jovem, negra e com de 29 anos de idade. Ela estava em seu terceiro ano de carreira na escola, atuando em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A turma tinha 27 alunos, sendo 12 meninos e 15 meninas. A sala de aula em que lecionava era grande, arejada e iluminada, com duas janelas grandes e dois ventiladores. Em relação ao mobiliário, havia dois armários, um quadro negro grande, carteiras móveis que estavam organizadas em fileiras e uma mesa da professora. Nas paredes tinham cartazes que pareciam ter sido confeccionados pelos próprios alunos. Eles versavam sobre a distribuição de água no mundo e o racionamento de água. Pude observar que o tempo e o espaço nessa escola também eram bem organizados. A observação a seguir evidencia isso.

Quando cheguei à escola as crianças ainda estavam na quadra externa. Elas corriam e brincavam de pique e pega, dentre outras brincadeiras. Às 13h15min o portão se abriu, as crianças entraram e se sentaram em filas (de meninos e meninas) na quadra poliesportiva interna; às 13h25min uma música religiosa, instrumental, tocou e os alunos se direcionaram para a sala de aula. Quando cheguei à sala de aula, a professora estava organizando um material e contando o dinheiro que os alunos deram para fazer uma camisa dos jogos escolares internos “olimpíadas da amizade”. Logo os alunos foram se assentando e a professora pediu silêncio e postura de oração. Às 13h30min, um som começou a vir da caixinha de som localizada no canto superior do quadro; ao lado tinha uma câmera.

A Irmã disse:- “Bom dia alunos e funcionários, vamos começar a oração, mas para isso antes vocês precisam se organizar eu estou vendo salas que os alunos estão em pé, conversando. Parabéns para aquelas turmas que já estão organizadas, esperando... Muito bem. Hoje vamos agradecer pelo nosso dia que é um dia muito especial, que é o dia da Santa Cruz, quem tiver oportunidade de ir a missa hoje seria muito importante.

A Irmã lê uma passagem da Bíblia, reza a oração da Santa Cruz, da Mãe do Carmelo, e a Ave Maria e deseja uma excelente tarde a todos (Alice).

Foi possível observar que, em todos os dias, acontecia, no mesmo horário, a abertura dos portões, a música religiosa instrumental e a oração por meio das câmeras e caixinhas de som. A professora só iniciava a aula depois da oração. Foi possível notar, ainda, a intensa cobrança da escola em relação à disciplina e à pontualidade. Isso ficou

ainda mais evidente quando entrei na sala dos professores e vi que estava colada na parede uma frase que dizia: “*Construção da unidade, excelência no trabalho, cultivo da ordem e disciplina e execução com pontualidade*”. Observo que Alice chega à sala de aula sempre antes do horário. Ela vai para a sua sala e organiza o seu material. Na escola Beija-Flor, os professores, os alunos e os funcionários são sempre monitorados. As câmeras não estão apenas nas salas de aulas. Elas se encontram também nos corredores, no elevador, na biblioteca, na quadra, dentre outros espaços. Além das câmeras, há também a presença de uma Irmã nos corredores, observado se tudo está em ordem e auxiliando os professores.

Após a narrativa sobre nossas observações mais gerais sobre a escola, sobre algumas rotinas e regras, passamos a narrar e analisar sobre a socialização de Alice com os alunos.

6.2 O processo de socialização de Alice com os alunos

Neste item iremos dedicar o nosso olhar sobre a socialização de Alice com os alunos. Lortie (1975) ressalta a importância dos alunos no comportamento do professor, além do importante papel na legitimação da identidade profissional e da prática docente. Segundo Van Zanten (2013, p. 202), “quaisquer que sejam as transformações ocorridas no funcionamento atual dos estabelecimentos de ensino, o contato diário com os alunos continua a ter um papel central na socialização profissional dos docentes”. Assim, consideramos os alunos importantes agentes no processo de socialização.

Durante o período observado foi possível perceber que a professora sempre conversava muito com os alunos, que iam sempre a sua mesa contar uma novidade, ou uma situação do dia a dia. O excerto a seguir é um exemplo:

Professora: _fiquei muito feliz em saber que você está em 3º lugar no concurso de desenho.

Igor: _Mas eu não ganho não professora.

Professora: _ Por quê?

Igor: Porque o que está em primeiro lugar está com 700 pontos e eu estou com 300.

Professora: _ Gente, vamos fazer uma campanha para ajudar o coleguinha! Vamos lá votar.

Alice também escrevia todos os dias a data e no canto do quadro, uma mensagem para os alunos como:

Boa tarde, que seu dia seja como você, lindo (a); Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol (Pequeno Príncipe); Que seu coração seja sempre de muito amor; Boa tarde. Seja como flor que perfuma e nos faz felizes.

Ela demonstrava ser muito carinhosa com os alunos. Uma outra ocasião em que fora demonstrado esse carinho da professora para com os alunos foi em um dia que a supervisora foi até a sala e deu um recado sobre a vacina do HPV29, que seria dado no posto de saúde da cidade. Após a supervisora sair da sala um aluno perguntou para professora se a vacina era para curar a doença da TPM. A professora começou a rir e disse: “*você escutou essa Ana? Tá perguntando se a vacina da HPV é para curar a doença da TPM. Não Julinho... A TPM não é uma doença. São os hormônios da mulher que deixa ela assim. Esse menino é lindo demais gente. Já falei com a mãe dele para deixar eu levar ele para casa*”.

Ao mesmo tempo em que Alice era muito atenciosa com as crianças, às vezes, ela dizia ficar chateada com o excesso de conversa dos alunos em sala de aula:

Professora: _ Nossa gente eu não dou conta de vocês não, tem hora que dá uma cansa. Olha a conversa. Não sei mais o que eu vou fazer com vocês. Eu já fiz de tudo e não funcionou, agora vocês é que vão me dar uma solução.

Gabriel: _ Faz a gente escrever um poema falando que a gente não deve conversar

Professora: _ Já fiz texto e não funcionou... estou esperando vocês pensarem em uma solução...

Pedro: _ Deixa quem tá conversando sem recreio

Professora: _ Se eu for deixar vai ser todo mundo e eu não vou ficar sem recreio não.

João: _ Deixa a gente sem aula de laboratório

Professora: _ A aula de laboratório é uma aula como qualquer outra é muito importante vocês não podem ficar sem... se a Ana tiver alguma dica ela pode falar para nos ajudar, porque eu realmente não sei mais o que fazer...(silêncio). Tô achando que eu vou cortar o banheiro e a água...

Gabriel: _ Nossa mas e se a gente ficar muito, muito, muito apertado como é que a gente faz?

Professora: _ Não sei...

Gabriel: _ Faz nas calças?

Professora: _ Paciência

Paulo: _ A gente vai ter que começar a trazer pinico (risos)

Amélia: _ Professora você vai embora?

Professora: _ Se eu for eu não volto mais

²⁹ Vacina oferecida pelo Sistema Único de Saúde para meninas de 9 a 13 ano. HPV é a sigla para Vírus do Papiloma Humano, e vem do inglês Human Papiloma Virus.

Bernardo:_(mão na cabeça) Nossa a professora vai abandonar a gente.

Professora: _ 4 minutos de descanso enquanto vocês pensam o que eu posso fazer... vocês que vão me falar.

Depois dessa situação descemos para o intervalo e Alice me disse “*Sério eu já fiz de tudo que você possa imaginar: bilhete para os pais, chamei atenção... Tem meninos (aponta para alguns) que se eu mando bilhete, a mãe fica muito brava, briga demais com eles, mas não tem jeito. Tem que mandar; tem outros pais que nem ligam. Não, não é fácil*”.

Dessa forma, percebemos que a Alice utilizava a agenda e a retirada de 5 minutos do recreio como uma estratégia para resolver a questão do excesso de conversa em sala de aula, mesmo que, em algumas situações, segundo ela, não dê muito resultado.

Outra situação observada foi a da aplicação de uma prova de matemática por Alice em que os alunos não foram bem. No momento da prova, ela foi até mim e disse que não estava entendendo o que estava acontecendo. Ela demonstrou-se preocupada, pois os alunos estavam com algumas dificuldade na hora da prova. Ela me mostrou a avaliação e me perguntou se estava difícil. Quando desceu para o intervalo, a professora conversou com uma professora de laboratório, que era mais velha e que estava na sala e disse: “*Estou decepcionada com a prova que os meus alunos fizeram de matemática. Fiz uma semana de revisão e as bênçãos erram na prova. Não tem lógica*”. A professora mais experiente disse para ela ficar calma, porque essas coisas acontecem.

Na escola há três turmas de 5º ano e a mesma prova que Alice aplica na turma dela as outras duas professoras também aplicam. Então, Alice procurou saber com as outras professoras como os seus alunos haviam se saído. Elas disseram que eles também erraram muito por falta de atenção. Quando a professora chegou à sala, conversou com as crianças: “*Gente, tenho que falar uma coisa com vocês. Estou chateada com a prova. Uma decepção. Eu fiz no quadro, perguntei se tinha dúvidas. Ainda bem que tem a Ana Elisa e as câmeras que filmam todos os dias para comprovar*”. Podemos perceber pela fala da professora a insegurança em relação à avaliação. Marcelo (1999) salienta que é característico dos professores iniciantes sofrerem com a segurança e a falta de confiança em si mesmos.

Alice também relatou que, em algumas situações, ela precisa aprender conteúdos para ter condições de ensinar. Em uma aula de matemática, a professora me mostrou o

livro didático da matéria e disse: *“as atividades deste livro são bem complicadinhas. A gente passa apertado tem hora; tem que pensar junto com eles; tem que aprender para ensinar; chagas abertas!”*.

Relatou, ainda, que já havia, também, mudado a forma de explicar algumas matérias no quadro. Ela disse: *“antes eu passava texto no quadro, para eles copiarem no caderno e estudarem, mas não funcionava muito bem. Agora eu passo esquema. Acho que dá mais certo. Parece que eles entendem melhor e gostam mais”*.

Percebemos que a partir da sua vivência na profissão, Alice vai mudando a sua forma de ensinar e de lidar com as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar. Segundo Marcelo (1991, p.217), *“os professores principiantes são professores que estão aprendendo a ensinar e como ensinar. Eles devem ser considerados aprendizes antes que professores consolidados”*.

Notamos que Alice possui uma boa relação com os alunos, sendo esta considerada uma das maiores satisfações da profissão. No final do meu processo de observação agradei à turma e à professora pela acolhida. Posteriormente, Alice também agradeceu a minha presença e se colocou à disposição, expondo: *“Esse ano eu passei por um momento muito difícil e Deus me deu de presente essa turma maravilhosa, que me dá força todos os dias e que é o motivo de eu vir sempre alegre para encontrar eles”*.

Dessa forma, podemos perceber que os alunos contribuem para o processo de socialização de Alice, na forma como ela lida com os problemas e questões do dia a dia, servindo, também, muitas vezes, como um “termômetro” de sua prática pedagógica.

6.3 O processo de socialização de Alice com os pares

Neste item iremos falar um pouco sobre o processo de socialização de Alice com os pares. Marcelo (1991) ressalta o importante papel que podem desempenhar os pares, os professores que atuam no estabelecimento de ensino, no processo de integração dos professores iniciantes na escola. Analisamos que esse processo é permeado por inter-relações intra/extraescolares, interesses, tensões, amizades, dentre outros.

Na escola Beija-Flor, em que atua Alice, o corpo docente do ensino fundamental I é bem equilibrado entre professores antigos e novatos. O 5º ano desta escola é composto por três turmas, divididas entre as professoras Alice, Melina, que é também uma professora novata, mas que atuava anteriormente em turmas do 4º ano e que no

ano de 2015 começou a atuar no 5º ano; e a professora Lourdes, que é uma professora antiga, já aposentada pelo Estado e que estava no seu segundo ano na Escola Beija-Flor.

Dessa forma, notamos que mesmo Alice sendo uma professora novata, é ela quem tem mais tempo de atuação nesse estabelecimento de ensino, no 5º ano, sendo o terceiro ano dela na escola, na mesma série.

Durante o tempo de observação percebemos que as professora Alice e Melina eram mais próximas, em relação à professora Lourdes. A professora Melina constantemente vinha até a sala de Alice, por diversos motivos: pedir emprestado o livro didático para ver onde a Alice estava no conteúdo; pedir o planejamento emprestado, pois não sabia onde tinha colocado o seu; conversar sobre alguma situação; pedir ajuda em alguma atividade que não estava conseguindo resolver; conversar sobre atividades que estão desenvolvendo; conversar sobre alunos; dentre outros. O contrário também acontecia com frequência: Alice, também, sempre ia até a sala de Melina. As salas eram uma ao lado da outra.

Uma situação que ilustra o cotidiano dessa relação é a seguinte: Alice vai até a sala da Melina, depois volta e me fala: *“me ajuda aqui, eu e Melina estamos com dificuldades para resolver esse exercício”*. Eu tento resolver o exercício de forma lógica usando desenhos para representar. E Alice fala: *“Ah tá entendi, vou ali falar com a Melina como você fez, porque para mim é mais lógico utilizar a divisão de fração; para a Melina também, mas aí a resposta não bate com a da Lourdes”*. E a prof.^a Alice sai da sala.

Já a professora Lourdes, durante o tempo em que estive na escola, só foi uma vez na sala de Alice, a pedido da mesma, pois ela e Melina não estavam conseguindo resolver uma atividade de matemática que tinha sido elaborada por ela. Então, pediu para que ela os explicasse a seus alunos.

Acreditamos que essa aproximação mais intensa entre Alice e Melina pode estar relacionada a fase de início da carreira em que as duas se encontram, sendo uma apoio para a outra nos desafios e dificuldades presentes no ambiente escolar. Elas vão juntas descobrindo como fazer e como agir. Em um dia de observação, numa sexta-feira, Alice, na hora de descer com os alunos para ir embora encontrou com Melina no corredor e disse, com a mão no rosto: *“Estou morta! (risos)”* e Melina diz: *“Eu também minha filha. Eba! Estou levando menos coisas para corrigir do que você! (risos)”*.

Posteriormente, Alice comentou comigo: *“Minha filha, hoje eu estou desorientada. É muita coisa. E a Lourdes, que faz o planejamento, ela só lê. Eu não.*

Gosto de fazer esquema, explicar. Ai eu fico doida para dar conta de tudo". Perguntei se era só a Lourdes que fazia o planejamento. Ela disse que não, mas que Lourdes falava assim: *"isso em uma aula dá para dar, mas ela só lê e não é bem assim"*.

Notamos que Alice se preocupa em ensinar o conteúdo de forma detalhada, o que, muitas vezes, acaba dificultando o acompanhamento do planejamento semanal, que é o mesmo para as três turmas.

O planejamento coletivo também é um momento de troca e socialização entre as três professoras do 5º ano. Toda segunda-feira, como os alunos têm aulas especializadas como música, educação religiosa, inglês e educação física, as professoras utilizam este horário para fazer o planejamento coletivo semanal.

Em um dos planejamentos elas começaram a falar sobre o assunto que vai começar a ser trabalhado em História: a ditadura. Alice então começa a falar: *"ah, eu já estava em casa pensando o que a gente poderia fazer com a ditadura"* Lourdes interrompe e fala: *"Então, antes de você continuar, deixa eu mostrar o que eu pensei no planejamento (entrega uma folha para as duas professoras com um planejamento pensado por ela)"*. Posteriormente, discutem sobre os trabalhos que vão desenvolver com os alunos, sinopse do livro da biblioteca, passar vídeo do Getúlio, vídeo da reprodução dos animais. Depois Lourdes fala: *"E em matemática a gente vai dar essa lista de exercício para revisão"* e Alice acrescentou: *"Mas eu acho que deveria dar essa outra também, porque está mais parecida com a prova"*. Imediatamente, Lourdes pergunta: *Será que tem necessidade?* Alice disse que achava que tinha e Lourdes acaba concordando.

Foi possível notar que durante os planejamentos sempre Lourdes já chegava com um modelo de planejamento pronto, com as provas prontas e aparentava ser muito organizada. Trazia os planejamentos todos organizados em uma pasta. Percebemos, ainda, que Melina não opinava muito nas atividades que Lourdes trazia, mas já Alice sempre colocava sua opinião e também discordava em alguns casos de questões e atividades propostas por Lourdes.

Durante o horário de planejamento as professoras também comentavam sobre as provas que os alunos faziam. Alice relatou: *"Gente o que foram aquelas provas? (risos) Teve cada resposta que eu quis chorar"* e Melina continuou:

Eu e a Alice ficamos mandando uma para outra as respostas que tiveram. Você (Lourdes) também devia fazer um whatsapp³⁰ para o dia que a gente for corrigir prova a gente compartilhar. Teve um aluno que colocou que metrópole é plano de metas (risos), a gente ri para não chorar (Melina).

Lourdes disse que iria fazer um whatsapp. Após o planejamento as professoras Alice e Melina também comentaram de um churrasco que teve na casa de uma professora da escola no final de semana. É possível notar, dessa forma, que o contato das professoras novatas se estende para além dos muros da escola, o que, provavelmente, contribui para o estreitamento da relação entre elas.

Além do planejamento coletivo, a sala dos professores também foi um espaço que observei haver um momento de socialização com os pares. A sala dos professores é uma sala ampla com uma mesa comprida e grande. Tem, geralmente, café, pão e margarina. Os professores conversam sobre os mais diversos assuntos: academia; shows que terão na cidade; notícias de jornal; os rumos das novelas; filmes; namoros; festas; conversam sobre alunos que estão começando a “ficar”; sobre alunos que estão com algum problema. Mas, na maior parte das vezes, as conversas giram em torno de assuntos que não estão diretamente relacionados às suas práticas pedagógicas. Acreditamos que isso pode acontecer como meio de amenizar a regulação institucional e aliviar as tensões cotidianas.

Alice conversa com a maioria dos professores, mas notei que sempre se sentava perto e conversa mais com os (as) professores (as) novatos. Segundo Iório (2012, p.102), “estabelecer laços afetivos é um dos traços dos novos docentes. Essa aproximação é favorecida, sem dúvida, pela proximidade etária das professoras”. Podemos observar um exemplo de conversa na sala dos professores no excerto abaixo:

Chega Bruna (uma professora novata) e diz: _Gente vocês não acreditam ... Eu compartilhei uma postagem do show do Vitor e Léo no meu Facebook e eu ganhei o ingresso para ir de camarote, bebida liberada!

Alice: _Nossa não acredito! Que legal!

Bruna: _Vamos também Alice, a Giovana também tá vindo para ir ao show, vai ser bom demais.

Alice: _Minha filha, eu bem que queria, mas estou sem dinheiro.

Bruna: _ Alice, eu nem botava fé que eu ia ganhar. Eu até tinha apagado o post que eu compartilhei. É coisa de Deus.

³⁰ O aplicativo WhatsApp é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a internet.

Alice: _ (Risos) Olha ela gente! (risos) De Deus nada, não coloca Deus no meio disso (Risos).

Bruna: _ Eu ainda comentei lá no Facebook, aí uma mãe de aluno meu foi e disse: que bom hein? Quase morri... mas os meninos estavam na aula especializada.

Alice: _ (Risos) Você devia ter colocado depois do seu comentário “aula especializada” (Alice).

Dessa forma, percebemos que há uma convivência, principalmente entre as professoras novatas fora do ambiente escolar. Na sala dos professores também havia comentários sobre as postagens do grupo de whatsapp dos professores do Colégio Beija-Flor, o que gerava risadas e distrações. Consideramos importante estas redes *online* de socialização pois elas permitem que as relações entre os professores se intensifiquem, mesmo não estando fisicamente presentes no ambiente escolar.

Como se trata de um Colégio Confessional, outra situação que pode contribuir para a socialização dos professores são os retiros espirituais que os mesmos são convidados a participar. Na sala dos professores estava colado no quadro de aviso informações sobre o retiro. Uma professora novata pergunta para Alice: “*Você vai no retiro, Alice?*” e Alice responde: “*Não vai dar para eu ir esse ano não. Vocês vão sentir falta de mim lá (risos). Gabriela você se lembra de nós duas na capela, numa prosa danada? (risos)*”. Elas conversam e contam casos sobre os retiros que já participaram.

