



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2561 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 08 - Formação de Professores

Um estudo de caso sobre a inserção profissional de uma professora de Matemática egressa do PIBID: uma disputa entre tradição e inovação

Fernanda Lahtermaher Oliveira - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Giseli Barreto da Cruz - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre a inserção profissional docente de uma professora de Matemática que passou pelo PIBID e hoje atua em uma escola pública do Rio de Janeiro. São analisados aspectos facilitadores e dificultadores da inserção, articulando com a sua experiência no PIBID, e os saberes docentes mobilizados com mais recorrência por ela. Foi realizado um estudo de caso etnográfico, de modo que as experiências e a formação da professora fossem compreendidas por meio de entrevistas e observação participante. Operou-se teoricamente com Cochran-Smith, Fiorentini, Marcelo Garcia, Tardif e Shulman. Os resultados demonstram que há apoio a iniciante em sua chegada à instituição; há uma tendência ao isolamento por parte da professora iniciante; existe uma força da área e uma crença epistemológica no ensino transmissivo do conhecimento; o PIBID aparece como uma contribuição no que se refere ao conhecimento do contexto profissional e uma maior segurança quanto ao seu ensino. É possível concluir que há uma disputa entre projetos de formação docente, sobressaindo de um lado, um modelo de licenciatura bacharelesco; e de outro, possibilidades alternativas propostas pelo PIBID.

Palavras-chave: Inserção Profissional Docente; PIBID; Saberes Docentes; Matemática.

Um estudo de caso sobre a inserção profissional de uma professora de Matemática egressa do PIBID: uma disputa entre tradição e inovação

O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa sobre a inserção profissional docente de uma professora de Matemática que passou pelo PIBID e hoje atua em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. São analisados aspectos facilitadores e dificultadores da inserção, articulando com a sua experiência no PIBID, e os saberes docentes mobilizados com mais recorrência por ela. Foi realizado um estudo de caso etnográfico, de modo que as experiências e a formação da professora fossem compreendidas por meio de entrevistas e observação participante. Operou-se teoricamente com Cochran-Smith, Fiorentini, Marcelo Garcia, Shulman e Tardif. Os resultados demonstram que há um relativo apoio a iniciante em sua chegada à instituição; há uma tendência ao isolamento por parte da professora iniciante; existe uma força da área e uma crença epistemológica no ensino transmissivo do conhecimento matemático; o PIBID aparece como uma contribuição no que se refere ao conhecimento do contexto profissional e uma maior segurança quanto ao seu ensino. É possível concluir que há uma disputa entre projetos de formação docente, sobressaindo de um lado, um modelo de licenciatura bacharelesco; e de outro, possibilidades alternativas propostas pelo PIBID.

Palavras-chave: Inserção Profissional Docente; PIBID; Saberes Docentes; Matemática.

Introdução

Transformar-se em professor é um longo processo que exige o aprendizado de “aprender a ensinar” e a construção de uma identidade docente em meio a uma socialização profissional. O momento da passagem de estudante para professor é uma das etapas desse processo, com novos desafios, até então vivenciados, durante a formação inicial, nos estágios e práticas de ensino, configurando-se como a fase de inserção profissional, uma etapa importante na constituição

identitária. Nesse momento, surgem novas inquietações, tensões e reflexões quanto à prática profissional, evidenciando os problemas com os quais os professores iniciantes precisam lidar.

A Matemática, enquanto área disciplinar, é escolhida como foco deste estudo, devido aos resultados de pesquisas que revelam escassez de referenciais práticos na formação inicial de seu professor. Além disso, resultados de avaliação externa apontam baixos índices de aproveitamento dos estudantes em Matemática, desafiando ainda mais o ensino das matérias dessa disciplina.

Nesse sentido, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), decorrente da necessidade de implementar novas políticas relativas à docência na educação básica e as necessidades reivindicadas pela comunidade educativa. O PIBID tem como finalidade contribuir para atingir as demandas de ações formativas dos cursos de licenciatura, constituindo-se, portanto, como um programa especialmente delineado para favorecer a iniciação à docência.

Portanto, este trabalho trata da inserção profissional docente de uma professora de Matemática egressa deste programa. A passagem pelo PIBID é capaz de favorecer o início na docência? A presente pesquisa tem como finalidade compreender como se processa a inserção profissional docente de uma professora de Matemática que passou pelo PIBID, um programa especialmente delineado para beneficiar a iniciação à docência. Foi realizado um estudo de caso etnográfico com o objetivo de observar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional, e de analisar as experiências vivenciadas pela docente no contexto do PIBID, relatando o seu processo de inserção profissional e analisando os saberes docentes mobilizados com mais recorrência.

