

A inserção docente de uma professora de matemática: um estudo de caso etnográfico

Fernanda Lahtermaher Oliveira

Mestre em Educação PPGE/UFRJ e Doutoranda PPGE/UFRJ.

Giseli Barreto da Cruz

Professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

Resumo

O artigo focaliza a inserção profissional de uma professora de matemática que passou pelo PIBID e hoje atua no segundo segmento do ensino fundamental de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. São analisados aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional docente. Foi realizado um estudo de caso etnográfico, de modo que as experiências, a formação e as expectativas da professora fossem compreendidas por meio de entrevistas em profundidade e observação participante. Operou-se teoricamente com Cochran-Smith, Fiorentini, Marcelo Garcia, Shulman e Tardif.

Palavras-chave: Inserção Profissional Docente; Professora de Matemática; Estudo de caso etnográfico.

Abstract

The insertion of a mathematics teacher: ethnographic case study

This article focuses on the professional insertion of a mathematics teacher who came from PIBID (The institutional scholarship program for Teacher initiation) and now works in the second segment of a municipal public school in the city of Rio de Janeiro. Motivational and challenging aspects are analyzed. An ethnographic case study was conducted so that the teacher's experiences, professional development and expectations could have been understood through in-depth interviews and participant observation. It was theoretically operated with Cochran-Smith; Fiorentini; Tardif; Shulman.

Keywords: Professional Insertion; Mathematics Teacher; Ethnographic case study.

Resumen

Inserción docente de una profesora de matemática: un estudio de caso etnográfico

El artículo focaliza la inserción profesional de una profesora de matemática que pasó por el PIBID y hoy actúa en los años finales de la enseñanza fundamental de una escuela pública municipal de la ciudad de Rio de Janeiro. Son analizados aspectos facilitadores y dificultadores de la inserción profesional docente. Fue realizado un estudio de caso etnográfico, de modo que las experiencias, la formación y las expectativas de la profesora fuesen comprendidas por medio de entrevistas en profundidad y observación participante. Se operó teóricamente con Cochran-Smith, Fiorentini, Marcelo Garcia, Shulman y Tardif. La investigación apunta los desafíos, reflexiones y experiencias de una profesora en situación de inserción profesional.

Palabras-clave: Inserción Profesional Docente; Egresado del PIBID; Estudio de Caso Etnográfico.

Introdução

Este trabalho se refere a um estudo de caso etnográfico que acompanhou por um ano uma professora de matemática em inserção profissional docente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Essa professora é egressa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O PIBID foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007. Além de incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, o PIBID tem como objetivo inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando oportunidades de aprendizagem da docência através da criação e do desenvolvimento de projetos de ensino. No âmbito desse programa, a UFRJ atendeu a chamada pública de dezembro de 2007, com o objetivo de incentivar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial, para atuar na educação básica pública¹.

O PIBID vem demonstrando ser um diferencial na formação de professores, contribuindo com experiências em situações de ensino que possibilitam uma vivência em sala de aula, reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e também a investigação da própria prática, como evidencia Campelo (2016). Por esse motivo, olhar para os egressos desse programa se torna relevante para compreender a contribuição que o PIBID pode trazer à inserção profissional de professores.

A inserção profissional docente, momento em que o professor adentra o campo de atuação como licenciado, é um período marcado por tensões e constrangimentos, mas também por aprendizagens intensivas, em que os professores iniciantes questionam a sua formação e a prática profissional. É no entendimento de que esse momento faz parte de uma etapa chave do desenvolvimento profissional que consideramos ser necessário olhar para os professores iniciantes no seu contexto profissional, de maneira articulada à sua ação enquanto professor. Nessa direção, voltamos para o caso de uma professora de matemática em situação de inserção.

A matemática, enquanto área disciplinar, é escolhida como foco desta pesquisa devido aos resultados de pesquisas que revelam escassez de referenciais práticos na

1 Conforme descrito no site da instituição. Disponível em < <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/2012-12-17-16-28-24/pibid-na-ufrj>>. Acesso em: jun. 2015.

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. Há uma fragmentação da formação dos futuros professores, onde existe um distanciamento entre as práticas formativas da universidade e o local de atuação, as escolas, como argumentam Fiorentini e Oliveira (2013), Gatti (2008; 2009; 2010), e Moreira e Ferreira (2013), que denunciam o distanciamento entre a formação inicial e a prática escolar.