Durante o período de observação, percebemos que, aparentemente, o Clima Organizacional da escola é muito favorável ao desenvolvimento das professoras iniciantes e, mais especificamente, para Alice. Acreditamos que isso se deve ao fato de ser uma instituição com um grande número de professores novatos. Embora Zeichner e Gore (1985) citem alguns estudos de autores que concluem que geralmente a subcultura dos pares não tem muita importância, uma vez que as possibilidades de interação entre eles são limitadas, percebemos, por meio da observação do cotidiano de Alice, que os pares têm sido importantes no apoio das dificuldades e até mesmo no alívio das tensões do trabalho e, neste caso, estendendo as relações para além do ambiente escolar.

6.4 A influência da Supervisão e Direção no processo de socialização profissional de Alice

No decurso da observação, verificamos que a relação de Alice com a supervisão é mais formal e pontual. A supervisora da escola geralmente vai até a sala de aula para dar algum recado e, nas segundas-feiras, antes do planejamento com as outras professoras, conversa de forma individual com cada uma. Nessa conversa, elas falam sobre a turma, sobre alguma dificuldade de aprendizagem, sobre alguma situação que tenha acontecido na semana.

Em um desses encontros, Alice me disse que estava conversando com a supervisora sobre o Luís, aluno cujo avô tinha suicidado e sobre alunas da sua turma que já estão ‘ficando’ (beijando na boca). Eu não podia participar desses encontros. Alice me pedia para esperar um pouquinho. Eu ficava fora da sala esperando, mas não demorava muito. As professoras também tinham que entregar as provas depois de corrigidas para a supervisora dar uma olhada.

Percebemos que a relação com a supervisão não se estendia para muito além desses momentos. Contudo, aparentemente, os horários de encontro com a supervisora pareciam importantes para o estabelecimento de ensino ter um controle do que está acontecendo nas turmas, como também um auxílio para o professor com sua turma.

Sobre a direção foi possível notar que essa relação é mais distante. Durante a observação, vi a Irmã Jacinta (diretora) apenas três vezes. A primeira ela estava na porta da sala dos professores e foi cumprimentando todos os que entravam na sala. Depois deu um recado em relação ao retiro espiritual que iria ter, e pediu para os professores olharem o tamanho da camisa que ia encomendar na gincana da amizade.

Percebemos que a figura da Direção na escola, ao mesmo tempo em que impõe respeito, também é, em grande parte, ausente, o que gera incompreensão por parte dos professores de sua função nesse estabelecimento de Ensino.

6.5 A influência dos pais no processo de socialização profissional de Alice

Neste item iremos tratar da influência dos pais no processo de socialização profissional de Alice a partir da observação. O contato maior da Alice com os pais se deu por meio das agendas dos alunos, com recados tanto da professora para os pais quanto dos pais para a professora. Todos os dias, Alice respondia recados ou escrevia

para os pais em relação ao comportamento de algum aluno, excesso de conversa, ou alguma outra situação.

Durante o tempo de observação, apenas uma mãe foi procurar Alice depois da aula para conversar. Ela queria saber como sua filha estava nas aulas e depois falou sobre um concurso de desenho, em que ela achou o desenho de sua filha mais bonito perto de alguns que tinham sido selecionados. Alice falou que a filha dela era ótima aluna, que não tinha problema nenhum e explicou que, com relação ao concurso, não era ela a era responsável por estas questões.

Além disso, Alice, às vezes, comentava alguma situação que envolvia os pais. Um dia depois da aula de geografia Alice conversou comigo e disse que os alunos possuem uma opinião muito crítica sobre as coisas e que uma vez ela foi levar seu pai ao médico e esse médico era o pai de uma de suas alunas:

Ele me deu uma aula sobre ditadura. Eu adorei, mas eu disse que eu não podia entrar tão a fundo no assunto porque as crianças ainda não têm maturidade para isso. Aí ele me disse: mas a minha filha tem. Mas eu falei com ele: mas o senhor conversa sobre isso já com ela. É diferente. Têm pais, minha filha, que ensinam muita coisa em casa, mas têm outros que não ligam muito.

Alice também me relatou sobre uma aluna que tem dificuldade de aprendizagem a qual ela a havia colocado na primeira carteira. Porém, a mãe da mesma foi à escola e reclamou afirmando que era necessário incluí-la no rodízio de lugares, para que ela não ficasse excluída. Alice disse que teve que incluir, mas falou que não ia arcar com as consequências e agora a aluna estava indo mal nas provas.

Outra situação foi de um aluno que, segundo Alice, tinha muita dificuldade de aprendizagem e avançou muito. Mas conta que, na primeira reunião de pais, a mãe dele falou que Alice não gostava do filho dela. Falou como ela achava que ela tinha que fazer.

A supervisora viu a mãe falando daquele jeito comigo e disse que não aguentou e saiu da sala. Eu fiquei sozinha naquela situação. Depois, no segundo bimestre, eu entreguei as notas, expliquei. Aí eu achei que iam me arrebrantar. Aí o pai dele me agradeceu o carinho que eu tenho com o filho dele, que ele avançou muito, que ele não sabia como me agradecer (Alice).

Trouxemos nos itens acima alguns indícios do processo de socialização de uma professora de um estabelecimento de ensino privado. A seguir, iremos apresentar a

história de vida dessa professora, que poderá contribuir para desvelar novos aspectos desse processo de socialização profissional.

6.6 Início da carreira de Alice à prova

Alice formou em julho de 2011 e relata que neste período foi muito difícil de conseguir emprego, pois, geralmente, as escolas contratam no final ou início do ano. Então, uma amiga de Alice, que estava indo embora de Viçosa, a indicou para ficar no seu lugar em uma ONG em que trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos. Alice ficou muito satisfeita de ter conseguido o emprego, mas afirma:

só que até então eu não tinha trabalhado com educação de jovens e adultos, não tinha feito estágio, eu não sabia POR ONDE passava educação de jovens e adultos, eu escutava falar, mas de estar na sala de aula, eu nunca trabalhei. E aí eu fui com a cara e a coragem duas vezes na semana eu dava aula lá.

Ela relata que essa sua amiga a ajudou muito no início. Ela passou o material que usava e deu algumas dicas.

Alice conta que sua relação com os alunos foi muito boa. Eles eram muito comprometidos e gostavam de ir para a aula. Observa que é bem diferente da criança:

o adulto tem uma outra bagagem. Então ele traz muita coisa. Você conhece muito, você aprende muito com eles. Então, assim, tinha aluno que falava: –Nossa hoje esta difícil, porque eu briguei com meu marido. Ai ela contava TODA a vida dela –Ah porque meu filho é assim, assim assado. Eu era uma confidente (risos).

Relata que o que a motivava a ir trabalhar era o reconhecimento dos alunos, que, às vezes, falavam “–Nossa professora, hoje eu consegui escrever um recado pra minha patroa. –Nossa eu consegui pegar o ônibus. Então eram coisas pequenas que faziam diferença na vida deles, porque pra gente não faz diferença”. Contudo, ressalta que tinha o desafio de lidar com alunos que entravam na turma depois do semestre letivo iniciar e que não sabiam ler, o que tornava a turma mista: “era um pouco difícil, mas aí, aos poucos, eu consegui dar uma adequada”. A sensação no início, segundo ela, era de que não iria dar conta, mas logo depois descobriu que conseguiria. Alice gostava de acompanhá-los. Então, quando eles iam fazer prova no CESEC³¹, ela acompanhava,

³¹ CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada (Escola Pública Estadual), local de Educação de Jovens e Adultos e de aplicação de provas para conseguir o certificado de conclusão do Ensino Médio.

conversava com os professores, pedia material pra eles e ficava esperando até eles terminarem a prova.

Alice conta que não tinha um papel delimitado de direção, ou supervisão nesta ONG. Mas havia uma pessoa responsável que acompanhava e apoiava o seu trabalho. Conta que mantém contato com as funcionárias da ONG até hoje. Diz que foram muito positivas a experiência e as relações, mas se sentiu triste de perceber o quanto que a educação de jovens e adultos é desvalorizada atualmente.

No final do ano, Alice deixou seu currículo em algumas escolas, dentre elas deixou no Colégio Beija-flor, pois, como já tinha feito estágio lá, pensou que eles pudessem se lembrar dela. Assim, a escola Beija-Flor chamou Alice para fazer uma entrevista, e ela passou no processo seletivo. A professora acredita que os estágios que tinha feito anteriormente nessa escola e o seu engajamento na igreja católica contribuíram para ela ser aceita no processo seletivo da escola, pois o diretor e os membros da banca já a conheciam. Ressalta que o que mais chamou atenção do diretor na hora da entrevista foi sua participação no GMN (Grupo Maria de Nazaré).

Eu lembro que ele perguntou assim pra mim –O quê que significa esse GMN? Ai eu falei assim –GMN é o Grupo Maria de Nazaré que eu participei no Buieie³². Aí Todo domingo a gente fazia uma missão e eu visitava as casa que a pessoa estava precisando e tal e sempre fala uma palavra do evangelho e levava um leite, a gente achava que eles não tinham essa condição de tomar leite, eu participei disso muito tempo e ai ele falou: –Nossa que bonito uma pessoa da sua idade participar, eu acho bonito quando você coloca porque isso mostra que você é uma pessoa humana que pensa no outro.

Contudo, outra escola particular também chamou Alice para trabalhar, e essa escola era mais próxima de sua residência: “Aí o pessoal – Mas, ah, o Uirapuru é muito perto da sua casa, mas eu comparava a infraestrutura, questão de ensino mesmo, de relação de valores, morais, ai eu falei - Não, vou ficar com o Colégio Beija-Flor”.

Quando chegou para trabalhar na escola relata que o diretor perguntou qual turma entre segundo, terceiro e quinto, ela queria, ela decidiu pelo quinto, pois foi um ano que ela já tinha vivenciado anteriormente no PIBID. Então, o diretor falou com ela:

– Então eu vou te dar a turma pior do colégio, você coloca os meninos na linha pra mim, por favor. Ai eu tive uma missão, a turma era a pior turma do colégio, os meninos eram assim sem limites mesmo, os pais muito mais limites do que os filhos. E eu tinha que

³² O Buieie é uma comunidade de negros, localizada na zona rural da cidade de Viçosa.

dar um jeito na turma. Mas foi assim, eu lembro que a turma me ajudou muito, então eu sempre conversei com eles, e foi dando certo.

Contudo, Alice teve de enfrentar uma situação logo de início: como eram dois quintos anos, a professora da outra turma, Antônia, com o qual ela tinha que planejar junto, fazer provas, conversar sobre o conteúdo, a criticava muito e não a ajudava.

A professora do outro quinto, eu tomei PÂNICO dela. Primeiro porque ela era muito mal humorada. Segundo porque a primeira prova que eu entreguei para ela vê, ela riscou minha prova todinha como se fosse professora de...orientadora. Eu quase morri, eu chorava, porque eu falei – Gente não é possível que eu sou tão incompetente de fazer uma prova desse jeito. E assim eu fui levando o ano todo.

Conta que essa professora achava que “mandava” nos dois quintos anos, e que ela já chegava impondo tudo: “*então no primeiro ano eu tive que abaixar a bola pra ela porque ela já estava lá e eu não sabia como que funcionava, então ela foi me dando as dicas de como funcionava, mas assim, tudo conforme ela queria*”. No final do ano Alice conta que já não estava aguentando mais Antônia, e conversou com a diretora para mudá-la de ano, pois se sentia muito sozinha.

Ela me questionou o motivo e eu não podia falar Então eu falei com ela que eu queria ver, conhecer outras realidades de outras turmas e aprender também. Ai ela falou: –Ah, Alice mas isso eu acho que você está muito nova, você pode ficar mais tempo no quinto ano. Quando você tiver pelo menos uns cinco, seis anos você muda, porque você vai ter uma experiência maior, você não acha? Ai eu falei – Ok .

No ano seguinte a direção resolveu mudar a professora Antônia de ano, ficando ela com quarto ano, enquanto que a professora do quarto foi para o quinto. Alice conta que a professora que foi para o quinto ano era muito experiente e que por isso ela ficava um pouco sem graça. Mas depois que a conheceu melhor diz que foi excelente, e que o trabalho foi outro, porque a professora Tânia era ótima. Então relata que aprendeu muito com essa professora. Lembra:

a primeira prova que eu mandei pra ela, ela falou assim: –Mas essa prova está excelente. Ai eu falei assim: –Ah não é possível, não é possível. Eu falei com ela: –Olha primeira pessoa que fala que minha prova está excelente. Ai ela falou assim Alice, mas onde você está vendo erro? Ai eu falei –Eu não estou vendo erro mas desde quando eu faço minhas provas e peço pra outra professora ver, a outra professora falava –Não, a sua prova está muito ruim.

Alice conta que Tânia a ajudou muito em relação às trocas de experiência, pois elas conversavam muito sobre as turmas e se ajudavam.

No final do segundo ano de experiência de Alice na escola, Tânia pediu demissão por motivos pessoais. No terceiro ano, que foi o ano em que fizemos a observação, entraram duas professoras, uma que já estava na escola no quarto ano e foi para o quinto e outra, mais velha, aposentada pelo Estado, que vinha de outra escola. Alice, mesmo estando iniciando a carreira ali, no quinto ano do Colégio Beija-Flor, já possuía mais experiência, e se viu no papel de “*mostrar pra elas como que funcionava, mas foi tão bom que a gente não precisou falar assim: – Ah, essa se sobressai melhor do que aquela. Então a gente convive muito bem.*”.

Alice aponta que a professora mais velha, Lourdes, tinha uma metodologia de ensino diferente da que o Colégio propõe. Então, ela teve que “aprender” a forma de ensinar do Colégio. Segundo Alice, ela fazia as provas e colocava um texto e perguntas para os alunos responderem com base no texto, mas o que a escola propõe é como a criança pode associar o tema com o que foi trabalhado em sala. Alice conta que tinha muito cuidado ao falar sobre as avaliações com Lourdes:

Então, assim... até o jeito de falar, eu falava: –Olha, que tal se a gente trabalhasse de outra forma? –E se a gente colocasse um texto diferente aqui? –E se a gente colocasse uma charge e pedisse pra poder explicar? Então assim ela começou a perceber como que era o jeito e aí ela foi se adequando a isso, que também foi muito bom, GRAÇAS A DEUS. Porque não precisou de falar: –olha isso aqui está errado, tira isso aqui, não vale isso. Porque, ela tinha mais tempo sala de aula né. Mas ela é nova naquele ambiente ela é nova, então eu acho assim, ela teve que se adequar né, no colégio particular não é aquela coisa do Estado. Então, ou você se adéqua, ou você se adéqua, não tem outra opção.

Alice aponta que o momento do planejamento é dividido em dois momentos de 50 minutos, um com as duas professoras, Melina e Lourdes, e outro com a Supervisora, Iris. Segundo ela, esses momentos são muito rápidos destinados especificamente para ver o planejamento, discutir, ver o que vai mudar. Já com a supervisão é mais amplo: “*Ah, vocês estão trabalhando com matemática? E os jogos? Não esquece daquilo. Então são alguns toques que ela dá, e passa algumas coisas que a gente precisa fazer*”. Segundo Alice, a troca de experiência acontece no dia a dia, e não é só no momento do planejamento: “*a gente conversa até fora do colégio. Então, por exemplo, até na hora*

da correção das provas a gente fala: –Olha aconteceu isso, –Olha o quê que ele colocou. Então a gente sempre está em contato, entendeu?”.

Outro momento de socialização que é apontado por Alice é o momento do intervalo na sala dos professores:

A gente brinca que o horário do café é o melhor horário porque a gente encontra com todo mundo. Mas na hora que a gente chega na sala dos professores e está todo mundo lá a gente senta conversa e tal. Isso é muito bom, porque ajuda. Até na hora do café a gente está discutindo de uma criança ou às vezes gente fala do planejamento – Olha, não dei isso, –Então fica esperto que eu estou naquela página – Você quer que te espera? A gente tem muito dessa comunicação. Então, eu acho assim o clima é muito gostoso.

Ressalta que se considera muito comunicativa e que tem uma amizade muito grande com algumas professoras, mas que, com as do quinto ano ela conversa mais por estar mais próxima, e com outras mais novas também,

As outras, acho que é por ser mais velhas está mais preocupada com filho e tal. Então ela não tem uma amizade nem com todo mundo, assim, do ciclo. Mas a gente é muito unido. Então a gente sempre está pensando em fazer alguma coisa juntas. Ah vamos sair pra comer uma pizza, vamos fazer um churrasco. Encontrar para poder fazer esse ciclo mais unido entendeu? Mas assim eu não tenho, ah ando mais com ela do que com aquela, não tenho não é com todo mundo mesmo.

Conta que sempre que alguém precisa, o grupo do Ensino Fundamental I ajuda, e que eles estão sempre se ajudando “então fica prazeroso da gente trabalhar é gostoso a gente trabalhar então é bom pra gente sabe? É um ambiente bom”.

Alice aponta que as supervisoras que passaram pela escola Beija-Flor, que foram três, Carla, Lucia e Isabel, sempre a apoiaram muito. No primeiro ano no Colégio a Carla a apoiou muito e a tranquilizava em relação a professora Antônia. “Se a gente fala assim –Ah eu quero ir lá pra Teresópolis. Ela avalia essa ideia e a possibilidade e se tiver possibilidade ela já passa para as irmãs”. Acrescenta que Isabel é muito humana, que entende os problemas dos alunos e professores, e isso favorece ter uma boa relação. Nos planejamentos também está sempre perguntando sobre a turma e se mostra muito disponível em ajudar.

Com relação à direção, Alice relata que no primeiro ano era um homem e que o contato não era frequente, mas que ele era atento a tudo que acontecia na escola. Lembra que após dois meses depois que ela entrou o diretor a chamou e falou:

- Alice o quê que você tem feito com seus alunos? Eu imaginei que ele ia pergunta alguma coisa em relação a, ah, o que você tem feito na sala de aula? Ai eu falei assim – o quê que você quer dizer assim? Aí ele falou: – Ô porque o Gabriel e o...Lucas eles não veem mais na minha sala. Ai eu falei: –Uai mas porque que ele iam na sua sala? Aí ele falou assim – Mas ano passado eles estavam todos os dia na minha sala. Aí eu falei – Mas comigo ninguém vai não, só se for no último caso que eles vão pra sua sala.

Considera que esse retorno por parte dele foi muito positivo, ainda mais no início, e lhe deu mais segurança.

Posteriormente, a congregação decidiu que quem deveria gerir o Colégio seria uma irmã. Então a Irmã Aparecida é diretora de dois Colégios, e por isso ela sempre está viajando. O Colégio Beija-Flor é muito grande e possui muitas demandas. Alice conta que não tem uma relação muito íntima com a irmã diretora, mas afirma que ela sempre foi atenciosa quando precisou.

Alice considera que ela acolhe bem, mas que, ao mesmo tempo, é muito rígida. Lembra de que quando seu pai estava doente, ela perguntou se ela queria sair de licença, e disse que ela não precisaria preocupar. Mas Alice decidiu continuar trabalhando, pois era um lugar em que ela esparecia.

Alice diz que sua relação com os alunos sempre foi excelente, mas, “*me dão sempre turmas que meio que eu preciso concertá-las, mas a gente passa uns apertos mas a gente dá conta*”. Diz que o seu primeiro dia de aula na escola foi muito marcante.

Eu não esqueço disso, no primeiro dia de aula, é... eu fui fazer dinâmica com eles e minha aluna desmaiou, e aí eu falei assim: -Ô Deus? Aí os alunos: –Professora, ela desmaiou! Aí eu falei: –Esta tudo sob controle (risos). Então você não podia mostrar NENHUMA reação, aquela coisa, né, está tudo sob controle, mas você está apertadinha, eu falava – Luiza, volta, Luiza. E aí a menina não voltava de jeito nenhum e a menina branca igual uma cera, e aí eu falei –Gente, busca água, e saia aquela tropa pra buscar água, porque na hora você não tem controle de falar –Não só você que vai buscar água, hoje em dia se acontece alguma coisa, graças a Deus isso nunca mais aconteceu, você mantém aquela questão, firme, por mais que a criança esteja desfalecendo. Você não tem ninguém para ajudar. Então você não pode falar assim: –Vem me ajudar que hoje eu não estou sabendo como que eu vou lidar. Então você tem que ter algumas artimanhas, tem que ...entendeu? É difícil, então você tem que ir vivendo pra ver como é que é, não é fácil não, mas aos poucos você vai adaptando, tentando encaixar.