Aspectos teóricos e metodológicos

Considerando a natureza do PIBID - iniciação à docência - apostamos na hipótese de que professores em processo de inserção profissional docente, egressos desse programa, vivenciam essa fase da carreira, amplamente conhecida pelo "choque com a realidade" (VEENMAN, 1984), de modo menos traumático. Supomos que eles se sintam mais preparados para enfrentar os desafios do início da docência, sabendo aonde buscar recursos para enfrentar dificuldades próprias desse período.

Nessa perspectiva, a questão que norteou a pesquisa foi: como se processa a inserção profissional docente de uma professora de Matemática que passou pelo PIBID, um programa especialmente delineado para favorecer a iniciação à docência? Objetivou-se investigar como ocorre a inserção profissional de uma professora de Matemática egressa do PIBID e para isso observar os aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional, analisando as experiências vivenciadas pela professora no contexto do programa.

Foi realizado um estudo de caso etnográfico com base em orientações de Becker (1997), Fonseca (1999) e Weber (2007). Assumimos o estudo de caso como um método em que se pode adquirir conhecimento a partir da exploração intensa de um contexto específico (BECKER, 1997), e a etnografia enquanto abordagem teórico-metodológica capaz de auxiliar a compreensão desse fenômeno educativo particular.

A realização do estudo de caso etnográfico seguiu o modelo proposto por Weber (2007) evidenciando as diferentes fases da pesquisa de proximidade. No primeiro momento houve um distanciamento para a escolha do tema partindo de leituras intensivas, sendo possível levantar as primeiras hipóteses e realizar os contatos iniciais com a professora investigada. No segundo momento, denominado de cotidiano, com duração entre outubro e dezembro de 2016, ocorreu a entrada em campo para observação das primeiras hipóteses, fazendo o registro de tudo o que estava sendo observado no diário de campo. A terceira fase foi de reorientação, durando um mês e meio (dezembro a janeiro), onde foi preciso um novo distanciamento, em parte para análise dos objetivos e atenção às hipóteses, mas também decorrente das férias escolares. Entre fevereiro e junho de 2017 ocorreu a fase de verificação comportando nova entrada na escola para realização de observação participante e entrevistas em profundidade. O momento final foi de desinvestimento e ruptura com o campo. Importante esclarecer que todos os entrevistados concederam seus depoimentos de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa e tiveram seus nomes modificados, visando garantir o anonimato.

A inserção profissional docente de Marina

O processo de inserção profissional docente ocorre como um ritual em que são apresentados novos conhecimentos, modelos, estratégias, valores e símbolos da profissão para que os iniciantes possam se integrar a uma cultura profissional. O primeiro ano é especialmente marcante para os professores que não se sentem preparados para encarar a profissão; por isso, incidem as taxas de abandono nessa fase da carreira. E, para que os professores permaneçam na profissão, é importante uma cultura escolar que favoreça sua chegada na escola. Além da integração do professor a uma nova cultura profissional, é importante que a escola possibilite espaço para indagação, reflexão, crescimento e inovações.

Marina precisou aprender determinadas regras do cotidiano escolar no próprio dia-a-dia, observando outros professores, perguntando aos alunos e tendo que criar uma expertise para averiguar quando os estudantes a estavam ajudando e quando forneciam informações em benefício próprio, dado que a professora ainda era uma estranha no ambiente por não conhecer o funcionamento da escola. Ela não estava familiarizada com as regras, normas, símbolos e códigos internos da instituição, por isso precisou recorrer aos mais experientes. Segundo Marcelo Garcia (2010) "nesse

momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram” (p. 30).

Essa socialização profissional passa pelo processo no qual o professor adquire conhecimentos sobre as diretrizes sociais de determinada instituição, de modo que possa assumir seu papel nessa organização. Nesse momento, a professora iniciante passa a integrar a cultura da escola à sua personalidade, seja porque observa os demais professores ou pela própria prática institucional. Como aponta Marcelo Garcia (2010) sobre a adaptação que deve ser feita pelo professor iniciante a cultura escolar, “tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar” (p. 30).

Marina aparenta um relativo conforto com relação a sua chegada inicial ao ambiente de trabalho, demonstra que há colaboração entre os professores e tece elogios quanto a gestão da escola, especialmente a diretora, e ao grupo de professores. Mas quando indagada sobre a sua relação específica diante desse grupo e em como se sente nesse espaço, deixa ver uma tensão inicial. Marina se sente distante dos demais professores, o que atribui como um defeito seu, pensa que ainda se retrai diante do grupo e não aproveita os espaços de colaboração. Não há problema com nenhum professor e reconhece que essa relação pode trazer benefícios a sua formação, por isso aponta que precisa se esforçar mais nesse sentido.