Conta que acha que o maior prazer da profissão são os alunos, a relação que eles têm com ela, e afirma que são muito atenciosos, mandam cartinhas, desenhos: *“apesar dos pesares, hoje está difícil mas eu vou porque eles estão lá me esperando. Então, assim, eles têm esse retorno afetivo. Então, isso ajuda muito, nos dá um prazer de trabalhar”*.

Alice diz que seus alunos trazem uma “bagagem” muito rica de casa, o que proporciona discussões produtivas em sala de aula e desenvolver trabalhos diferentes utilizando matérias de jornais, debates, vídeos. Diz que gosta sempre de inovar, trabalhar alguns assuntos de forma diferente, e atribui isso ao PIBID, que cobrava das pibidianas que trabalhassem os assuntos de forma diferenciada. Reflete que ela também tem que estar muito ‘atenada’ no que está acontecendo, até para ensinar a fazer relações com a atualidade.

Alice relata ter uma boa relação com os pais. A comunicação família-escola no Colégio Beija-Flor é, de maneira geral, por meio da agenda escolar do aluno. Caso os pais precisem conversar com a professora sobre algum assunto, é marcada uma reunião com a supervisora. Alice disse que há uma hierarquia dentro da escola, para manter uma certa organização, pois a escola é muito grande. Relata que os pais cobram muito, mas também se dispõem a ajudar e dão sugestões ou fazem críticas. Mas conta que foram poucas as vezes em que teve problema com pais.

Considera a escola muito rígida em relação a vários aspectos, com o uniforme, em que os alunos precisam sempre estar uniformizados corretamente e de meia branca ou preta e tênis branco ou preto; a organização dos locais, onde é preciso sempre deixar os ambientes organizados, pedir para que os alunos alinhem as carteiras; os funcionários precisam ser sempre muito pontuais; dentre outros aspectos. Conta que sua tia já trabalhou na casa das irmãs e diz: *“elas tem tudo certinho, é aquela coisa assim, aqui pra ficar, é aqui pra ficar, tem esse lugarzinho desse jeito, desse lado. Eu acho assim, essa educação que elas receberam elas passam hoje, entendeu?”*.

Acredita que as regras e a religiosidade é uma tradição da escola. Para Alice, essas regras não foram difíceis de serem adaptadas, pois a socialização anterior na sua própria religião facilitou essa relação. Conta que já foi convidada para entrar na congregação das irmãs, mas que não aceitou.

Outro aspecto que Alice aborda são as câmeras que foram colocadas depois que ela entrou no Colégio. *“No início eu fiquei muito brava, Nossa Senhora, mas assim eu estou lá eu tenho que aceitar as regras, então, eu olhava pras câmeras e falava –Meu*

Deus, hoje ela está ali”. Contudo, no decorrer do cotidiano escolar, Alice começou a perceber a câmera como uma forma de respaldar o seu trabalho. Alice diz que teve um dia em que ela saiu da sala para descer com os alunos em fila, e dois alunos ficaram para trás, momento em que um agrediu o outro:

Quando eu estava no meio do corredor, meu aluno voltou: – Professora corre, corre Arthur está sangrando. Aí, falei: –Como ele está sangrando gente, acabei de sair da sala. Aí, falei: –Pronto, né. Na hora que eu vi o menino estava com o nariz torto porque o colega tinha batido nele e eu não tinha visto. Então se não tivesse a câmera, podiam falar assim: –Uai essa mulher está morta, como que ela deixa o menino bater no outro dentro da sala? Aí que foi a questão, aí eu falei: –Não gente eu não posso reclamar dessa câmera, primeiro assim, quem não deve não teme. Então se você está dando sua aula, fazendo seu trabalho, então que eles vejam que você está arrasando mas, por outro lado pode te ajudar.

Quando a mãe do aluno que apanhou chegou ao colégio, ela contou o que aconteceu e ofereceu a ela para ver as gravações da câmera, embora a mãe não tenha aceitado. A partir deste episódio Alice começou a ver a necessidade da câmera, e a utiliza como uma estratégia para os alunos diminuírem a conversa.

–Ô vocês estão conversando, está gravando eu mostro tudo pro papai e pra mamãe(risos). Eles acham que eu faço uma ameaça, porque eles: –Nossa é mesmo a câmera. Até eles entraram no clima, aí, de vez enquanto eu falo: –Ai gente essa câmera está aqui meu Deus. Mas, assim você tem que levar faz parte da regra entendeu? E aí, elas monitoram mesmo lá em Juiz de Fora elas sabem de tudo que acontece aqui.

Alice considera que trabalhar em qualquer escola é pesado, mas que trabalhar no Beija-Flor é mais pesado, pois as atividades precisam ser muito bem elaboradas, os pais cobram muito, não se pode mandar qualquer atividade, a correção de uma prova não pode ser feita de qualquer maneira. As aulas precisam ser muito bem preparadas, porque se não o pai vai cobrar, o aluno vai questionar “*então assim eu não posso só chegar lá e falar, eu tenho que ter uma bagagem porque se eu chegar lá sem bagagem o aluno vai perceber e vai falar: –Pai, ela não é boa. Então o pai vai lá e vai reclamar entendeu?*”

Os encontros de formação pedagógica são outro aspecto que Alice ressalta como positivo no Colégio, pois há trocas de experiências entre os professores, palestras, atividades, que contribuem para uma formação continuada e união dos professores.

6.7 O processo de socialização no início da carreira de Maria: uma jornada solitária

A Escola Andorinha³³ está localizada em um bairro periférico da cidade de Viçosa-MG e atende crianças que possuem um nível sócio econômico médio-baixo, igual 4,6. O nível socioeconômico (NSE), apresentado neste trabalho, sintetiza a relação entre a escolaridade, a ocupação e a renda das famílias³⁴. Estes valores foram coletados em 2011 e divulgados por meio de relatório, em 2012, pelos autores Alves e Soares

Maria começou a trabalhar na escola Andorinha no ano de 2014. Relata que essa escola tinha um perfil muito parecido com a que atuava no PIBID, uma escola com muitos problemas.

Olha, foi um ano difícil, viu? (risos) Mesmo tendo a segurança que o PIBID me passou, autoconfiança, né, porque você precisa disso para ser professora, porque você vai ser uma professora diferente daquela que você acompanhou, né, você não vai ser idêntica a ela, é você agora, de tudo aquilo que você aprendeu você vai ser uma coisa totalmente diferente, né.

Segundo ela, no primeiro ano em que atuou como docente, trabalhou em uma turma muito difícil, que tinha muitos alunos que moravam em orfanato, com histórias de abusos sexuais, meninos agressivos, indisciplinados, analfabetos e com pais com envolvimento com drogas. “Como que eu posso dizer, eu peguei tantos problemas lá, que tinha hora que eu achava que eu não ia dar conta”.

Relata que uma aluna tentou agredi-la na sua segunda semana de aula, pois essa aluna não aceitava limites. Maria teve que tirar a aluna de sala. Ela quase quebrou a porta. Depois, Maria chamou os pais da aluna para conversar, mas não resolveu seu comportamento.

Às vezes, a gente se vê muito sozinha nessa jornada, porque o diretor ele não pode fazer muita coisa por você; o supervisor, também, não pode. E aí eu via que na escola que eu trabalhava era cada um por si; cada um que dê conta da sua sala. Não venha trazer problema pra mim. Não tinha essa de, ah o aluno me deu problema vai lá para o diretor, vai lá pro supervisor. Não tinha nada disso. Até porque não é

³³ Nome fictício escolhido para preservar a identidade da escola

³⁴ O NSE foi construído por José Francisco Soares e Maria Tereza Gonzaga Alves, do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com o Instituto Unibanco. O NSE é um valor numérico, inicialmente variando de -3 até 3. Posteriormente, para facilitar o entendimento, ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e em seguida, separado em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto” (ALVES; SOARES, 2012).

a melhor conduta também. Mas eu não via isso. Não acontecia. Então cada um que desse conta.

Em relação às colegas de trabalho, Maria acredita que, em meio ao “negativismo” e “fofoquinhas”, conseguiu ter “jogo de cintura”, mas que teve uma professora mais velha com quem ela teve problemas, pois ela chegava na porta da sua sala e ficava vigiando o jeito que ela dava aula, falando: “*esse daqui você tem que pegar mais firme com ele. Esse daqui assim, ah esse daqui..., tipo querendo me ensinar, sabe, mas eu sempre fui ignorando aí ela não foi muito adiante não*”.

Para Maria, quem mais lhe deu apoio nessa escola foi uma colega de trabalho, que também atuava no terceiro ano do Ensino Fundamental. Ela era formada em Pedagogia. As duas começaram a fazer o planejamento juntas. Conta que “*ela estava recém formada e eu também. Então deu certo. Ela foi o meu maior apoio, porque quando eu desabafava ela também desabafava comigo. Eram quase as mesmas coisas, o perfil dos alunos era parecido. Então era essa coisa mesmo de companheirismo nos duas.*”

Maria aponta que a diretora, desde o início, deixou claro que não estava ali para lidar com os problemas de professores e da indisciplina dos alunos. Ela diz que não sabia de fato, o que a diretora fazia na escola. Relata que a encontrava mais em frente ao computador. “*Ela nem ia nas salas, nem pra passear, pra dar uma olhada, pra dar recado. Nada. Seu negócio era a sala dela e só ali que eu via ela. Não sabia nem o que ela fazia*”.

Quem fazia essa ponte entre professores, alunos e direção era a supervisora, Amanda. Ela foi colega de turma de Maria no curso de Pedagogia e estava iniciando sua carreira naquele ano. Conta que os professores não davam muita credibilidade para o seu trabalho. Diziam que ela não tinha experiência e que não ia dar conta daquela escola. Mas, percebia que Amanda estava tentando manter um bom diálogo. Contudo, a escola tinha muitos problemas. Então, seu contato com ela era pouco.

Com relação aos pais, o contato foi mínimo. Maria tinha uma sala com vinte e cinco alunos, mas na reunião de pais compareciam apenas oito, no máximo. Conta que mandava bilhete no caderno de alguns alunos para os pais, mas eles não respondiam. Às vezes, pedia para supervisora ligar para o pai, mas não atendia e quando atendia, marcava de ir à escola e não ia. “*Então você está muito sozinha, sabe. Vem até um sentimento de solidão tem hora, você fala: - Poxa, seria tão bom se o pai fosse presente*”.

Para Maria ter a sua primeira turma, foi uma sensação de liberdade, de poder fazer do jeito dela, e de ir descobrindo por ela mesma. *“Esse aluno ele tá aprendendo assim, aquela aula deu certo, aquela aula já não deu, eu tenho que pesquisar mais coisas eu tenho que aprender mais coisas. Então é muito laboratório, um auto laboratório. Eu acho a primeira turma muito isso”*.

Relata que mesmo com todos os problemas, ela teve a sensação de desafio cumprido. *“Porque eu peguei uma turma que eu achei que talvez eu não ia dar conta, eu tive muitas vezes essa sensação, vontade de abandonar aquela turma, porque você sabe que a “fama” é uma coisa danada, cidade pequena tem muito de “fama”. E a Escola Andorinha tem uma fama ruim”*. Conta que as pessoas conhecidas a perguntavam onde ela estava dando aula e quando ela dizia que era na Andorinha, as pessoas perguntavam porque ela não esperou para pegar outra escola, acentuando que lá era pesado e complicado.

Maria considera que o seu primeiro ano de docência não foi fácil, mas se sente orgulhosa de ter conseguido ficar até o final do ano. Quando pensa na escola, afirma que vem aquela sensação de tensão, mas, ao mesmo tempo, sente o retorno do seu trabalho. *“As próprias colegas de trabalho quando você entra, nem elas apostam em você, quando você é novata. Aí quando você sai, você vê elas te tratando com respeito. Isso é muito bom”*. Atualmente, está como designada na Escola Estadual Águia.

6.8 O Início de Carreira de Sol

No final do mestrado, Sol começou a trabalhar na Escola Estadual Cisne³⁵, como professora designada. Essa escola fica localizada na região central da cidade e atende alunos que possuem um nível sócio econômico médio-alto, (5,7). O IDEB da escola, no ano de 2013, relativo aos anos iniciais da rede estadual, atingiu a meta 6,0. Ele cresceu e alcançou 7,3.

Relata que a escola desenvolvia um bom trabalho coletivo, mas possuía uma estrutura física, ruim. A rua em que ela se localiza mal tem espaço para as crianças esperarem os pais, na hora de irem embora. Ela é muito apertada. Não tem quadra. A área externa é pequena, os alunos só têm espaço para lanchar e ficarem parados,

³⁵ De acordo com os dados do Qedu³⁵, a escola possui 41 funcionários, atende crianças do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental e possui um total de 534 alunos. Sua infraestrutura é composta por uma cozinha, sala de leitura, sala da diretoria, sala dos professores, salas de aula e banheiros.

praticamente. Não dá para correr e nem bater corda. É difícil fazer atividade diferenciada fora de sala, porque não tem espaço. Ela se sentia presa à sala de aula.

Sol se lembra de que o primeiro dia de aula a assustou, pois tinha ido na escola para tentar a vaga na designação, sete e meia da manhã, e de lá ela já teve que ir direto para a sala de aula:

(...) Então eu sai da designação direto pra lá. Como eu não sabia, eu não tinha preparado a aula, não tinha levado nenhum material. Isso me deu uma insegurança enorme, o quê que eu vou fazer com meus alunos do início ao fim da aula? Eu não tenho nada pra fazer com eles, vou ficar conversando sobre as férias o dia todo? Eles não vão ter paciência pra isso. Então isso foi um susto enorme. Mas, fui cheguei lá pedi um auxílio pra supervisora, que me arrumou algumas atividades. Como lá tem muito assim trabalho coletivo, foi bastante interessante, porque alguns materiais do mesmo nível que eu, que eram do quinto ano elas passaram. Ai era só xerocar e pronto eu usei nessa aula. Mas, mesmo assim, foi muito difícil porque eu não estava preparada. Então eu assustei de ter aquela turma toda ali, vinte e nove alunos olhando pra você. Agora a turma é sua.

Mas considera que ela gostou muito de trabalhar nessa escola, pois ela aprendeu muito, especialmente por ser uma equipe de professores que trabalhavam juntos. Nessa escola há reunião toda semana, o que, segundo ela, é puxado, mas, ao mesmo tempo, ajuda no trabalho, pois ela sabia o que as outras professoras do mesmo nível de ensino estavam trabalhando. As professoras do mesmo nível de ensino trabalhavam as mesmas atividades, e todas levam sugestões, selecionam e xerocam para todas as turmas do mesmo nível.

Então assim o que mais me marcou foi o trabalho coletivo, pra quem não tem experiência nenhuma, isso é ótimo. Como que eu ia saber, do nada, selecionar tudo? Ali não, eu tinha elas, eu selecionava coisas e mostrava para elas. Elas davam um parecer sobre aquilo, se a atividade estava ou não coerente, se tivesse eu utilizava pra mim e passava pra elas, eu utilizava as atividades que elas pesquisavam, ai a gente segue o livro didático, selecionava livro didático, ajudava no conteúdo que as vezes não era tão importante e talvez se eu tivesse sozinha eu não teria a capacidade de saber o quê que eu ia utilizar e o quê que eu não ia utilizar e elas ficavam falando, isso aquilo pula, isso aqui pula, isso aqui tem que trabalhar tem que reforçar.

Sol ressalta que as professoras com quem trabalhou eram muito experientes e ensinaram muitas coisas para ela. Houve uma professora que, segundo Sol, já estava quase aposentando e considera que ela a “adotou”. Ela a ajudava em tudo que precisava. Ia à casa dela, ficavam até mais tarde juntas na escola, quase todo dia: “*acabava minha*

aula eu ia pra sala dela pra pedir alguma ajuda em alguma coisa. E ela estava sempre disposta e até hoje eu mantenho amizade com ela”. Conta que tinha uma boa relação com todas as professoras da escola, mas com as professoras do mesmo nível de ensino a relação era mais próxima. Com as outras era mais na hora do café e nas reuniões gerais administrativas com a direção e tudo. Mas todo mundo se relacionava bem.

No início, Sol tinha dificuldade de manter a disciplina em sala, mas, com o tempo, ela foi aprendendo com as professoras do mesmo ano algumas estratégias que eram utilizadas. O que as professoras falavam para Sol era que, se ela promettesse, ela tinha de cumprir. Isso era o primeiro passo. E que se os alunos estivessem numa bagunça total, era para descontar os minutos que ela perdeu na educação física ou na hora do intervalo. Segundo ela, essas estratégias funcionaram bem e depois ela começou a inventar outras e no final do ano ela conseguiu ter um bom domínio da turma.

Considera que no início os alunos a “testaram”, mas depois eles foram se acostumando com suas regras. Com base na experiência de outras professoras ela foi sentindo maior facilidade e tendo uma interação mais tranquila. Observa sobre os alunos:

alunos eram uns amores, uns que são super dedicados, super carinhosos, super responsáveis não davam trabalho, e já tem aqueles outros que você tem que puxar rédeas com firmeza mesmo porque se não eles desestruturam a sala toda, e atrapalham o seu trabalho então eu sempre lidei muito com esse perfil de aluno, eu sempre tive alunos que tinha muita dificuldade, que não estavam assim nem um pouquinho no nível da turma, era muito difícil de lidar com eles também.

Com os alunos com dificuldade de aprendizagem, Sol tentava utilizar materiais mais concretos, selecionava alguns livros com atividades mais fáceis de serem compreendidas, e dava um acompanhamento mais próximo. Em seu relato, deixa claro a sua motivação em trabalhar com esses alunos.

Com relação à supervisão, Sol diz que ela também estava iniciando a carreira, mas era muito esforçada, e auxiliava no que podia. Estava sempre disposta a ajudar. Era muito compreensiva e estava sempre junto nas conversas com os pais. Nas reuniões de planejamento, ela também era presente e olhava o que as professoras estavam planejando, sugeria outras atividades diferenciadas que ela mesma pesquisava e sempre alertava quanto às datas comemorativas.

A direção, de acordo com Sol, era mais firme. Chamava a atenção com educação, conversando, e ajudava na disciplina dos alunos. Estava sempre conversando com eles. No início da aula, os alunos se reúnem em filas no pátio. Nesse momento, a diretora fazia uma oração, dava recados e levava os alunos a refletirem sobre algum acontecimento do dia ou da semana.

Já com a vice-diretora, Sol teve um pouco de dificuldade de lidar,

Eu achava que ela chamava atenção de um jeito assim muito brusco, com pouco respeito. Ela chegava na sala de aula, você estava dando aula, entrava com tudo sem bater na porta, queria que os alunos estivessem muito certinhos, enfileiradinhos, muito certinhos, certinhos, sem fugir da linha do piso da escola. Umas bobearias assim, que eu achava que não era a melhor coisa pro aprendizado, mas que acaba que, as vezes, eu tinha que seguir porque ela queria assim. E ela, meio que mandava na escola bastante. Até o lixo no lixo, podia estar no lixo, mas se não tivesse bem embolado e jogado lá ela reclamava. Olhava no quadro toda divisão que você fazia, do jeito que você escrevia. Ela fazia muito isso e reclamava do “o”, que era fechadinho ali em cima. Esta certo que a gente está lidando com alunos e que, as vezes, eles se baseiam muito no jeito que a gente escreve pra eles construírem a escrita deles. Então é lógico que você tem que tomar cuidado, também, com essa parte da escrita, mas ela tinha uns exageros assim. Ela me chamava a atenção na frente de aluno, na frente de outros professores, me deixava bastante constrangida. Então dessa escola eu gostei muito, mas não gostei muita da relação com ela.

Sol conta que ela tratava os professores novatos assim. No dia em que foi pegar a vaga pela designação, ela ficava falando “—Ah, mas é uma turma do quinto ano, você nunca trabalhou, será que você vai dá conta? E insistindo nisso o tempo todo, meio que quase já achando que a gente não ia dá conta, fazendo um julgamento assim sem deixar a gente tentar então com ela foi bem difícil”. Sol afirma que muitas vezes em que a vice-diretora chamava atenção, ela, por sua vez, tentava conversar, mas que, percebendo não haver entendimento, acabava deixando a questão de lado. Dentro dessa escola, essa profissional foi a única com que Sol não teve uma boa relação.

Com relação aos pais, Sol relata que se relacionavam bem. A maioria comparecia às reuniões de pais. Com relação aos alunos que precisavam de um acompanhamento, a escola chamava os pais para conversar. Mas eles sempre foram educados: ouviam, se prontificavam a cobrar do filho aquilo que a escola estava conversando para melhorar. Em geral, os pais a receberam muito bem. Elogiavam e alguns eram muito comprometidos e até ficavam pra conversar individualmente sobre o filho, depois da reunião.

Sol relata que achou que essa escola a ajudou muito no início de carreira, principalmente pelo apoio das professoras do mesmo ano em que ela atuava.

No ano de 2015, Sol atuou como professora designada na Escola Estadual Águia³⁶. Essa escola atende alunos que possui um nível sócio econômico médio-alto, (5,7). O IDEB da escola no ano de 2013 foi 7,0.

Sol enfatiza que gostou da autonomia que tinha na Escola Águia, mas não se sentiu tão apoiada quanto na Escola Cisne, embora nesta última não tivesse tanta autonomia. Diz que ninguém implicava se ela queria fazer atividade fora de sala. Na escola havia uns banquinhos de concreto, e havia também umas mesas de plásticos, onde ela podia fazer, tranquila, as atividades no pátio com as crianças, pois ninguém falava nada. Nesse sentido, ressalta que sentia mais liberdade. A infraestrutura da escola também era muito boa. As salas de aula eram amplas; havia uma biblioteca, em que os alunos iam uma vez por semana para escolher um livro para levar para casa. A área externa era grande. Havia laboratório de informática. Mas, já em relação a materiais, como xerox, cartolina, EVA, folha A4, a escola não tinha verba para comprar. Então, ou ficava sem ou ela comprava do seu bolso, ou ela comentava com os alunos para eles trazerem. Mas a diretora não gostava que se pedisse material para os pais dos alunos. Então, ela ficava ‘de mãos atadas’ quanto a esses recursos. Depois, ela aprendeu que não podia pedir formalmente, exigindo. Tinha que deixar claro no bilhete que era se a pessoa pudesse e quisesse contribuir. Quando não conseguia por esses meios, comprava do seu próprio bolso.

Nessa escola ela também pegou uma turma de quinto ano, e, como só havia dois quintos anos, já não tinha tanto essa colaboração entre ela e a professora da outra turma, mesmo sendo só as duas. No início, Sol achou que era igual à cultura da Escola Cisne. Ela mostrava as atividades para ela, e ia tentando ir nesse ritmo, mas ela percebeu que não fluía, pois só ela mostrava e raramente a outra professora mostrava alguma atividade. A maioria ela fazia por conta própria. Então, cada uma fazia do seu jeito, sem compartilhar. Sol afirma que as duas se davam bem, embora tivessem maneiras de trabalho diferentes.

No entanto, as apresentações do dia das mães, do dia dos pais e do final de ano, obrigatoriamente, tinham que ser nos mesmos níveis de ensino. Sob essa circunstância

³⁶ De acordo com os dados do Qedu, a escola possui 96 funcionários, atende crianças do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e possui um total de 1077 alunos. Sua infraestrutura é composta por uma cozinha, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala da diretoria, sala dos professores, salas de aula, sala de atendimento especial, quadra de esportes e banheiros.

elas faziam atividades juntas. Sol conclui que nessa escola o trabalho foi bem mais solitário. Seu relacionamento com as professoras era bom, mas mais distante.

Na hora do recreio, em geral, ela conversava bastante com os outros professores, mas não havia muita troca de material, troca de experiência, de aprendizado. Era somente mais em nível de convívio e de conversas e assuntos do cotidiano. Contudo, considera que o clima da escola entre os colegas era agradável.

Sua relação com a supervisão também foi mais distante, ela atribui este fato, a escola ser grande e a supervisora estar sempre atarefada com indisciplina de aluno *“a sala dela era como se fosse uma urgência e emergência de hospital, eu digo assim, então ela nunca tinha tempo também pra orientar a gente não”*. As reuniões nessa escola, com a supervisão eram mensais, então elas discutiam sobre alguns alunos que tinham dificuldade de aprendizagem, e registrava em uma ata. Sol percebia essa reunião mais como burocrática do que de auxílio ao professor.

A direção também tinha muitos problemas burocráticos da escola para resolver. Era uma escola grande. Então, eles não tinham muito tempo de “olhar” para o professor. Sol afirma que raramente via a diretora indo à sala de aula. Conta que lá ela trabalhava por conta própria, pois *“ninguém te chamava atenção nem pro bem nem pro mal. É você sua turma e faz o que você quiser e está bom. Ninguém nunca questionou meu trabalho. Por um lado era até bom sabe, porque ficava mais a vontade também (risos)”*. Sol diz que a diretora sempre dava alguns recados na hora do recreio, e ajudava nas disciplinas dos alunos, se precisasse, tanto a direção quanto a supervisão ajudava, conversava com os alunos indisciplinados, chamava os pais, estava junto no dia da reunião com os pais, esse apoio elas davam sempre de forma educada e lidando bem com a gente.

Sol conta que nessa escola a relação com os alunos foi muito próxima. Havia dois alunos mais indisciplinados, mas a maioria era bem tranquila, e relata que a turma aprendia o conteúdo com muita facilidade. Eles gostavam de fazer as atividades, e não precisava ficar insistindo para fazer; sempre ajudavam uns aos outros quando terminavam. Diz que foi o ano que ela mais ganhou presentes: *“nossa eu ganhava de tudo, de pano de prato a roupa, a presépio de Natal, sabonete, perfume, creme para as mãos, várias coisas, uma turminha assim que gostava muito de dar presente”*. Conta que em seu aniversário eles fizeram uma festa para ela, a família dos alunos se envolveu foi tio, pai e mãe de aluno, levaram bolo e buquê de flores. Nessa escola ressalta que teve muito o carinho dos alunos.

Sol aponta que nessa escola os pais eram muito parceiros, e que ajudavam, sendo que a maioria frequentava a reunião. Poucos pais faltavam, e havia ocasião em que ia pai e mãe juntos. Então, nas duas escolas em que ela trabalhou a presença dos pais era bem forte. Ressalta que eles a ajudavam muito, e a elogiavam na reunião,

Algumas delas com certeza eram elas que compravam os presentes pro filhos me darem né, (risos)lógico, ajudou a me dá uma festa de aniversário, final de ano umas três vieram me agradecer por tudo que eu ensinei aos filhos, ficaram muito satisfeitas, falou que o que os filhos são hoje eu também dei minha contribuição, até hoje me encontraram na rua param pra conversar, puxa assunto, quer contar dos filhos é bem...uma relação bem gostosa assim.

Observa que os pais valorizaram muito a dedicação que ela teve com a turma e diz que esse reconhecimento foi muito bom. Considera que seu início de carreira foi bom, “*especialmente por eu ter dado essa sorte, digamos assim, de ter esse apoio das outras professoras então foi um inicio de carreira que trouxe aprendizado demais, demais mesmo*”. Diz que gostaria de fazer doutorado e trabalhar na área de técnico em assuntos educacionais. Sol relata que gosta do que faz, mas o que às vezes a leva a querer buscar outras coisas é o salário, pois ela não está satisfeita com o que ganha. Fez o concurso de 2014 para supervisão em Paula Cândido e passou em segundo lugar, e, como eram quatro vagas, agora está esperando ser chamada.

Acrescenta que além da experiência do PIBID, ela utiliza muitas atividades e materiais que ela pesquisou e produziu na época do PIBID em sua prática atual, como as histórias em fichas, alfabeto, caderno de atividades e jogos que foi produzido pelo grupo de pibidianas.

6.9 Início da carreira de Emília: desafios da socialização

Emília relata que depois que se formou voltou para sua cidade natal, para casa de sua família e foi procurar uma pós-graduação que funcionava na Escola Sabiá, que é uma escola privada. Ela foi se matricular e saiu de lá empregada nessa escola.

No primeiro ano em que trabalhou nessa instituição, a escola estava “quebrada”, e, segundo ela, a gestão estava chateada e desiludida. “*Eu cheguei seis meses com toda empolgação, então tudo que eu fiz dentro das possibilidades, de colocar a mão no bolso e comprar material... se a escola não tinha, eu não deixava de fazer porque não tinha material*”.

Conta que a supervisora do primeiro ano, Neusa, confiava muito em seu trabalho, e a única coisa que ela criticava é que Emília não saia muito da sala de aula com seus alunos. Considera que Neusa era muito sobrecarregada, pois ela era ao mesmo tempo professora do primeiro período, supervisora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Emília atuava em uma turma de segundo período, e conta que não tinha um bom relacionamento com as colegas. Considera que esse fato se deve aos elogios à sua prática por parte da coordenação, o que gerou ciúmes e afastamento das colegas. *“Sabe, eu fui totalmente excluída, elas faziam as coisas todas juntas e não me chamavam, foi o pior ano de relacionamento com os colegas eu tive”*. Conta que elas não conversavam com ela. No início, ela tentou fazer um trabalho juntamente com as colegas, cujo tema era a fauna e flora marinha. Ela pediu para que todas trouxessem sugestões, mas ninguém levou nada, e então ela montou sozinha a estande, sendo as outras responsáveis por desmontar. Depois que elas tinham desmontado, quando Emília foi buscar as atividades dos alunos, percebeu que elas tinham jogado todo o material fora, e ficou muito chateada com a situação.

Em agosto havia a semana do folclore e as professoras deveriam montar uma apresentação. Então, todas se juntaram para a realização da tarefa, mas não a convidaram:

Eu estava pra pedir demissão, nossa eu sofri muito, porque uma coisa é você excluir a outra coisa é você ser excluída, eu ia pedir demissão, no folclore eu sofri muito, eu assim, só chorava. Na festa junina eu não sofri tanto, mas, no folclore eu sofri muito e eu acho que até pressionei as minha crianças pra de tanto querer fazer bem feito pra não ter problemas, porque as outras iam fazer juntas e uma coisa que é em grupo é muito melhor do que uma coisa individual, não é verdade ?

Logo após esse episódio, a supervisora pediu para as outras professoras para que a procurassem, para pedir ajuda de como trabalhar, pois a sua apresentação tinha ficado melhor do que a delas, o que segundo Emília só piorou a situação.

No ano seguinte a escola mudou de dono, e ela pediu para trabalhar com o Ensino Fundamental I. Como uma professora havia pedido demissão, Emília conseguiu a vaga:

Nossa, aí foi a minha felicidade! Aí eu saí da educação infantil e fui pro fundamental I, que foi assim, MUITO bom porque são outras professoras, ai eu vejo a diferença da educação infantil pro

fundamental, a educação infantil é uma briga mostrar quem ia ser melhor, e no fundamental, não sei se é porque as responsabilidades são outras ou porque são outras professoras, a gente não tem isso de olhar pra sala da outra.

Conta que agora a sua relação com as colegas de trabalho é ótima, e no horário do café tem muitos risos e muita troca de experiências. Diz que são professoras que a ajudam muito, principalmente a do segundo ano: “*eu sempre mostro as atividades para a professora do segundo. Então eu tenho uma relação muito mais tranquila com as professoras, eu gosto muito delas*”.

A supervisora também mudou e conta que gostou muito da maneira de trabalhar que a nova profissional tinha, pois lhe dava muita liberdade e autonomia para trabalhar com as crianças enquanto que, ao mesmo tempo, estava sempre apoiando:

Nós somos duas professoras aprendendo a alfabetizar, ela aprendendo a ser coordenadora de alfabetização e eu aprendendo ser professora de alfabetização, porque é difícil, nossa... Como eu tive dificuldade na alfabetização, porque é... um período que a criança deseja, o professor deseja, os pais desejam, a escola deseja e é um desejo, uma expectativa é uma extrema.

Nessa escola não há separação entre a supervisão e direção, pois trata-se da mesma pessoa. Os alunos eram, segundo ela, muito carinhosos, e o único problema que ela tinha na Educação Infantil com os alunos eram as mordidas, mas que era natural da idade. No seu primeiro ano diz que se apegou ainda mais aos alunos, pois não tinha o apoio das colegas.

Com relação aos pais conta que sempre foram muito presentes, principalmente na Educação Infantil. Eles a apoiaram e ela nunca teve problema com eles. Nesse ano trabalhou ao mesmo tempo nessa Escola Privada e uma Escola Municipal³⁷.

A Escola Municipal Chauá fica perto de sua casa. Emília conta que foi uma vivência muito boa:

A melhor experiência que eu pude ter na minha vida, porque eu nunca tive tido relacionamento bom com colega, eu nunca tinha trocado material com colega, eu nunca tinha falado as coisas que aconteciam e eu tinha uma ótima coordenadora eu tive uma professora que

³⁷ A Escola Municipal Chauá atende 896 alunos da Educação Infantil ao 5º ano, e 95 funcionários. O nível socioeconômico dessa escola é médio-baixo (4,6). Seu Ideb, no ano de 2013, teve queda e foi de 5,7. A infraestrutura dessa escola é composta por, uma cozinha, biblioteca, laboratório de informática, sala da diretoria, sala dos professores, quadra de esportes, salas de aula e banheiros.

tornou assim minha companheira de trocas, de fazer desse jeito, de colocar, de pensar em uma coisa diferente, ela propunha também então a gente trocou muito, eu tive uma riqueza de experiência aqui no colégio.

A professora que mais apoiou Emília era do mesmo ano que ela, do 5º A enquanto que Emília era responsável pelo 5º B.

Eu nunca tinha tido uma colega dessas, desse jeito, ela dá aula a sete anos e ela nunca olhou pra mim e falou assim – Isso não vai dar certo. Sabe, toda vez que ela fazia alguma coisa assim – Olha eu pensei da gente dar aula com slides. Trazia mostrava ela, ela. – Nossa que ótimo então nós vamos fazer isso. Quando eu fazia algo e imprimia assim ela – Ó, não é desse jeito que você faz. Então ela me ensinou muito eu aprendi muito com a Adriana. Porque ela sempre teve muito... muita atenção comigo por mais que ela tinha sete anos de quinto ano e eu era a primeira vez que pegava um quinto ano.

A maioria das professoras dessa escola era mais velha, próximas de aposentar. Então, Emília disse que às vezes preferia nem discutir, “*porque elas viram pra mim e falam é porque você é nova, então tudo é desculpa, sou recém formada então mais mimada*”. Mas, de modo geral, conta que elas eram tranquilas.

Emília conta que tinha uma turma “*muito fraca*”, mas que adorava fazer coisas diferentes, e por isso eles saíram no folhetim do jornal do município. Conta que eles quase não acreditaram, pois eles nunca imaginariam que isso poderia acontecer. Eles fizeram um projeto sobre, Pindorama, construíram navegações, foi uma turma de interesse em fazer diferente, mas com uma defasagem extrema. Emília acredita que os alunos gostam de fazer coisas diferentes, porque a escola ainda é muito abstrata para eles. Disse que o PIBID a instigou a trabalhar com metodologias diferenciadas de ensino e acha isso fundamental para sua prática atual. Ao contar sobre seus alunos abriu uma gaveta que estava cheia de cartinhas de alunos e começa ler algumas e a contar a história de algumas delas. “*Eu tenho uma ótima relação com as crianças assim, eu sou um professora que, eu acho que a minha aula, o meu momento de dar aula é o meu momento de dar aula, o horário deles de brincarem é o horário deles de brincarem*”.

Em relação à supervisão, Emília se sentiu muito apoiada, diz que ela lhe ensinou muitas coisas, desde a lidar com o aluno até como fazer uma prova, e que sabia chamar a sua “atenção” quando fazia algo errado.

Com relação à diretora, ela disse que a admira muito, pois, por mais que as professoras falem, que ela não tem “pulso forte”, ela enxerga que a supervisora tentava

entender a situação da criança, principalmente aquelas com maior vulnerabilidade social. *“O resto dos professores mais velhos, assim né, as mais velhas, ranzinhas de coração gelados acham que ela é muito boba, que ela abre demais, que ela devia ser mais dura, que ela devia. -Então deixa o menino voltar para casa, deixa o menino voltar duas vezes que ele voltar ele nunca vai chegar atrasado. Sabe?”*. Além disso, ela sempre se fez presente quando as professoras precisaram dela.

Com relação aos pais desta escola, conta que poucos são presentes; alguns não iam à reunião nem para buscar o boletim.

Emília considera que o seu início de carreira foi difícil, principalmente em relação aos colegas professores, o que fez a se sentir isolada e sozinha. Diz que aprendeu muito depois que começou a trabalhar no Município, mas ainda sente falta de compartilhar a sua prática. *“Eu tenho muita vontade de ter um grupo de estudo, eu tenho muita vontade de estudar, tenho muita vontade de falar sobre o que eu estou vivendo, como eu estou, de colocar todas as minha angústias e frustrações, diante da minha aula pra alguém, pra alguém”*. Diz que tem vontade de volta a estudar de “verdade”, pois ela fez duas pós-graduações que, segundo ela, não acrescentaram muito aos seus conhecimentos. Tem vontade de passar em um concurso para professora na prefeitura, uma vez que é contratada atualmente, e *“porque eu gosto de ser professora”*.

6.10 Flor e os desafios do Início da Carreira Docente

Logo que sua bolsa do mestrado acabou, Flor não conseguiu emprego em Viçosa. *“Então foi bem dureza. Eu não consegui no Município, não consegui no Estado e não consegui nas escolas. Aí o quê que eu falei, então eu vou terminar a dissertação, que pelo menos eu não vou ter gasto né, e vou ter terminado uma etapa”*. Como sua bolsa tinha acabado e ela não conseguiu emprego para se manter em Viçosa, decidiu voltar para a casa dos seus pais na roça.

Enquanto estava na casa dos seus pais, começou a estudar para tentar concursos. Flor sentiu dificuldades para estudar, pois era casa de família e cada hora alguém a desconcentrava. Então tentou um concurso para professor em São Bernardo, no estado de São Paulo, e passou. *“Fui na cara e na coragem, mas eu fui porque minha tia morava em Diadema. Eu sabia que se acontecesse alguma coisa comigo de tudo eu não tava sozinha”*. Flor queria ter experiência curricular e estava precisando do dinheiro.

Quando chegou a São Paulo, ficou na casa de sua tia quase um mês. Sua prima a ajudou muito no início, a levava em alguns lugares, explicava como fazia para chegar em casa, para pegar os trólebus, as linhas de ônibus, e então ela foi guardando os caminhos.

Depois que Flor fez todos os exames, precisava ir no dia da posse para escolher uma escola e o nível de ensino.

Não conhecia escola nenhuma lá, (risos) você imagina? Que aperto que eu passei. Ai o quê que eu fiz, eu olhei na internet e eu vi mais ou menos os bairros que a escola ficava localizada ai eu anotei e fui perguntando minha prima ai minha prima falou -Esse aqui você não vai porque é perigoso, -Esse aqui é uma favelona danada. -Esse aqui é centro; se tiver, você vai que é bom.

Sua tia já tinha dado aula lá em São Paulo. Então, ela a aconselhou a pegar o nível Infantil, pois era o melhor de trabalhar. Quando chegou para a escolha da escola, não tinha mais o Infantil disponível; só Creche e Ensino Fundamental. Flor não queria Creche, mas era a única que tinha sobrado em “bairro bom”, já que as outras era em bairro de periferia.