No entanto, como aponta Marcelo Garcia (2010), é importante que o apoio ao professor iniciante seja entendido enquanto proposta específica para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial quanto da formação em serviço. Por isso, alguns países têm desenvolvido programas institucionais específicos de apoio ao professor iniciante. Eles variam quanto ao conteúdo, forma, duração e características, mas é fundamental que atendam esse momento de descoberta e sobrevivência na profissão.

A escolha dos horários e turmas merece especial atenção, pois como aponta Freitas (2002), em pesquisa realizada sobre o professor iniciante e as suas estratégias de socialização profissional, é prática comum delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, aquelas que possuem maior complexidade quanto às estratégias didáticas e à disciplina. A autora afirma quanto a outras profissões que “aos médicos iniciantes não é delegado o trabalho de diagnóstico e tratamento dos quadros clínicos mais complexos; eles, usualmente, encaminham esses pacientes para os médicos mais experientes e com a especialização adequada para aquele tipo de patologia” (FREITAS, 2002, p. 161).

Uma das principais características observadas é o isolamento de Marina diante dos seus colegas de profissão. Relata que prefere ficar “mais na dela” porque entende que esses momentos servem para descansar e reconhece que os professores são mais expansivos, enquanto ela é um pouco mais introspectiva.

O isolamento, mesmo sendo identificado como uma dificuldade particular de Marina, pode ser entendido também como uma dificuldade da professora iniciante de se integrar a esse grupo, formado por professores experientes e extrovertidos. Diante disso, a professora prefere observar ainda como uma estrangeira frente ao coletivo. Para Cochran-Smith (2012), o isolamento é um movimento duplo, quanto mais a professora iniciante se sente distante do grupo de professores, mais busca se isolar diante das dificuldades encontradas.

Nono e Mizukami (2006), explicam que diante das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, além de preocupações e aprendizagens intensivas, é fundamental que tenham oportunidade de conversar com professores mais experientes sobre o ensino que desenvolvem e as estratégias utilizadas para o enfrentamento deles. É importante que exista esse espaço onde os professores possam trocar experiências, discutindo suas práticas escolares e oferecendo sugestões que possam ser fonte de apoio. Ao reconhecer essa dificuldade, Marina percebe que o relacionamento com seus colegas de trabalho pode trazer benefícios à sua atuação.

Um dos aspectos mais importantes que caracteriza a inserção profissional de Marina é o seu ensino e o aprendizado da Matemática pelos estudantes. Ela demonstra uma grande preocupação com o domínio do conhecimento do conteúdo (SHULMAN, 1987), especificamente a matéria objeto do seu ensino, na qual denominamos também de matéria a ser ensinada. É um conhecimento acerca da Matemática, da história da disciplina, da sua constituição e do conteúdo propriamente dito. Esse domínio é observado na sua preocupação com o aprendizado da matéria, nas demonstrações que faz referente aos cálculos e equações, quando enuncia aos alunos sua preocupação para que entendam os porquês dos cálculos e não somente a sistematização deles.

Há um predomínio do conhecimento do conteúdo em detrimento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Para Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo trata de um amálgama entre o conteúdo e os processos pedagógicos, entendendo que um deve ser usado a favor do outro, transformado em um outro saber, o saber da profissão docente, no qual somente um especialista em ensino é capaz de mobilizar.

Para essa professora iniciante, o ensino transmissivo é uma escolha intencional. Ela compreende que dessa maneira os alunos vão aprender mais e melhor, justificando que não é seu estilo variar as estratégias de ensino-aprendizagem, pois foi dessa forma que aprendeu na escola e na graduação. Considera que, quando os alunos têm oportunidades de experienciar outras formas de aprendizado, o conteúdo precisa ser trabalhado de forma expositiva e com exercício em seguida, pois por meio de jogos, passeios e filmes não é possível internalizar bem.

O PIBID: uma disputa simbólica pela formação de professores

Marina considera que o PIBID foi uma importante contribuição para que desenvolvesse um repertório de atividades e não chegasse à escola em que trabalha totalmente perdida. O conhecimento do contexto profissional foi para ela um dos aprendizados mais significativos do PIBID, pois contribuiu para que desenvolvesse uma maior segurança para ensinar, já que estivera em situações concretas de ensino-aprendizagem anteriormente, possibilitou também que refletisse sobre as atividades que deveria usar e o porquê.