Depois de um mês que estava na casa da sua tia, Flor decidiu mudar para São Bernardo. Sua casa ficava a uma hora de ônibus da escola e dividia um apartamento com uma menina que estava fazendo Jornalismo na USP. Conta que ela era totalmente diferente dela, gostava de blog, tinha umas ideias diferentes, fazia uns vídeos de opinião para postar no blog, adorava São Paulo e tinha o estilo hipster. Mas se davam bem.

A escola que ela escolheu tinha acabado de ser reformada e o grupo de professores que ia entrar para trabalhar nela era todo composto por novos profissionais.

Todo mundo era novo de idade, acho que a maioria de vinte e cinco, acho que a mais velha tinha trinta e cinco anos e tinha uma que era mais velha, Rogéria, ela era mais velha, só que ela parecia ser mais jovem do que eu (risos).

Conta que no curso ela não viu a especificidade da fase de 0-3 anos, que é a creche. Segundo ela, as disciplinas de Educação Infantil eram voltadas mais para crianças de 4-5 anos. Então, escolheu a turma mais velha, que era a de três anos.

Diz que começou a entender quando começou a trabalhar em grupo. “Eles falaram, você tem que escolher sua parceira, e eu, como assim parceira? Eu sou professora e tenho que escolher parceira? Não sei o quê que é isso. Ficava pensando,

ficava só ouvindo, vendo o quê que tava acontecendo". No início, Flor conta que ficou um pouco perdida, mas logo começou a entender como funcionava.

A supervisora fez reuniões para a escolha de turma, e considerava que a escola se organizou muito bem pra receber as professoras. Logo, levou-as em outras escolas, que já tinham creches montadas,

Os professores das outras creches conversaram com a gente, socializaram, como era os trabalhos, questão de relatório, como que era as atividades, como que era no decorrer do ano, como que eles organizavam o espaço, como que eles organizavam o tempo, sabe? Então assim, isso favoreceu pra mim que estava meio que perdida ali, favoreceu pra eu entender de início como que era aquele trabalho, como que organizava as atividades, o quê que era o relatório, o quê que tinha que fazer, como que era, me favoreceu bastante ai a gente começou a trabalhar.

Nessa escola elas trabalhavam em trio: duas professoras e uma assistente. Relata que aprendeu muito com elas e era um ótimo grupo de trabalho. A assistente estava iniciando, mas a outra professora, Marta, já tinha experiência. Ela tinha trinta e cinco anos e de carreira, e, por ter essa vivência, ensinou muitas coisas para Flor e explicou como funcionavam as creches em São Paulo. Na hora do almoço, conta que era aquela "risaiada" danada. Flor narra que elas tinham muita afinidade, a conversa era gostosa e as professoras eram muito divertidas.

A infraestrutura dessa escola, segundo Flor, atendia todos os critérios propostos pelo MEC. Conta que tinha um parque grande, quadra, sala de vídeo, cantina, banheiros adaptados, fraldário, salas de aula amplas, ludoteca e tinha uma área com árvores. Essa escola ficava em um bairro de classe média, "*então a visão que a escola tinha em torno, era entorno bonito, era entorno que dava gosto de ver, deixava você feliz, olhava o povo lá na piscina, tinha um campo de futebol society, também lá em baixo e os meninos ficavam vendo o povo nadando, jogando no campo de futebol*".

Pontua que o trabalho da supervisora nessa escola era muito organizado, além disso ela era estudiosa, levava textos para discussão nos HPTC³⁸, que era toda quarta-feira. A supervisora participava de cursos formação continuada com os professores da USP e UNICAMP, como Mônica Pinazza e Terezinha Rios. Conta que ela estava interessada no desenvolvimento da escola e das crianças. Flor gostava desses momentos

38 O HTPC em São Paulo se refere à "Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo".

de estudo, que, para ela, contribuía para melhorar o seu trabalho, para aprender e era um apoio no início de sua carreira. Flor se sentiu acolhida e apoiada pela supervisora, que sempre dava dicas de atividades e sanava suas dúvidas. Já a diretora, segundo Flor, não tinha tanto contato; era uma pessoa difícil, e tinha comportamentos estranhos, mas nunca se desentenderam.

Em relação aos pais dos alunos, conta que eles eram muito presentes, a maioria participava das reuniões e estavam disponíveis em ajudar, se precisava de conversar marcavam horário, as vezes ligavam. Os alunos eram muito carinhosos e era uma relação segundo ela, muito gostosa, pois tinha muitas brincadeiras, contação de histórias, tudo eles gostavam de fazer, e por ser muito pequenos se apegavam muito a ela.

No ano seguinte Flor teve que trocar de escola, pois lá funciona um sistema de rodízio, até concluir o período probatório. Então, foi para o CEU (Centro de Educação Unificada) que ficava em uma favela, e lá havia Creche, Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e adultos. Era um prédio de estrutura metálica e concreto.

Lá ela começou a trabalhar com crianças de 5 anos. Ela gostava do trabalho que desenvolvia com as crianças, mas não gostava da escola, diz que a estrutura não era boa, não tinha brinquedos e faltavam materiais. Os alunos alguns passavam fome, era um monte de problema junto, os da escola e da favela. Era um bairro que tinha além da favela, prédios populares.

Sua relação com as colegas de trabalho também não era boa,

Era umas professoras mais velhas de outros concursos e assim, lá eles não tratam muito bem quem está chegando, sabe? Ainda mais que eu estava chegando e era mineira, não era de lá, (risos) tipo meio que eles têm um processo assim de, ah de reproduzir tudo que fizeram com eles, eles não tratam bem quem está chegando não.

Flor não foi bem acolhida na escola e se sentia muito sozinha, pois não teve o apoio de ninguém. “Eles não dão muita importância pra quem entra não, parece que era todo mundo efetivo, todo mundo já tava ali, meio que, é você entrando lá, solitária”.

Nessa escola, também acontecia os HTPCs, mas eram bem diferentes da outra escola, pois atendiam muitos professores. Flor infere que eles serviam mais para preencher horário, pois não tinha muita contribuição.

Ela não conseguiu ter muito contato com a supervisora, pois a demanda era muito alta, a escola era grande, e tinha quatro andares. E lá havia muitos problemas para ela resolver. O diretor, segundo ela, parecia ser “gente boa”, mas quase não o via na escola, pois ele cuidava mais da parte burocrática da escola. Logo, o contato com ele foi mínimo.

Os pais dos alunos não eram de ir à escola, mas lembra de uma vez que uma mãe chegou brigando com ela, pois seu filho tinha perdido um brinquedo na escola. Nessa escola disse que aprendeu a manter a calma, pois alguns pais já chegam brigando. *“O pessoal desses lugares, eles são assim, eles meio que dão chique, sabe? É muita gente que dá chique, mas passa, tem que manter a calma”*.

Depois de seis meses que estava nessa escola, Flor adoeceu. Ela descobriu que tinha um problema no maxilar, por isso não conseguia comer e dormir direito. Então, fez um concurso para prefeitura de Viçosa, passou e decidiu voltar para casa de seus pais para esperar ser chamada. O concurso estava demorando a chamar e então, tentou vaga para designação do Estado e conseguiu.

Flor começou a trabalhar na Escola Estadual Perdiz³⁹. Esta escola fica localizada em um bairro periférico da cidade de Viçosa-MG e atende crianças que possuem um nível socioeconômico médio, 4,7. O IDEB da escola no ano de 2013, nos anos finais da rede estadual, atingiu a meta, sendo de 4,1, mas teve uma queda, e não alcançou 6,0.

Flor começou a dar aulas no quarto ano, em uma turma com vinte e dois meninos e quatro meninas. *“Uns meninos terríveis, porque tinha uns meninos lá que os pais deles foram assassinados, esses meninos causavam, outros os pais mexiam com drogas, eles estavam com a cabeça toda bagunçada”*. No segundo dia que Flor estava na escola um de seus alunos foi expulso do tempo integral. Segundo ela, era uma turma muito indisciplinada, eles brigavam muito, e às vezes ela tinha que separar. *“Eles se batiam mesmo, de jogar carteira, tipo de sair louco um trás do outro de jogar carteira pra todo lado, se eu não separasse, e se eu não mandasse alguém desce, tirar o menino da sala, caía a sala, o menino pegava a carteira e saía jogando”*. Flor relata que foi muito difícil, pois a escola não tomava nenhuma atitude em relação a indisciplina. Conta que tinha uma boa relação com os alunos, que eles eram muito carinhosos, mas , ao mesmo tempo, que tinha muitos problemas de briga. Toda hora ela tinha que parar a

³⁹ De acordo com os dados do Qedu, a escola possui 57 funcionários, atende crianças do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e possui um total de 558 alunos. Sua infraestrutura é composta por cozinha, biblioteca, laboratório de informática, laboratório de Ciências, sala da diretoria, sala dos professores, salas de aula e banheiros.

aula por causa de briga, mas não podia chamar os pais, porque a supervisora não deixava.

Ressalta que as relações nessa escola eram muito difíceis. Conta que era muita fofoca e que parecia um “Big Brother”. Sua relação com a supervisora foi muito conflituosa. *“A supervisora não gostava de mim de jeito nenhum, nem uma outra mulher lá da escola, que fazia, que ficava fazendo fofoca, tudo que eu estava fazendo ela criticava, me criticava, criticava, me criticava, só me criticava a vida inteira”*. Flor conta que ela ficava vigiando seu plano de aula, e que ela não podia dar atividades de Xerox porque a supervisora não gostava e a proibiu de conversar com os pais dos seus alunos.

Houve uma situação em que Flor estava fazendo um boneco de EVA e ela disse que o seu boneco estava horrível e que estava sendo sincera. *“Mas foi terrível, foi uma velha, velha enjoada, mal humorada, terrível, e eu fiquei boba de pensar porque que ela estava agindo assim, porque ela já era velha, ela já tinha o espaço dela”*. Conta que o que mais a marcou dessa experiência foi quando essa supervisora disse a ela: *“olha vou te dá um conselho pra você desisti de ser professora!”*. Quando Flor me contou isso, se emocionou ao lembrar e disse que foi pesado e muito triste. Com relação ao diretor, ela teve pouco contato, mas afirma que ele parecia ser uma pessoa tranquila, embora apoiasse a supervisora em tudo.

Como era o único quarto ano, ela não tinha colega do mesmo ano, mas ela conhecia a Sandra que participou do PIBID junto com ela. Conta que Sandra a apoiou muito, passou atividades e ajudava. As outras professoras também a recebeu muito bem e conversava bastante no horário do intervalo e percebeu que as professoras não gostavam da supervisora da escola.

Seu contato com os pais foi pequeno, pois eles não tinham o hábito de ir à escola. Quando acontecia era em reuniões, mas poucos iam. Ela teve mais contato com a mãe de um aluno que tinha um problema de aprendizagem e estava frequentando neurologista, mas por meio de bilhetes.

Flor não aguentou ficar até o final do ano na escola e deixou o cargo.

Era um martírio, entrar naquela escola, ah assim, eu entrei no meio né então eu já entrei no meio da desorganização, você já pega o bonde andando, não tinha uma organização de tipo uma reunião, pra gente discutir tipo assim, eu aprendi muita coisa que eu vi com as meninas foi muita coisa de modo informal né.

Conta que a supervisora procurou todos os meios para dizer: *“a culpa é sua! Você não está dando conta!”*, e então preferiu sair. Considera que tem escolas e escolas, *“é igual uma caixa de surpresa que você tira e você vê, pode ser desagradável ou agradável”*. Compreende que seu início de carreira foi “turbulento”, mas que teve de experiências excelentes a horríveis.

Conclui que gosta da profissão, mas o salário a leva pensar em outras coisas. Diz que almeja fazer um doutorado e ter uma profissão que ganhe um salário melhor, para que ela possa fazer planos futuros de ter uma casa própria e ter filhos. *“Perspectiva de futuro onde que eu não seja muito pobre, entendeu. Não ficar só nessa de vivendo de investir no futuro, investir estudar e tal e de manter as necessidades imediatas, porque é isso que eu faço hoje”*. Recentemente Flor foi chamada no concurso e trabalha na mesma escola em que atuou no PIBID-Pedagogia.

6.11 Compreendendo o início da Carreira Docente de cinco pedagogas ex- pibidianas e a Influência do Estabelecimento de Ensino

Neste item iremos discutir os aspectos da socialização no início da carreira de Alice, Maria, Sol, Emília e Flor e a influência do estabelecimento de ensino nesse processo. Segundo Lima (2004, p.1), “o início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante, quanto difícil na constituição da carreira de professor”. Assim, a partir das narrativas destas professoras, iremos destacar e analisar algumas questões com o intuito de reunir subsídios que favoreçam a compreensão do início da carreira.

A primeira delas diz respeito às estratégias de inserção dos professores iniciantes no ambiente escolar, em um contexto de existência de professores mais experientes, sem o devido cuidado com sua inexperiência, suas expectativas, anseios e conflitos da sala de aula, circunstância esta, que já vem sendo discutida pela literatura (MARCELO, 1999; LIMA et al., 2007; FREITAS, 2000; LORTIE, 1975; VAN ZANTEN, 2008), e que vai ao encontro das experiências relatadas pelas entrevistadas. Podemos exemplificar este fato pelo modo como Sol iniciou o seu primeiro dia de aula, em que narra como foi até a Escola Estadual Cisne, para concorrer à vaga que estava para designação, e logo após já foi direto para a sala de aula. Sol descreve:

(...) Então eu sai da designação direto pra lá. Como eu não sabia, eu não tinha preparado a aula, não tinha levado nenhum material. Isso me deu uma insegurança enorme, o quê que eu vou fazer com meu alunos do início ao fim da aula? Eu não tenho nada pra fazer com eles, vou ficar conversando sobre as férias o dia todo? Eles não vão ter paciência pra isso. Então isso foi um susto enorme. Mas, fui cheguei lá pedi um auxílio pra supervisora, que me arrumou algumas atividades. Como lá tem muito assim trabalho coletivo, foi bastante interessante, porque alguns materiais do mesmo nível que eu, que eram do quinto ano elas passaram. Ai era só xerocar e pronto eu usei nessa aula. Mas, mesmo assim, foi muito difícil porque eu não estava preparada. Então eu assustei de ter aquela turma toda ali, vinte e nove alunos olhando pra você. Agora a turma é sua.

Lortie (1975) caracteriza o início da carreira como “afundar ou nadar”, na qual o professor iniciante se vê totalmente responsável pela instrução dos seus alunos no primeiro dia de trabalho, precisando executar as mesmas funções que o seu colega experiente de vinte e cinco ano de carreira.

Notamos, ainda, que professores iniciantes, ao escolherem a turma na qual iriam atuar, quando tiveram essa possibilidade, tomaram como referência a socialização anterior, no PIBID, e escolheram o ano/série que já tinham atuado no Programa, como podemos observar na fala de Maria:

Eu tinha trabalhado no terceiro ano no PIBID, então eu já tinha um noção do perfil do aluno do terceiro ano. Não foi nem à toa que eu escolhi o terceiro ano, porque era pra escolher entre o primeiro e o terceiro. Eu escolhi o terceiro porque eu falei:- como é a primeira vez que eu tô trabalhando, eu vou me sentir mais segura com o terceiro.

Além de Maria, Alice, Sol e Flor, esses profissionais também tiveram sua escolha baseada na experiência anterior no Programa. Como podemos notar, no quadro 3 a seguir:

QUADRO 3 – Informações ano/série de atuação pelas pedagogas ex-pibidianas no PIBID e no Início da Carreira

Ex-pibidianas	Ano/ série de atuação no PIBID	Ano/ Série de atuação no Início da carreira
Alice	4º ano/ 5º ano	5º ano
Maria	3º ano	3º ano
Sol	1º ano/ 5º ano	5º ano
Emília	2º ano/ 3º ano	Ed. Infantil/ 1º ano / 5º ano
Flor	4º ano	Creche/ Ed. Infantil/ 4º ano

É importante destacar, também, a importância dos estabelecimentos de ensino no processo de socialização profissional da pedagogas ex-pibidianas. Os tipos de estabelecimentos em que as entrevistadas atuaram foram: Municipais, Estaduais e Privados, o que nos oferece uma margem maior de análise da diversificação institucional.

Alice e Emília atuam em escolas privadas, localizadas na região central do município, há três e dois anos, respectivamente. Alice considera que no seu processo seletivo a sua socialização familiar religiosa e sua socialização na Formação Inicial, por meio do estágio no Colégio Beija-Flor, favoreceu sua entrada neste estabelecimento de ensino. Já em relação à Emília a sua entrada em um Estabelecimento de Ensino Privado foi por meio de seu “capital social”, na qual uma ex-sogra que foi professora no Estabelecimento de Ensino Sabiá a indicou.

No primeiro ano, tanto Alice quanto Emília tiveram problemas com relação aos pares. Alice não tinha uma boa relação com a outra professora do 5º ano, com a qual precisava se relacionar constantemente devido às regras da escola em relação ao planejamento conjunto. Ela diz que a professora Antônia só a criticava e não gostava das provas que ela elaborava. Já com relação à Emília, as colegas de trabalho da Educação Infantil a excluía das atividades que realizavam, em conjunto. Como as duas tiveram problemas com as colegas de trabalho, acabaram se aproximando mais dos alunos, e apontam que gerou um retorno afetivo dos mesmos. Lortie (1975) destaca que as recompensas psíquicas da docência derivam mais dos próprios alunos do que de quem tem a capacidade avaliativa formal sobre sua atuação profissional. Notamos isto em uma das falas de Alice: *“A gente chega querendo trabalhar, mesmo apesar dos pesares. Hoje está difícil, mas eu vou porque eles estão lá me esperando. Então, assim, eles têm esse retorno afetivo. Então isso ajuda muito, nos dá prazer em trabalhar”*. As duas consideraram que a supervisão forneceu muito apoio.

O segundo e terceiro ano de Alice no Colégio foi diferente. Antônia, sua parceira no planejamento e série, mudou de ano. Entraram professoras das quais ela recebeu todo o apoio e houve muitas trocas de experiências. Atualmente considera o grupo do ensino fundamental I do Colégio muito unido e suas relações vão além do espaço escolar. De acordo com Fortes e Flores (2013, p.910), as práticas de colaboração “concretizam-se, muitas vezes, em encontros informais, quase imperceptíveis, breves, mas quase frequentes como as conversas de corredor, nos intervalos, na sala dos professores e no

final das aulas”. Alice considera o horário do café, como um espaço bom de estar e de descontração. Alice tem uma relação mais próxima com as professoras que atuam no mesmo ano, devido aos momentos de socialização semanal, através do planejamento coletivo e das trocas de experiências diárias. Contudo, também se relaciona com as professoras novatas de outros anos e sempre mantém um relacionamento extraescolar. O Colégio também propicia momentos de retiros espirituais e de formação continuada, que pode favorecer o estreitamento de relação entre os pares. Com relação à direção seu relacionamento é mais distante.

Emília saiu da Educação Infantil e foi para o Ensino Fundamental em uma turma de primeiro ano. Neste ano, Emília teve uma boa relação com os colegas de trabalho, mas como, tinha apenas um 1º ano do Ensino Fundamental, compartilhava mais suas dificuldades com a supervisora, que também é diretora, e, às vezes, com a professora do 2º ano. Em relação aos pais, nos dois estabelecimentos de ensino, as professoras evidenciaram que eles se mostraram muito presentes e, ao mesmo tempo, cobram muito, mas são dispostos a ajudar e dão sugestões.

Maria, Emília e Flor atuaram em estabelecimentos de ensino público de periferia, com o nível socioeconômico médio-baixo e médio. Para Maria e Flor atuarem nestes estabelecimentos de ensino foi muito difícil, pois se sentiam muito sozinhas. Este sentimento de solidão é justificado por Van Zanten, pela

organização “celular” do trabalho nos estabelecimentos de ensino (um professor, uma classe) faz com que os docentes exerçam, na maior parte do tempo, a sua atividade num local retirado do olhar dos colegas e da administração, que contribuem diariamente para a socialização dos recém-chegados (ZANTEN,2008, p. 200).

Para Tardif; Lessard e Gauthier, a própria estruturação dos estabelecimentos de ensino e do trabalho dos professores presta-se mal a uma profissionalização alargada desta profissão:

Fechados de alguma maneira em suas turmas, os professores não têm controle sobre o que se passa fora delas. Consequentemente privilegiam práticas marcadas pelo individualismo, a ausência de colegialidade, o recurso à experiência individual como critério de competência, etc. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001, p.15).

Percebemos este individualismo na fala de Maria: *“Às vezes, a gente se sente muito sozinha, nesta jornada, porque o diretor não pode fazer muita coisa por você, o*

supervisor também não pode, e aí eu via que na escola que eu trabalhava era cada um por si; cada um que dê conta de sua sala, não venha trazer problemas pra mim”.

Esse sentimento de solidão foi relatado também por Alice, Sol, Emília e Flor, mas com intensidades diferentes.

A indisciplina dos alunos nas escolas que Maria e Flor atuaram também foi algo marcante e que muitas vezes gerava o sentimento de impotência para resolver a situação, pois, segundo elas, a escola não tomava nenhuma atitude nesse sentido. De acordo com Barretto,

os problemas de indisciplina e violência que penalizam um crescente número de escolas apontam para o fato de que hoje é o próprio professor que tem de se fazer respeitar e de conquistar a sua legitimidade junto aos alunos, condição fundamental para que possa exercer as suas funções pedagógicas. E para tanto ele precisa lançar mão de novas formas de convencimento, o que requer uma outra concepção de preparo e desempenho profissional (BARRETTO, 2010, p.440).

Percebe-se por uma fala de Flor: *“eles se batiam mesmo, de jogar carteira, tipo sair que nem louco um atrás do outro, de jogar carteira para todo lado, se eu não separasse, e se eu não mandasse alguém descer, tirar o menino da sala, caia a sala”.* No caso de Flor, considera que essa situação se torna ainda mais acentuada, devido ao um número maior de meninos (22) em relação às meninas (4).

Em uma pesquisa realizada por Van Zanten (2008, p.203), no contexto francês, destaca que “efetivamente, quatro docentes iniciantes entre dez dizem encontrar ‘muito frequentemente’ ou ‘bastante frequentemente’ problemas de disciplina; essa proporção se eleva a sete entre dez daqueles que foram designados para Zonas de Educação Prioritária⁴⁰”. Nesse sentido, a autora constata que não é estranho que muitos optam pela fuga.

Outro ponto importante é a tomada de consciência de uma ordem local antes de ensinar o que é “muito mais brutal entre os docentes designados para os estabelecimentos mais ‘difíceis’” (VAN ZANTEN, 2008, p.203). Este fato vai ao encontro da fala de Maria, que considera que *“lá no Andorinha, lá pro meio de maio, eu cheguei em fevereiro, lá pra maio, junho que eu comecei a ser, me sentir a professora.*

⁴⁰ De acordo com Vasconcellos (2003, p. 563) ao discutir a educação na França expõe que, “os efeitos da política educacional de descentralização e de criação de ‘áreas de educação prioritária’ introduzem assim a ideia de ‘discriminação positiva’ (dar mais aos que têm menos) e instauram diferenças sensíveis vinculadas à localização geográfica dos estabelecimentos”.

Até antes desse período eu tava me sentindo aquela que tá ainda arrumando o espaço, pondo limite, mostrando... ”.

Fortes e Flores (2013), a partir da realização de uma pesquisa com docentes em Portugal, aponta que turmas difíceis, contextos sociais desfavorecidos, podem ser desencadeadora de processos de crescimento profissional. Apesar de não serem experiências agradáveis, podem permitir ver o resultado da aprendizagem e da evolução dos alunos. É premente, ainda que os professores,

estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc. Este tipo de conhecimento também inclui o conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das normas de funcionamento (MARCELO, 1999, p.91).

Maria tanto quanto Flor apontam que seus alunos residiam no bairro da escola e provinham de uma realidade familiar difícil, com pais assassinados, uso de drogas, pais presos, alunos que vivem em orfanato, dentre outras situações. Contudo, ressaltam que os alunos eram muito carinhosos com elas. Esse sentimento de compaixão é mais recorrente entre as mulheres, “isto é, atitudes e práticas ditadas pela sensibilidade ao sofrimento que se percebe nesses alunos” (VAN ZANTEN, 2008, p.203).

Em relação aos colegas de trabalho, Maria relata que uma colega de trabalho antiga na profissão, vigiava o seu jeito de dar aula e diz que havia muitas fofocas entre os professores. O contato com a supervisora e a direção foi pequeno devido aos inúmeros problemas presentes na escola. Os pais quase não iam à escola. Poucos compareciam às reuniões escolares. A pessoa que mais apoiou Maria na Escola Andorinha foi sua colega de trabalho que também estava iniciando sua carreira e atuava na mesma série/ano. Segundo Nóvoa (1995, p.26), o diálogo entre os professores é fundamental para “consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. Maria explicita: *“Ela foi o meu maior apoio, porque quando eu desabafava ela também desabafava comigo. Eram quase as mesmas coisas; o perfil dos alunos eram parecidos. Então era essa mesma coisa de companheirismo”.*

Uma publicação na rede social Facebook de sua colega de trabalho, também pedagoga ex-pibidiana, nos chamou atenção:



FIGURA 37 - Postagem da pedagoga ex-pibidiana Ane no Facebook
 Fonte: Capturado pela autora (2016)

Percebemos assim que, muitas vezes, a aceitação pelas professoras antigas na profissão, em alguns estabelecimentos de ensino, com relação às novatas, não é tão tranquila, gerando delimitações claras entre os privilégios que consideram ter, devido ao tempo de atuação. Maria pensou várias vezes durante o ano em desistir e tinha hora que achava que não ia dar conta, mas se sente orgulhosa de ter conseguido ficar até o final do ano, mesmo com todas as adversidades. Segundo Freitas,

a vontade de acertar, de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos os levam a resistir as dificuldades, tentar de tudo, porque desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar a profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angústias e às dificuldades encontradas, abdicar-se de seus projetos e ter que se confrontar com a impotência, e isso não ocorre sem um alto custo emocional, pois é a própria identidade profissional que está em jogo (FREITAS, 2000, p. 38).

Maria ressalta que viveu também o momento de descoberta, e, ao mesmo tempo a sensação de liberdade de fazer do seu jeito e relata que a primeira turma é como se fosse um “auto laboratório”, na qual descobre como lidar com as situações do cotidiano escolar.

Já Flor, na Escola Perdiz, além do problema da indisciplina dos alunos, teve problemas com a supervisora que era mais antiga na profissão, que sempre criticava seu

trabalho e a vigiava. Com o diretor, ela teve pouco contato. Com os pais, a supervisora não queria que ela falasse e poucos compareciam às reuniões. Nessa escola, quem mais a apoiou foi uma professora iniciante, que foi sua colega no curso de Pedagogia e no PIBID. Contudo, não conseguiu suportar a pressão da supervisora, além dos problemas da escola, e desistiu e resolveu abandonar a turma. Para Flor, *“era um martírio entrar naquela escola”*.

Flor atuou também em São Paulo, em uma escola de periferia, localizada em uma favela e próxima a prédios populares. Nesta escola lecionou em uma turma de Educação Infantil e tinha uma relação muito próxima com os alunos. As colegas eram mais antigas e não tratavam bem que chegava. A escola era grande então a direção e a supervisão era mais distante. Os pais pouco compareciam a escola. Nessa escola conta que se sentiu muito sozinha e sem apoio: *“eles não dão muita importância pra quem entra não, parece que todo mundo é efetivo, todo mundo já estava ali, meio que é você entrando solitária”*. Percebemos que solidão é ainda maior quando se entra em um estabelecimento de ensino em que a maioria consta de professores desengajados e efetivos, pois não há ninguém que está vivenciando a mesma experiência e com interesse de compartilhar. Depois Flor acabou adoecendo e deixou essa escola e voltou para Viçosa, onde atuou no colégio Perdiz, experiência relatada acima.

Contudo, Flor também vivenciou em seu primeiro ano de carreira uma experiência muito boa em sua primeira escola de atuação em São Paulo. A escola era Municipal e se localizava em um bairro de classe média e a maior parte do corpo docente era de novatos. Relata que aprendeu muito com as colegas de trabalho e tinha um ótimo grupo de trabalho. A relação com os alunos também foi positiva e os pais eram muito presentes. Com relação à supervisora conta que ela era muito engajada a querer fazer uma escola boa e era estudiosa. Os HTPC's foram momentos de socialização, aprendizado e formação continuada, onde estudavam vários textos e discutiam sobre a prática docente. Com a direção o contato foi pequeno.

Consideramos que há indícios de que os estabelecimentos de ensino onde a maior parte do corpo docente é iniciante contribui a um clima organizacional favorável ao processo de socialização, devido ao engajamento característico do professor iniciante, a proximidade de idade, formação profissional e o interesse em uma formação continuada. Contudo, é importante destacar que o público atendido pela escola também influencia neste processo.

Emília também atuou em um estabelecimento de ensino Municipal de periferia que tinha o nível socioeconômico médio-baixo (4,6). Nessa escola relata que teve o bom relacionamento com as colegas, principalmente com a colega do mesmo ano/série que atuava, pois havia troca de experiências e material. Com as outras, que em sua maioria eram mais velhas tinha um relacionamento tranquilo, mas não era próxima. Com a supervisora e diretora também conta que eram sempre disponíveis em ajudar. Em relação aos pais, nessa escola, eles não eram presentes. Emília relata que sua turma era muito “fraca”, mas que adoravam fazer atividades diferenciadas e utilizava como estratégia de controle da indisciplina essas atividades, uma vez que considerava que a escola ainda é muito abstrata para esses alunos. Percebemos, quando atribui o fato de gostar e de trabalhar com experiências diferenciadas ao PIBID, indícios da influência do Programa em sua socialização na formação inicial.

Outro ponto que é importante destacar nos estabelecimentos de ensino de nível socioeconômico médio e médio-baixo é a falta da presença física dos pais na escola. De acordo com Lahire (1997), esses pais, que pertencem em sua maioria as camadas populares, direta e indiretamente, participam das mais diversas formas na vida escolar dos filhos. Contudo, por não serem vistos na escola, essa invisibilidade é imediatamente interpretada como uma indiferença ou descaso destes em relação aos assuntos escolares de seus filhos.

Já Sol atuou em dois estabelecimentos de ensino público estaduais, com o nível socioeconômico médio-alto (5,7). Considera que tinha um bom relacionamento com as professoras, principalmente as que atuam no mesmo ano/série. Fortes e Flores (2013, p.914) consideram que “a formação interpares tem mais impacto, na medida em que os professores se sentem no papel de formandos e ao mesmo tempo, de alguém que tem algo a transmitir aos outros”. As reuniões de semanais de planejamento funcionavam como troca de experiências e de materiais, na qual todas as turmas trabalhavam com o mesmo material escolhido coletivamente. A maioria das professoras era mais antigas na escola e segundo Sol ensinava tanto o conteúdo, quanto a lidar com situações do cotidiano escolar. A supervisora, que também estava iniciando a carreira, ajudava na escolha de atividades que poderiam ser trabalhadas estava presente no horário do planejamento. Fortes e Flores (2013, p.914) consideram a colaboração interpares é uma das “mais valias da escola, valorizando a autoformação e a heteroformação, creditada e não creditada, realizada com seus colegas no local de trabalho [...]”. Percebe-se na escola Cisne uma cultura escolar de trabalho coletivo, que pode favorecer a inserção dos

professores iniciantes, devido ao apoio e direcionamento pedagógico e institucional. Contudo, notamos que ao mesmo tempo torna o exercício da docência regado de liberdade e autonomia. Segundo Van Zanten

A existência de uma comunidade de “antigos”, unida em torno de um certo número de valores e de maneiras de fazer, favorece a transmissão destes aos ‘novos’. Essa *transmissão informal*, que passa por trocas de pontos de vista, conselhos e ajuda, tem muita chance de ter um papel importante em tudo o que diz respeito a manutenção da ordem (ZANTEM, 2008, p.208).

Já na escola Águia, esse apoio pedagógico com relação aos pares era menor. A professora que atuava no mesmo ano/série que Sol, não se interessou em trabalhar conjuntamente e cada uma seguiu o seu planejamento. Consideramos que esse fato se deve a uma cultura escolar mais frágil do que a da Escola Cisne, o que pode estar relacionado ao fato da maior parte do corpo docente ser formado por professores designados. Contudo, Sol tinha um bom relacionamento com as professoras e sentiu ao mesmo tempo liberdade e autonomia para trabalhar com seus alunos, porém mais solitária.

A direção e a supervisão da escola se ocupava mais da disciplina dos alunos, e como era uma escola grande, o contato com Sol elas era menor. Já a direção da escola Cisne era firme, e também controlava a disciplina dos alunos. Já a vice-diretora era muito rígida e exigia que a sala de aula das professoras sempre estivesse em organizada, controlava a maneira que as professoras escreviam no quadro, caso não estivesse conforme ela queria chamava a atenção. Sol achava muito exagerado e percebia que isso acontecia com mais frequência dentre os professores novatos.

Sol relata que os alunos, em sua grande parte, eram responsáveis, dedicados e carinhosos, e que não davam “trabalho”. Na escola Águia os alunos também eram muito interessados e aprendiam com facilidade. Em geral, era uma turma tranquila, tinha apenas dois alunos indisciplinados. Os pais nas duas instituições, em sua maioria, compareciam a reunião de pais. Ressalta que tinha caso que iam o pai e a mãe, eram comprometidos com a educação de seus filhos e ressalta que a presença dos pais era muito forte nessas escolas.

Portes (2006), em seu trabalho, enfatiza a mobilização escolar de algumas famílias de camadas populares, para que os filhos obtenham sucesso na escola, é perceptível nas mais variadas ações empreendidas, como:

A busca do estabelecimento escolar e na escolha do estabelecimento (sempre público) quando viável, na luta pela matrícula, nos possíveis contatos com outras mães (na porta da escola), nas aproximações (mesmo esporádicas) com os professores, nas reuniões escolares (quando convidadas), na manutenção física da criança e dos equipamentos necessários à frequência da escola, na atenção para as companhias dos filhos, no ato de levar à escola e buscar, na vigilância da rua (PORTES, 2006, p.229).

Percebemos, por meio da narrativa de Sol, que há indícios de que a entrada em estabelecimentos de ensino públicos centrais de nível socioeconômico médio-alto (5,7) é favorecida pelo público atendido e por uma cultura escolar marcadamente instituída, principalmente no caso da Escola Cisne. Contreras considera o ensino como uma prática social,

cuja a realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas em contextos mais amplos de influência e determinação, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão da forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como a capacidade de intervenção nesses âmbitos (CONTRERAS, 2002, p. 84).

Compreendemos que o início da carreira das cinco pedagogas ex-pibidianas entrevistadas, por mais que tenham sido vividos em diferentes estabelecimentos de ensino e com níveis de dificuldades diversos, não foi uma entrada tranquila. Segundo Simões (2008, p. 14) “Para um jovem professor, a entrada no mundo do trabalho não é fácil, pois a esta transição de aluno a professor, por vezes, estão também associadas alterações ao nível do modo de vida, alterações familiares, geográficas”.

Dentre as cinco entrevistadas, apenas Emília não pensou em abandonar a carreira docente. Os motivos que levaram Alice, Maria, Sol e Flor, pensarem em abandonar a carreira, foram: desvalorização profissional; dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos, condições de trabalho ruins, falta de apoio pedagógico e baixo salário. Segundo Diniz-Pereira, “quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e saberes. O professor torna-se um mero ‘dador de aulas’” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 90).

Em relação ao baixo salário, percebemos que Sol e Flor não estão satisfeitas. Consideram que suas condições financeiras após formarem e obterem o diploma, permanecem a mesma. Segundo Barbosa e Sant’ana (2010, p.459), “os estudantes de

origem popular valorizam a escolarização a partir de uma ótica mais instrumental, ou seja, como meio de obter melhores posições no mercado de trabalho”. Notamos este aspecto nas falas abaixo:

o fato do PIBID ter mostrado o lado difícil da escola, me fez ter vontade de tentar mestrado, com a esperança de algum dia eu nem precisar trabalhar na escola de educação básica, porque eu já vim de uma realidade, assim, não tão bem financeiramente. Então, por já ser bem inferior eu tinha uma expectativa de consegui melhorar entrando em um curso superior. Quando lá eu descobri que o que eu ia ganhar ia ser muito igual ao que eu ganhava na loja ai eu meio que desanimei um pouco. Mesmo que com o mestrado, quando eu terminei, eu continuei na realidade de antes. É difícil um doutorado. É difícil seguir em frente e seguir carreira de professor universitário ou mesmo conseguir alguma outra profissão dentro da UFV, dentro de outras universidades, outros campos. O problema é mais é essa parte da financeira mesmo, que me motivaria a busca outra coisa, se não fosse isso, pra mim estava ótimo. Já estou acostumada, tem pouco tempo de experiência. Mas eu acho que eu tive uma bagagem razoável e gosto do que faço (SOL).

Ah eu só pensava em fazer o curso e formar. Primeira coisa, eu não queria achar nada (risos) queria formar. Queria o diploma. Acho que o salário esta muito pouco ainda, para mim hoje está dando, para eu viver. Mas não está sobrando pra eu pensar em comprar uma casa, comprar um carro, pra eu poder casar e ter um filho. Então, para mim, eu queria uma perspectiva de futuro onde que eu não seja muito pobre, entendeu. Não ficar só nessa de vivendo de investir no futuro, investir estudar e tal e de manter as necessidades imediatas, porque é isso que eu faço hoje (FLOR).

Já em relação aos jovens de camadas sociais mais favorecidas, como é o caso de Emília, “percebem a universidade, em especial, como caminho para a realização pessoal, como forma de ser feliz”. Podemos exemplificar com a seguinte fala:

Eu adoro o que eu faço. Eu não me vejo em outra profissão. Adoro ser professora, adoro dar aula, adoro sala de aula, adoro escola. É uma coisa que segunda a sexta-feira, não é o meu trabalho. Eu inspiro e expiro escola, eu só penso na escola, que as coisas podem ser desse jeito, podem se daquele jeito. E eu me dei muito bem e sou muito feliz com a profissão que eu escolhi graças a Deus (EMÍLIA).

Em relação, aos sentimentos do início da carreira destacados por elas foram: entusiasmo, prazer em ensinar; vontade de melhorar a realidade dos alunos; insegurança; medo; frustração; estresse; cansaço; desespero; angústia; ansiedade e incapacidade. Contudo todas ressaltaram que a socialização anterior no PIBID contribuiu para minimizar as dificuldades encontradas no início da carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar aspectos da socialização profissional de ex-pibidianas em início da carreira docente, que estão atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e a influência do estabelecimento de ensino nesse processo. Ao considerarmos a socialização como um processo mais amplo, buscamos compreender os sujeitos dessa pesquisa em suas dimensões e histórias: familiar e escolar; formação inicial e início da carreira docente. Nesse sentido, consideramos a formação de professores como um contínuo, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida (MARCELO, 1999). O início da carreira constitui, então, um dos momentos desse contínuo, que apesar de não determinar o restante da trajetória profissional, deixa nela marcas indelévels, uma vez que é durante esta etapa profissional que a socialização docente se produz com maior intensidade (LIMA, 2004; MARCELO, 1999).

Com o intuito de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos três instrumentos de coleta de dados: questionários, entrevistas narrativas e observação. No questionário exploramos os seguintes aspectos: dados pessoais; familiares; história escolar; formação inicial; atuação como docente e dados culturais. Dessa forma, foi possível tecer um mapeamento do processo de socialização das pedagogas ex-pibidianas, sendo, posteriormente, aprofundado por meio da observação da prática pedagógica de uma professora e dos dados obtidos mediante as entrevistas narrativas, em que são evidenciadas histórias de vidas de cinco ex-pibidianas, professoras da Educação Básica.