A passagem pelo PIBID é uma fonte de conhecimento para a professora que, ao chegar na escola, consegue encarar uma turma em seu primeiro dia na instituição sabendo aonde buscar informações e recorrendo a sua experiência, pois teve contato com um grupo de alunos anteriormente que a fez lembrar de situações e como fez para solucioná-las. No entanto, apesar de Marina identificar as contribuições do PIBID quanto a sua segurança e um repertório de conhecimentos, também afirma que não utiliza em seu cotidiano as atividades elaboradas no projeto, como explica na passagem abaixo,

Para mim o PIBID foi muito mais assim de ter uma prática, porque foi umas das primeiras se não foi a primeira prática em aula, eu dando aula para aluno, apesar de não ser uma turma minha, então na prática você vai aprendendo né, ali pá aluno, ensinar como que é, o método melhor, então foi o meu primeiro contato, então foi muito bom. As questões das atividades que a gente fazia lá, porque eram diferentes as atividades, porque o PIBID tinha essa proposta, pelo menos na Matemática, atividades que auxiliassem o ensino da Matemática, pelo menos na minha época lá esse era o foco, eu lembro que a gente ficava montando atividades para isso. E, sinceramente, é legal, é divertido, mas não é o que eu pretendo usar. Eu até poderia, eu acho que eu até poderia utilizar um pouquinho mais. Eu poderia utilizar um pouquinho mais porque eu sei que os alunos também gostam, as vezes eles ficam um pouco mais atentos na aula porque é uma atividade diferenciada... (MARINA, ENTREVISTA, 19/05/2017).

Apesar da contribuição do PIBID para sua formação, a sua concepção epistemológica de docência compreende o ensino enquanto ato transmissivo não comportando uma variedade de estratégias em que ela se utilize de uma gama distinta de recursos, como predomina no programa. Reconhece que as atividades interessam aos alunos e que sabe que eles podem até prestar mais atenção na aula, porém não é seu estilo ensinar dessa maneira, pois, para ela, o interesse do aluno em filmes, jogos e cartolinas explicativas não é suficiente para que aprenda o conteúdo, apontando que essas estratégias são mais válidas para alunos menores.

Ao mesmo tempo em que afirma não gostar de ensinar dessa maneira, Marina conhece uma série de atividades que poderiam auxiliar os alunos no aprendizado da Matemática, o que revela que o PIBID auxiliou no desenvolvimento desse repertório de conhecimento profissional.

É importante ressaltar o momento que vive Marina, pois o início da profissão representa uma fase crítica com relação às experiências anteriores e aos reajustes necessários em função da sua realidade cotidiana. A socialização profissional e o choque com a realidade demonstram esse confronto inicial que os professores iniciantes têm ao ingressarem na profissão, apresentando uma complexidade profissional, uma desilusão e desencanto frente às expectativas iniciais. Para Tardif (2002), é um momento em que os professores iniciantes descobrem que discussões básicas aprendidas na formação inicial sobre os princípios educacionais ou orientações curriculares não são tão importantes na sala dos professores.

Conclusões

A pesquisa apresentou aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional de Marina, evidenciando a importância do acolhimento da gestão e dos pares. Embora, a professora se sinta bem recebida pelos colegas de profissão e exista um esforço da escola para que a professora iniciante se integre a cultura da escola, identificamos que a discussão sobre a inserção profissional docente ainda está centrada na universidade e distante da comunidade escolar.

O PIBID contribuiu para amenizar o “choque com a realidade”, favorecendo um reconhecimento do contexto profissional. Proporcionou a Marina uma maior segurança em sala de aula e possibilidades variadas de estratégias de ensino. No entanto, as dificuldades do início da profissão e a própria concepção epistemológica da professora fazem com que o seu ensino seja compreendido enquanto ato transmissivo.

Nesse caso, o predomínio está na força da área e da sua formação, que, apesar de inserida em um curso de licenciatura, tem no bacharelado a concepção predominante com forte ênfase na Matemática e pouco diálogo com a Educação Matemática. Nesse sentido, é possível concluir que o PIBID está na disputa pela formação de professores, propondo formas outras de pensar a iniciação à docência no contexto dos cursos de licenciatura.

Referências Bibliográficas

BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. *In: Time. Kappa Delta Record*, 48(3), 2012.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, 1999.

FREITAS, M. M. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 155-172, 2002.

MARCELO GARCIA, C; VAILLANT, D. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

NONO, M. A. & MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. *Harvard Education Review*, Cambridge, US. v.57, n1, p.1-22, 1987

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

WEBER, F. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos* Petrópolis: Vozes, 2007.