Compreendendo a socialização como um processo interativo, ou seja, como um processo no qual os professores são moldados e por sua vez influenciam os estabelecimentos de ensino em que são socializados, Zeichner e Gore (1990) apontam a necessidade de mais pesquisas que privilegiem a categoria de socialização profissional docente. Dessa forma, notamos a importância de estruturar uma ponte entre quem são os sujeitos que ensinam e em qual tipo de estabelecimento ensinam.

A partir das análises dos dados da pesquisa procuramos identificar os atores do estabelecimento de ensino (alunos, pares, direção, supervisão e os pais), que têm contribuído para a socialização de ex-pibidianas, professoras em início de carreira. Como consequência das análises realizadas neste trabalho, notamos que a intensidade com que cada ator influencia no estabelecimento de ensino, depende do contexto

socioespacial que a escola se insere, do tipo de estabelecimento de ensino (público/privado), do nível socioeconômico das famílias atendidas e das características do corpo docente da escola.

O primeiro ator que iremos destacar são os alunos. A partir da análise dos questionários, narrativas e observação, percebemos que a afetividade e a convivência intensa com os alunos são fatores marcantes no processo de socialização das professoras ex-pibidianas. Notamos, ainda, que a convivência e o apoio por parte dos alunos, aumentam a medida em que o estabelecimento de ensino não possui instituída uma cultura colaborativa interpares, na qual as professoras se veem isoladas e fechadas em suas turmas. Percebemos este caso de isolamento nas seguintes escolas: Sabiá, (particular central); Águia (pública estadual central); Andorinha (pública de periferia) e Perdiz (pública de periferia). Assim, foi possível notar, nesta pesquisa, indícios de que a cultura do individualismo está presente em estabelecimentos de ensino com características variadas.

Torna-se, dessa forma, importante destacar que este aspecto do individualismo precisa receber atenção especial nos cursos de formação de professores. Fortes e Flores corroboram esta necessidade e apontam a importância de desenvolver e potencializar na formação de professores “competências em e para colaboração, quer no contexto de formação inicial, quer contínua, de modo a ultrapassar a lógica individualista e de isolamento que caracteriza a socialização e a cultura profissional docente” (FORTES; FLORES, 2013, p. 917).

A indisciplina dos alunos também foi um fator marcante apontado pelas professoras. Notamos que este aspecto é mais incisivo nos estabelecimentos de ensino públicos de periferia com o nível socioeconômico médio, médio-baixo, como são os casos das escolas: Andorinha, Chauá e Perdiz. As professoras que trabalharam nestes estabelecimentos de ensino destacaram a falta de apoio, por parte da gestão escolar, para lidar com este aspecto. Dessa forma, elas se viam sozinhas na responsabilidade de “dar um jeito” na situação de indisciplina dos alunos. Assim, as professoras começaram, por meio da tentativa e erro, a criarem suas próprias estratégias para enfrentar estes desafios. Este aspecto nos leva a perceber indícios de que as temáticas da indisciplina têm sido pouco discutidas nos cursos de formação inicial, o que justifica, em partes, a dificuldade das professoras ex-pibidianas ao se defrontarem de maneira mais intensa com esses fatores. Silva (2010, p.2) vai ao encontro dessa perspectiva ao enfatizar que “infelizmente, as questões relacionadas à manutenção da disciplina em sala de aula têm

sido bastante negligenciadas nas ações de formação inicial e continuada dos docentes brasileiros [...]”. Contudo, mesmo com o desafio da indisciplina dos alunos em alguns estabelecimentos de ensino, notamos por meio do questionário, que a maioria das docentes ex-pibidianas, que atuam nos estabelecimentos de ensino estadual, municipal e particular está muito satisfeita ou totalmente satisfeita com os alunos. Sendo assim, nesta pesquisa, é possível considerar que os alunos desempenham um papel importante no processo de socialização profissional das professoras ex-pibidianas, uma vez que eles possuem um grau de influência elevado na socialização profissional docente.

O segundo ator que iremos destacar são os pares. Notamos que, em seguida dos alunos, os pares são os que possuem uma maior influência sobre o processo de socialização das professoras ex-pibidianas, em início de carreira. Contudo, percebemos que há uma variação desta influência dentre os estabelecimentos de ensino. Nos estabelecimentos de ensino em que há uma cultura de colaboração maior, como são os casos das escolas: Cisne (pública estadual central) e Beija-Flor (particular central), a socialização com os pares ocorre de forma mais intensa. Percebemos, assim, indícios de que este fato está relacionado aos espaços propiciados pelas escolas de trocas de experiências, como os momentos de planejamento pedagógico, de formação continuada e de relações extraescolares. Nas demais escolas a relação com os pares se deu de maneira mais isolada, como a relação mais intensa com as colegas do mesmo ano/série de ensino. Nos estabelecimentos de ensino públicos periféricos como é o caso da escola Andorinha e Perdiz, notamos que as colegas do mesmo nível de ensino, que também estavam iniciando a carreira docente, eram um apoio constante para conversar sobre as dificuldades, desabafar, e compartilhar os desafios. É importante destacar que em dois estabelecimentos de ensino essa relação com os pares foi mínima, sendo eles a escola particular Sabiá, em que Emília atuou e a escola situada na periferia da cidade de São Paulo, em que Flor atuou. Nestes dois estabelecimentos de ensino notamos um corpo docente mais antigo e desengajado, o que pode ter contribuído para o individualismo e isolamento das professoras ex-pibidianas.

Outro ator que é importante evidenciar é o supervisor (a). Compreendemos que a supervisão é um cargo fundamental para o apoio e parceria dos professores, auxiliando-os no desenvolvimento do seu trabalho. Contudo, observamos em nossa pesquisa que, devido às inúmeras demandas da escola, este cargo tem ficado sobrecarregado com o atendimento de indisciplina de alunos e com a burocracia escolar, sendo deixado de lado o auxílio pedagógico ao professor. Notamos que a supervisão influenciou de maneira

mais significativa o processo de socialização das professoras ex-pibidianas, nos estabelecimentos de ensino privados, Escola Beija-Flor e Escola Sabiá e em um estabelecimento de ensino estadual com o nível socioeconômico médio-alto, a Escola Cisne. Acreditamos que nestes estabelecimentos, além do papel de contribuição e auxílio do trabalho do professor, o supervisor também atua no controle das ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

Já a respeito da direção, compreendemos que foi o cargo que teve a menor influência no processo de socialização das professoras, devido ao pequeno contato e até mesmo a falta de conhecimento da função da direção, por parte das professoras, nos estabelecimentos de ensino.

Os últimos atores que observamos foram os pais dos alunos. Notamos que os estabelecimentos de ensino em que os pais tiveram uma influência significativa no processo de socialização foram os de ensino privados (Colégio Beija-Flor e Colégio Sabiá) e públicos com nível socioeconômico médio-alto (Escola Estadual Cine e Escola Estadual Águia). Observamos que nos estabelecimentos de ensino com nível socioeconômico médio-alto os pais são muito presentes, participam sempre das reuniões escolares, são engajados na vida escolar dos filhos, acompanham os trabalhos escolares, participam ativamente do colegiado e sempre enviam presentes para a professora, como forma de reconhecer o trabalho desenvolvido pela professora. Nos estabelecimentos de ensino privados os pais cobram dos professores em relação aos conteúdos escolares, dão sugestões do que pode ser trabalhado, estão disponíveis em ajudar, são presentes nas reuniões escolares e participam cotidianamente da vida escolar dos filhos. Já nos estabelecimentos de ensino de periferia, com o nível socioeconômico médio, médio-baixo, a falta de presença física dos pais, são interpretados pelas professoras como um não comprometimento com a vida escolar dos alunos. Sendo, dessa forma, a influência dos pais na socialização dessas professoras, nesses estabelecimentos, mínimas.

Além dos atores, o contexto socioespacial em que a escola se insere se torna fundamental para a compreensão do processo de socialização profissional no início da carreira docente. Assim, consideramos que a segunda hipótese dessa pesquisa pode ser confirmada, pois percebemos que os estabelecimentos de ensino influenciam no processo de socialização profissional docente. Esta hipótese também vai ao encontro dos resultados do trabalho de Knoblauch, que aponta em sua pesquisa que “a instituição escolar imprime, sim, marcas nos sujeitos que vivem e trabalham no seu interior ao longo do anos” (KNOBLAUCH, 2008, p.135).

Outro ponto a ser discutido é a influência do processo de socialização na formação inicial, por meio do PIBID, dos estágios e em outras experiências no ensino, no início da carreira das ex-pibidianas. Notamos, por meio do questionário que a maioria das ex-pibidianas, apontou que o Programa foi extremamente importante, (n=27; 62,8%) para a formação inicial delas. Em relação aos estágios supervisionados, a maioria também os considera extremamente importantes (n=23; 53,5%).

Já nas entrevistas, notamos que a experiência no PIBID influenciou nas escolhas dos anos/séries, uma vez que as professoras escolhiam, quando possível, anos/séries, que já tinham atuado no Programa. As professoras ex-pibidianas também atribuem a utilização de metodologias diferenciadas de ensino, como uma influência do Programa, em suas práticas atuais. Além disso, apontaram que a inserção no Programa de forma prolongada contribuiu no início de suas carreiras para a redução da insegurança, aprendizagem de alguns conteúdos de matérias específicas, contatos com documentos da escola e a pesquisar atividades diferenciadas que favoreçam a aprendizagem.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o de se “espelhar” nas práticas positivas e na maneira de agir das professoras que consideraram “boas professoras”. Em relação aos estágios, percebemos que foi um ponto que Alice considera ter influenciado na sua entrada no estabelecimento de ensino privado, por ter vivenciado a experiência do estágio no mesmo estabelecimento que atua. Alice, Flor, Sol e Emília destacam práticas positivas de algumas professoras regentes de turma do estágio que levaram com elas para o início da carreira. Algumas consideram que muitos professores as marcaram, desde suas trajetórias escolares, e que lembram sempre em suas práticas, o que consideram positivo. De acordo com Marcelo,

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (MARCELO, 1999, p. 118).

É possível considerar, assim, que os professores já trazem consigo muitas experiências sobre o ser professor, desde a sua própria trajetória como estudante, nas séries anteriores à formação inicial, bem como as novas vivências culturais que se engendram no espaço escolar e na interação com os colegas professores e estudantes.

Assim, é possível consideramos, a partir das histórias de vidas e dos dados obtidos por meio dos questionários, que a segunda hipótese dessa pesquisa, “as

experiências de participação no PIBID, de inserção na escola, juntamente com outras experiências no ensino, como estágios, são fatores favoráveis à antecipação da socialização no início da carreira”, também pode ser confirmada.

Em relação aos sentimentos, percebemos que os mais citados pelas pedagogas ex-pibidianas foram, em sua maioria, negativos, como: insegurança; medo; angústia; ansiedade; desespero; frustração, estresse; tensão; pressão; cansaço; incompetência; nervosismo; incapacidade; despreparo; receio de se relacionar com os pais dos alunos e direção. Os sentimentos positivos foram: entusiasmo; prazer em ensinar; alegria e satisfação.

Um fato que nos chamou atenção foi que dentre as ex-pibidianas que estão atuando nos estabelecimentos de ensino, metade já pensaram em abandonar a carreira docente. O que nos leva a refletir sobre a ausência de Políticas Efetivas de Desenvolvimento Profissional que favoreça a constituição de uma cultura de colaboração e que apoiem programas para professores que estão iniciando a docência, o que poderia contribuir para que esta fase fosse menos temida e fonte de sofrimentos. “Os programas de iniciação de configuram-se assim, como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente” (MARCELO, 1999, p. 119).

No âmbito das estratégias de inserção inicial profissional e formação docente, Marcelo destaca que,

(...) El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que há de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del próprio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. (...) Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, durante la cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. (MARCELO, 1999 a, p. 120).

Assim, notamos entre as entrevistadas que as estratégias utilizadas por elas, às vezes, se deve à observação da prática de outras professoras e, em alguns casos, às dicas das professoras mais antigas na profissão. Observamos, no caso de Sol, dicas como: “se prometeu tem que cumprir”, “se tiver conversando tira os minutos do intervalo ou educação física”. Essas táticas e estratégias são aprimoradas ao logo da convivência e,

muitas vezes, por tentativa e erro. Como relatado por Maria, a primeira turma é como um “auto laboratório”.

Em relação às dificuldades da profissão docente nos estabelecimentos de ensino em que atuam, notamos que os mais citados foram: indisciplina; falta de interesse dos alunos; dificuldades de aprendizagem dos alunos; aprender para ensinar; violência; infraestrutura precária; ausência da direção; desânimo de alguns profissionais; fofocas e intrigas; convivência interpessoal; falta de condições materiais e falta da participação dos pais na escola.

Percebemos que são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, tanto emocionais quanto os de precarização da profissão docente. Consideramos que, por mais que apontamos indícios de diferentes tipos de estabelecimentos de ensino e sua influência no processo de socialização profissional, acreditamos que esta temática merece estudos mais aprofundados, para que possamos criar um diálogo que favoreça a criação de políticas públicas mais eficazes e condizentes com a realidade brasileira.

Acreditamos que avançamos nessa pesquisa no sentido de pesquisar o início da carreira docente em estabelecimentos de ensino privados, o que até então, pelo mapeamento que fizemos, não pudemos encontrar estudos sobre a carreira docente com professores de escolas privadas, pois, com condições de trabalho e de vida tão diversificadas, não é possível falar generalizadamente sobre professores principiantes.

Percebe-se, portanto, a necessidade e a importância de se contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento profissional docente por meio de políticas voltadas ao professor iniciante, seja na rede pública seja na rede privada de ensino. Esse é um desafio que ainda se faz necessário superar e ao qual, acredita-se, vale a pena que se dedique atenção especial.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.2 São Paulo Jul./Dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011> Acesso em: 16/09/2016

ARENHARDT, R. Estudantes de origem popular na Universidade: Vidas entrelaçadas no Programa Conexões de Saberes da UFRGS. 35º **Reunião anual da ANPEd**, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT06%20Trabalhos/GT06-2258_int.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

BALARINI, F. B.; ROMANELLI, G. O processo de escolarização de irmãos de acordo com a posição na fratria. Dossiê Temático: infância e escolarização. **Práxis Educacional**; Vitória da Conquista. v. 8, n. 12 p. 61-79 jan./jun. 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 21 ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo et al. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 3, Enero, 55-72, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. > Acesso em: 23 out. de 2014.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, **Relatório de Gestão**, 2009-2013. Capes. 5-129, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em: 29 nov. 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219, de 24 de Junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2010. Disponível em <<http://www.leidireto.com.br/decreto-7219.html>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BROCCO, A. K.; ZAGO, N. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. de 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/776-0.pdf> Acesso em: 15 set. 2015.

CAMPOS, A. E. A. M. ; BRAÚNA, R. C. A. A constituição da identidade docente das Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa. In: **V Seminário Vozes da Educação**, 2013, Rio de Janeiro. V Seminário Vozes da Educação, 2013.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Brasília, 2001. _____. **O que é a escola?** Portugal: Porto Editora, 2005.

CARNEIRO, A. da S. C. **Caminhos universitários**: a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2010.

CONNELLY, M. F.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, v.19, n. 5, 2-14. 1990.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Santos e Sonia Sampaio. Salvador: Edufba, 2008.

CUNHA, M. I. da. Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário. In: MOROSINI, Marília (org.). **Professor do Ensino Superior**: Identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v.23, n.1, jan./dez. 1997. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100010&script=sci_arttext> . Acesso em: 25 jun. 2014.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 24 ed. Porto: Porto editora, 1997.

EUFRÁZIO, V. L. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**: Dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de Pedagogia. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERREIRA, J.L.; CARVALHO, M. E. P. de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.143-157, 2006.

FERREIRA, M. A. M. **Introduzindo o SPSS**. Mimeo. Viçosa: UFV, 2009.

FRANÇA, D. S. **A realização da Prática de Ensino na perspectiva dos profissionais da educação básica**. In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L. (Org.) *Formação docente em Ciências: memórias e práticas*. Niterói: UFF, 2003.

FREITAS, M. N. C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2000.

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

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP. 2014.

GECAS, V. Contexts of socialization. In: ROSEMBERG, M.; TURNER, R. H. (Eds) **Social Psychology Sociological perspectives**. New York: Basic Books, p.165-199. 1981

GIMENO- SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMES, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisar qualitativa em Ciências Sociais**. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1996.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

JACCOUD, M. e MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KELCHTERMANS, G.; BALLETT, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. **Teaching and teacher education**, n.18, p. 105-120, jan. 2001.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professora iniciantes no município de Curitiba**. 2008.146 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática,** Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Educação (USM).** Vol. 29 - Nº 02. Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2004.

LIMA, E. F.; CORSI, A. M.; MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO, H. M.; PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A.; SILVEIRA, M. F. L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem,** São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study.** Chicago: University of Chicago, 1975.

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

LÜDKE, M., MEDIANO, Z. D. A socialização profissional de professores. **Relatório de Pesquisa.** Departamento de Educação, PUC- Rio, 1994.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99, p. 05-15, nov. 1996a.

LÜDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Ed. UFSCAR, FINEP, 1996b.

MARCELO, C. G. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

_____. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación,** nº19. 1999 a . Disponível em: <http://www.campusoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>. Acesso em: 07/03/2016

_____. **Políticas de inserción en la docência: de eslabón perdido a puente para El desarrollo profesional docente.** PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe. 2006. Disponível em: <http://www.preal.org/PublicacionN.asp> Acesso em: 5 nov. 2015

MARCELO, C. G. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente,** n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em : <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 6 ago. 2014.

MARÍN, A. L. El proceso de socializacion: un enfoque sociologico. **Revista Española de Pedagogía,** n. 173, p. 355-370, jul./set., 1986.

MATIAS, B. F. **Narrativas de professoras**: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2012.

MILLER, S. Professional Socialization: A Bridge Between the Explicit and Implicit Curricula. **Journal of Social Work Education**, n. 49. Georgia. 368-386, 2011.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In NACARATO, A.M. **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORAES, L. E. L de. **Adeus professoras...** O curso de magistério acabou. 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

NEVES E. R. **Aprendendo a docência**: processos de formação de licenciandas em pedagogia integrantes do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

NOGUEIRA, M. **Pais professores e a escolarização dos filhos**. 2011. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

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, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto. 2. ed. Porto Editora, 1992.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: As influências do processo de aprender a ensinar. 2001. 837 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar**: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. Anped. 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PACHECO, M.S.E. **Clima Escolar nas Escolas Públicas Municipais de Alto e Baixo Prestígio no Rio de Janeiro** – A Percepção dos Alunos sobre o Ambiente Escolar/ Dissertação (Mestrado em Educação) – 2008,.112f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Vol. III. Set, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, volume III. nº 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PINTO, L. A. de S. F. **O trabalho docente do professor de Educação Física e suas relações sociais**. 2013. 451 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

PORTES, É. Algumas Dimensões Culturais da Trajetória de Estudantes Pobres no Ensino Superior Público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, 2006.

REIS, J. B. dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

RIBEIRO, L. C. et al. (Orgs). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrópoles: IPPUR/ UFRJ, 2010.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil –10 anos pós-LDB: da expansão à democratização In: **Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB**. Brasília, DF: INEP, 2008. Disponível em: < <http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 245-264.

SACRISTÁN, G. J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Nóvoa, A (org.). **Profissão Professor**, Porto, Porto Editora, 1995, p. 65-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Ed Porto, Portugal: Porto, 1992.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L: Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria ET Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Nº 4 .Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.(215-233)

SÁ, P. T. **A Socialização Profissional de Professores de História de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de professores em atividades de educação continuada**. 2005. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, SP, 2005.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de futuros professores em situação de estágio curricular**. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

SAMBUGARI, M. R. N. A socialização de futuros professores na perspectiva da sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, ano 2, n 4, p. 104-125, dez. 2011.

SILVA, L. C. S. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

SILVA, J. S. e; SALES, L. C. **Atitudes escolares dos alunos da escola noturna: as representações sociais sobre o ensino a noite**. Anped. 2002. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.16/GT16_5_2002.pdf.> Acesso em: 16 out.de 2015.

SOARES, T. M. (2003). **Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002**. Estudos em avaliação educacional, no. 28, jul - dez/2003, pp. 103 - 124.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em: 6 jul. 2014.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VALORE, L. A.; CAVALLET, L. H. R. Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, v. 2, p. 354-363. 2012.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; (Orgs.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesianas/Dom Bosco, 1993.

VIANNA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a05v2690.pdf>> Acesso em: 02 out. 2015

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes

universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>> Acesso em: 9 set. 2016.

Zago, N. (2000). Processos de escolarização nos meios populares–As contradições da obrigatoriedade escolar. In: M. A. Nogueira, G. Romanelli & N. Zago (Orgs.), **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares** (p.17-44). Petrópolis: Vozes

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Ed.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990.

ZEICHNER, K. M. Dialéctica de la socialización del profesor. **Revista de educación**, Madrid, n. 277, p. 95-123, 1985.

ZYLBERSTAJN, H. **A mulher e o menor na força de trabalho**. Hélio Zylberstajn, Carmen Silvia Pagotto, José Pastore. São Paulo: Nobel; (Brasília): Ministério do Trabalho, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO

Questionário Online da pesquisa intitulada “Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino” .

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: “Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas”

Coordenadora da pesquisa (Pesquisador Responsável):

Nome: Prof^a. Dr^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Departamento de Educação - UFV

Tel: (31) 3899-1650 (31) 38916265.

E-mail: avalente@ufv.br

Equipe de pesquisa (mestranda)

Nome: Ana Elisa Araújo Maia Campos

Departamento de Educação - UFV

Tel: (31) 89076630

E-mail: ana.maia@ufv.br

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado, respondendo a um questionário. Caso concorde em participar da pesquisa, favor marcar o item “ACEITO PARTICIPAR”, logo após a leitura desse Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Com isso você atesta a sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada, conforme descrição aqui efetuada.

As informações gerais sobre a pesquisa encontram-se relacionadas nesse TCLE. Caso existam dúvidas, favor enviar e-mail para a equipe de pesquisa (avalente@ufv.br; ana.maia@ufv.br).

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas” , que tem como objetivo analisar aspectos da socialização profissional de ex-pibidianas em início da carreira docente, que estão atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, e a influência dos estabelecimentos de ensino nesse processo. Acreditamos que este estudo poderá trazer como benefício o fomento de discussões sobre a socialização profissional do professor em início de carreira e a influência do estabelecimento de ensino nesse processo, colaborando para as formulações de novas teorias e práticas pedagógicas que

almejem um ensino de qualidade na rede de educação básica do país, enriquecendo também as discussões sobre as políticas de desenvolvimento profissional, valorizando os saberes e experiências cotidianas do professor desse nível de ensino. Esperamos ainda que os conhecimentos produzidos possam subsidiar a formação inicial de professores e contribuir para que a entrada na carreira seja menos desconhecida, temida e fonte de sofrimentos. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizaremos o questionário, como instrumento de coleta de dados, que será entregue por meio do correio eletrônico, ou se preferir, entregue em mãos, mediante a autorização assinada por meio deste documento. O tempo médio a ser gasto para preencher o questionário será de 30 minutos. Posteriormente, visando o aprofundamento das questões postas no questionário, alguns Professores, em início de carreira, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada. Esta entrevista, mediante autorização prévia, assinada por meio deste documento, será gravada e, posteriormente, transcrita e analisada. O local de sua realização será uma sala utilizada pelo programa de pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação, na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e o tempo médio a ser gasto para responder a entrevista será de 1 hora. Além dessas entrevistas, para melhor compreensão do objeto de estudo, nos valeremos também, de observações (no contexto da escola) e de conversas informais. Todos os dados coletados na pesquisa, por meio dos diferentes instrumentos (questionários, entrevistas e observações), serão mantidos em arquivo físico e digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pela pesquisa, por um período de 5 anos, após o término da pesquisa. Após esse período serão destruídos. Analisamos que estes procedimentos de pesquisa que fazem uso de questionário, entrevista e observação, podem oferecer riscos e desconfortos aos participantes colaboradores dessa pesquisa. Nessa perspectiva, procuraremos, sempre, estar atentos a possíveis danos individuais ou coletivos. Para tanto, apresentamos a alternativa de você, participante, não responder à questão que achar impertinente e de desistir quando se sentir desconfortável. Cuidaremos, sempre, de respeitar a integridade, a dignidade e a sua autonomia. Esclarecemos que para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela equipe de pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a escola em que atua ou com a Universidade Federal de Viçosa. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. E os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

AUTORIZAÇÃO (preenchimento eletrônico) *

- ACEITO PARTICIPAR do estudo anteriormente descrito e permito que os dados coletados sejam utilizados para pesquisas futuras, desde que as informações sejam apresentadas de maneira sigilosa. Declaro também que estou

ciente, que em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa - CEP/UFV no seguinte endereço eletrônico: cep@ufv.br, ou pelo telefone: (31) 3899-2492.

DADOS PESSOAIS/ TRAJETÓRIA ESCOLAR

Nome

Resposta opcional

Idade *

Em anos completos

Sexo *

- Feminino
 Masculino

Cidade onde mora *

Cidade onde nasceu *

Nome da cidade e Estado

Estado Civil *

- Solteiro (a)
 Casado (a)
 Mora com companheiro (a)
 Divorciado (a)
 Separado (a)
 Viúvo (a)
 Outro:

Como você se considera *

- Branca

- Parda
- Preta
- Amarela
- Indígena

Você tem irmãos/ irmãs *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, quantos?

Você é o 1º, 2º, 3º... filho (a)?

Preencha no espaço abaixo a posição de nascimento que você ocupa

Quem vive na sua casa?

Pode-se escolher mais de uma opção

- sozinho (a)
- com parceiro/ esposo
- com os filhos próprios
- com os filhos de seu parceiro (a)
- com o pai
- com a mãe
- com os irmãos próprios
- com os irmãos do seu parceiro
- sogro
- sogra
- outro familiar
- outro não familiar

Quantas pessoas vivem na sua casa? *

contando com você

Quem é o principal provedor de sua família? *

Qual é a renda mensal de sua família em salários mínimos (R\$ 788,00)? *

- Nenhuma renda
- Até 1 (um) salário mínimo (até R\$ 788)
- De 1 a 2 salários mínimos (Acima de R\$ 788,00 a R\$ 1. 576,00)
- De 2 a 5 salários mínimos (Acima de R\$ 1. 576,00 a R\$ 3. 940,00)
- De 5 a 10 salários mínimos (Acima de R\$ 3.940,00 a R\$ 7.880,00)
- De 10 a 30 salários mínimos (Acima de R\$ 7.880,00 a R\$ 23.640,00)
- Acima de 30 salários mínimos (Acima de R\$ 23.640,00)

Como você avalia a sua situação social e econômica hoje com relação a seus pais, quando você era criança? *

- Melhor
- Igual
- Pior
- Não sabe

Você exerce alguma atividade remunerada? *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, qual?

Marque a opção que configura sua moradia atualmente

	Própria	Alugada	Cedida
Casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apartamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quantos quartos possui sua residência? *

- Tem 1 (um)

- Tem 2 (dois)
- Tem 3 (três)
- Tem mais de 3 (três)

Marque todas as opções que configuram sua moradia atualmente *

Pode-se marcar mais de uma opção

- Possui rua pavimentada
- Possui serviço de eletricidade
- Possui serviço de esgoto
- Possui serviço de correio

Marque o tipo de estabelecimento de ensino que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Ensino Médio

	Público	Privado
Ensino Fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque o período em que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Ensino Médio:

	Matutino	Vespertino	Noturno
Ensino Fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque o sistema em que você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental e Ensino Médio

	Sistema regular de ensino	Sistema supletivo ou EJA
Ensino Fundamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino Médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seus pais eram exigentes com relação a sua nota? *

- Não

Sim

Você ficou retido em alguma série/ ano? *

Não

Sim

Em caso AFIRMATIVO, em qual (is)?

DADOS FORMAÇÃO INICIAL

Você cursou o Magistério no Ensino Médio? *

Não

Sim

A Pedagogia foi o primeiro curso superior que você cursou? *

Não

Sim

Em caso NEGATIVO, especifique abaixo o (s) curso (s) realizado anteriormente

O curso de Pedagogia foi a sua primeira opção? *

Não

Sim

Em caso NEGATIVO, justifique

Você gostaria de ter feito outro curso? *

Não

Sim

Em caso AFIRMATIVO, qual outro curso gostaria de ter feito e por que não fez?

Você queria ser professor (a) quando ingressou no curso de Pedagogia? *

Não

Sim

Em caso AFIRMATIVO, quando decidiu que queria ser professor (a)?

- Anterior ao ensino médio
- Durante o ensino médio
- Posterior ao ensino médio
- Não quero ser professor (a)
- Outro:

Na sua família há alguém que é professor (a) ? *

- Não
- Sim

Em caso AFIRMATIVO, quem da sua família é professor (a)?

Você teve dificuldades ou conflitos no início do curso de Pedagogia? *

- Não
- Sim

Em caso AFIRMATIVO, especifique algumas

Você participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) por quanto tempo? *

- 6 (seis) meses
- 1 (um) ano
- 1 (um) ano e meio
- 2 (dois) anos
- 2 (dois) anos e meio
- 3 anos
- Outro:

Do Edital de qual ano você participou do PIBID ? *

- 2009
- 2011
- 2012
- Outro:

Em qual escola você atuou como bolsista do PIBID? *

Sobre o grau de importância do PIBID em sua formação inicial, marque na escala abaixo, sendo 0 pouco importante e 10 muito importante *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pouco Importante Muito Importante

Em sua opinião existem pontos positivos no PIBID? Quais?

Em sua opinião existem pontos negativos no PIBID? Quais?

Marque na escala abaixo como era sua relação como bolsista com os ALUNOS na escola, sendo 0 péssima e 10 excelente *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssima Excelente

Marque na escala abaixo como era sua relação como bolsista com a(s) PROFESSORA (S) da escola, sendo 0 péssima e 10 excelente *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssima Excelente

Marque na escala abaixo como era sua relação como bolsista com a SUPERVISORA da escola, sendo 0 péssima e 10 excelente *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssima Excelente

Marque na escala abaixo como era sua relação como bolsista com a DIRETORA da escola, sendo 0 péssima e 10 excelente *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssima Excelente

Sobre o grau de importância do ESTÁGIO em sua formação inicial, marque na escala abaixo, sendo 0 pouco importante e 10 muito importante *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pouco Importante Muito Importante

Em sua opinião existe pontos positivos no ESTÁGIO no curso de Pedagogia? Quais?

Em sua opinião existe pontos negativos no ESTÁGIO no curso de Pedagogia? Quais?

Desde o ingresso no curso de Pedagogia você exerceu alguma atividade extracurricular na Universidade, remunerada ou não, além do PIBID? *

- Não
 Sim

Em caso AFIRMATIVO, marque abaixo quais:

Pode-se marcar mais de uma opção

- Bolsista de Iniciação Profissional da Universidade
 Bolsista de Iniciação Científica
 Bolsista de Projeto de Extensão
 Voluntária em Projeto de Extensão
 Bolsista do Programa de Educação Tutorial em Educação (PET/ EDU)
 Voluntária do Programa de Educação Tutorial em Educação (PET/ EDU)
 Teatro
 Outro:

Você possui pós-graduação? *

- Não
 Sim

Está cursando

Em caso AFIRMATIVO qual modalidade?

Especialização

Mestrado

Doutorado

Você atua nos anos iniciais do ensino fundamental I? *

Não

Sim

Caso atue como professor (a) responda as questões abaixo:

Caso não atue como professor (a) pule para seção de DADOS CULTURAIS

Em sua opinião o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência (PIBID) contribuiu para sua prática atual como professor (a)?

Não

Sim

Em caso AFIRMATIVO justifique:

Em qual (ais) escola (as) atua?

Em qual (ais) cidade (s) atua?

Nome da cidade e Estado

Há quantos anos você atua como professor (a) ?

Na rede de ensino que atua, qual a sua situação funcional?

Em qual série/ano você lecionou a maior parte do tempo ?

Em qual (is) ano (s)/ série (s) você atua no momento?

Em qual (is) instituições de ensino você trabalha como professor (a)?

Você pode assinalar mais de uma opção

- Ensino Privado
- Ensino Estadual
- Ensino Municipal

Você desempenha outra atividade remunerada, além da docência?

- Não
- Sim

Em caso AFIRMATIVO, qual (is)?

Sobre o grau de satisfação com a ESCOLA que você leciona (ENSINO PRIVADO/ ESTADUAL/ MUNICIPAL) , marque na escala abaixo, sendo 0 péssimo e 10 excelente:

Estabelecimento de Ensino Privado (caso atue):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssimo Excelente

Estabelecimento de Ensino Estadual (caso atue):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssimo Excelente

Estabelecimento de Ensino Municipal (caso atue):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssimo Excelente

Sobre o grau de satisfação com os COLEGAS DE TRABALHO, marque na escala abaixo, sendo 0 péssimo e 10 excelente:

Estabelecimento de Ensino Privado (caso atue):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssimo Excelente

Estabelecimento de Ensino Estadual (caso atue):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssimo Excelente

Estabelecimento de Ensino Municipal (caso atue):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssimo Excelente

Sobre o grau de satisfação com os ALUNOS do estabelecimento de ensino em que você leciona, marque na escala abaixo, sendo 0 péssimo e 10 excelente:

Estabelecimento de Ensino Privado (caso atue):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssimo Excelente

Estabelecimento de Ensino Estadual (caso atue):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssimo Excelente

Estabelecimento de Ensino Municipal (caso atue):

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Péssimo Excelente

Sobre o grau de satisfação com os PAIS dos alunos do estabelecimento de ensino em que você leciona, marque na escala abaixo, sendo 0 péssimo e 10 excelente:

Estabelecimento de Ensino Privado (caso atue):

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Estabelecimento de Ensino Estadual (caso atue)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Estabelecimento de Ensino Municipal (caso atue)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Sobre o grau de satisfação com a DIREÇÃO da escola em que você leciona, marque na escala abaixo, sendo 0 péssimo e 10 excelente:

Estabelecimento de Ensino Privado (caso atue):

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Estabelecimento de Ensino Estadual (caso atue):

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Estabelecimento de Ensino Municipal (caso atue):

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

Sobre o grau de satisfação com a PROFESSÃO DOCENTE, marque na escala abaixo, sendo 0 insatisfeito (a) e 10 muito satisfeito (a):

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

Insatisfeito (a) Muito satisfeito (a)

Você já pensou em abandonar a carreira docente?

- Sim
 Não

Em caso AFIRMATIVO, quais foram os motivos que te levaram a pensar em abandonar a carreira?

Sobre como você considera seu INÍCIO DE SUA CARREIRA DOCENTE, marque na escala abaixo, sendo 0 fácil e 10 muito difícil:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Fácil Muito Difícil

Quais foram seus sentimentos em início de carreira docente?

Você se sente apoiado pela(s) escola (s) em que atua?

Em sua opinião quais são os maiores desafios na (s) escola (s) em que você leciona atualmente?

DADOS CULTURAIS

Marque apenas nas atividades que você realiza com frequência *

(Por favor, marque todas as opções que correspondam a sua realidade)

- Participa de Seminários e eventos na cidade.
- Compra livros
- Compra CDS
- Frequenta biblioteca
- Vai ao cinema

- Acessa a internet para leitura de materiais de seu interesse
- Faz fotocópias de materiais de leitura
- Faz ginástica, esporte ou alguma atividade física

Você estuda ou pratica idiomas estrangeiros? *

- Não
- Sim

Em caso AFIRMATIVO, qual (is) ?

Estuda ou toca algum instrumento musical?

- Não
- Sim

Em caso AFIRMATIVO, qual (is)?

Quantos Livros você leu no ano de 2015? *

- Nenhum
- No máximo dois
- Entre três e cinco
- Entre seis e oito
- Mais de oito

Quais os tipos de Livros que você mais lê? *

- Obras literárias de ficção
- Obras literárias de não ficção
- Livros técnicos
- Livros de autoajuda
- Livros religiosos
- Outro:

Com que frequência você lê jornal? *

- Diariamente
- Algumas vezes por semana
- Somente aos domingos

- Raramente

Os assuntos dos jornais estão organizados por seções. Quais os assuntos que você mais lê?

(Assinale de 1 a 6, em ordem de preferência, começando com o de maior interesse, sendo 1 menos interessante e 6 mais interessante)

	1	2	3	4	5	6
Todos os assuntos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Política e/ou Economia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cultura e Arte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cotidiano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Na sociedade contemporânea existem diferentes meios para se manter atualizado sobre os acontecimentos do mundo *

(Assinale de 1 a 5, em ordem de prioridade para você, começando com o de maior uso, sendo 1 menos utilizado e 5 mais utilizado)

	1	2	3	4	5
Jornais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Das atividades artístico-culturais listadas abaixo, qual constitui sua preferência para o lazer? *

- Cinema.

- Espetáculos teatrais.
- Shows musicais e/ou concertos
- Dança
- Nenhuma
- Outro:

Que atividade (s) extracurricular (es) oferecida (s) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) você mais participou? *

- Atividades culturais (palestras, conferências, etc.)
- Atividades artísticas (teatro, música, coral, etc.)
- Atividades desportivas
- Estudos de línguas estrangeiras
- Nenhuma
- Outro:

Dados Familiares

Marque abaixo qual faixa de escolaridade de seu CÔNJUGE? *

Caso tenha

Marque abaixo qual faixa de escolaridade de seu PAI? *

Marque abaixo qual faixa de escolaridade de sua AVÓ PATERNA? *

Marque abaixo qual faixa de escolaridade de seu AVÔ PATERNO? *

Marque abaixo qual faixa de escolaridade de sua MÃE? *

Marque abaixo qual faixa de escolaridade de sua AVÓ MATERNA? *

Marque abaixo qual faixa de escolaridade de seu AVÔ MATERNO? *

Marque abaixo a quantidade de irmãos que os seus familiares possuem

	Não tem irmãos	Tem 1 irmão (ã)	Tem 2 irmãos (ãs)	Tem 3 irmãos (ãs)	Tem 4 irmãos (ãs)	Tem 5 irmãos (ãs)	Mais de 6 irmãos (ãs)	Não sabe
Cônjuge (caso tenha)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avô paterno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avó paterna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avô materno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avó materna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como gostaria de ser chamado (a) na pesquisa ?

(escolha um nome fictício)

Caso queira acrescentar algo que considera importante, favor utilizar o espaço abaixo

APÊNDICE II: ENTREVISTA NARRATIVA


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**
**ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM AS EX-BOLSISTAS DO
PIBID ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Nome da professora entrevistada:	
Data da entrevista:	/ /
Horário inicial:	Horário final:
Local:	
Nº da entrevista:	

TRAJETÓRIA FAMILIAR

Como era sua infância
Atividades de Lazer, teatro, dança, esporte instrumento
Experiência na religião (igreja, catequese)
Profissão dos pais
Professores na família
Situação financeira
Influência dos pais na escola, nas tarefas.

TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Em qual (is) escola(s) estudou
2. Características da (s) escolas
3. Quando decidiu prestar vestibular/ENEM qual foi sua primeira opção?
4. Quando decidiu ser professora?
5. O que os seus pais acharam de sua escolha?

TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO INICIAL

6. Expectativas com relação ao curso de Pedagogia.
7. Percepção/ opinião sobre o currículo do curso de Pedagogia/UFV
8. Professores que marcaram sua trajetória
9. Participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência
10. Participação no estágio
11. Participação em outras atividades extracurriculares Projetos/Programas/Iniciação Científica.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

12. Escolas que trabalhou até hoje.
13. Normas do estabelecimento de ensino que você já trabalhou e trabalha.
14. Relação com colegas professores
15. Relação com Supervisor (a)
16. Relação com Diretor (a)
17. Relação com alunos
18. Relação com os Pais
19. Início de carreira
20. Aperfeiçoamento