A literatura da área (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013; GATTI, 2010) tem evidenciado problemas que se relacionam com a formação dos professores que ensinam matemática e a permanência deles na profissão, como a atratividade da carreira docente, a valorização profissional, o lugar curricular da didática nos cursos, o modelo de estágio, um espaço integrado de formação, políticas e programas de inserção e indução profissional.

Assim, questionamo-nos como ocorre a inserção profissional de professores de matemática que passaram pelo PIBID, delineado especialmente para favorecer a iniciação à docência, e que hoje atuam como professores da educação básica.

Aspectos teóricos e metodológicos

Considerando a natureza do PIBID, 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 onde 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? Nosso objetivo foi 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.

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 escolha pelo estudo de caso etnográfico se justifica em face da necessidade de relativizar o olhar com base na análise das diferentes culturas e, no âmbito desta pesquisa, por se tratar de imersão prolongada em uma escola pública municipal, exigindo-nos continuamente o exercício de estranhar o que nos parece familiar. Por meio da sua proposta de descrição densa, a etnografia permite elaborar no campo as categorias de análise, firmando-se nos próprios significados que os sujeitos constroem no cotidiano escolar, nos permitindo situar, a partir desses significados, que posições são tomadas em determinada dinâmica social (OLIVEIRA, 2013).

O universo escolar é repleto de discursos, representações, identidades, memórias e trajetórias que compõem um espaço de socialização. Por essa razão, a descrição densa da cultura, proposta por Geertz (1989), auxilia na compreensão dessa realidade, de modo que o estudo de caso se justifica devido à complexidade e particularidade do processo de inserção profissional da professora investigada.

O atual estudo está integrado à pesquisa que desenvolvemos no âmbito do GEPED² e à pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Marli André (PUC/SP) intitulada “Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência”. Nela são analisados três diferentes programas de iniciação à docência, a saber: Residência Pedagógica, PIBID e Bolsa Alfabetização. Dessa maneira, a escolha pelo estudo de caso etnográfico se situa em um contexto de pesquisa interinstitucional, buscando posteriormente a elaboração de um relatório de casos múltiplos.

Por essa razão, a pesquisa apresenta duas dimensões metodológicas, a primeira vinculada à investigação anteriormente mencionada, quando foi realizado um *survey* para mapear o perfil dos egressos de diferentes regiões do Brasil que concluíram os três programas de iniciação à docência entre 2013 e 2014. A segunda etapa metodológica refere-se à realização de estudos de caso, sendo, portanto, a fase em que esta pesquisa se situa.

A escolha pela professora de matemática ocorreu inicialmente pela sua resposta completa do questionário, na primeira fase da pesquisa, e por atender aos critérios

2 GEPED – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz, cuja pesquisa em andamento intitula-se “Concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de Licenciatura da UFRJ”.

definidos para o estudo. Ela está em sua primeira experiência profissional, não fez outra licenciatura, formou-se em 2013 e ingressou na rede municipal de educação do Rio de Janeiro ao final de 2015. A escola em que atua não apresenta outros professores de matemática em processo de inserção profissional, embora existam professores que estejam iniciando na rede municipal. Dessa maneira, o estudo de caso se delimitou à inserção profissional desta professora na instituição de ensino em que leciona atualmente.

A realização do estudo seguiu o modelo proposto por Weber (2007), evidenciando as diferentes fases da pesquisa de proximidade. Inicialmente, 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 profundidade³. O momento final foi de desinvestimento e ruptura com o campo.

Desse modo, este estudo de caso descreve um fenômeno em particular, a inserção profissional de uma professora de matemática egressa do PIBID, resultado de um trabalho intensivo em campo e que permite reconhecer os caminhos percorridos para sua realização e as análises validadas pelo plano local.

A professora iniciante

A trajetória da professora tem um significado decisivo para o entendimento do estudo de caso etnográfico, e reconhecer suas expectativas com relação à profissão, reconstituindo sua memória formativa, é um passo necessário para a compreensão da maneira como exerce a docência. Como aponta Velho (1994), a noção de biografia é fundamental e, segundo ele, “a trajetória de um indivíduo passa a ter um significado crucial como elemento não mais contido, mas constituidor da sociedade” (p.100), e é

³ Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa.

a partir da noção de biografia que a memória desse indivíduo se torna socialmente relevante. Diante da memória reconstituída da professora, podemos compreender a noção de projeto proposta por Velho (1994) enquanto “conduta organizada para atingir finalidades específicas” (p.101). No caso, queremos reconstituir a história de Marina⁴ enquanto um indivíduo que faz projetos, na sua individualidade singular, e que baseada em sua memória sobre a escola, família e religião, faz uma escolha intencional pela carreira docente. Envolvermos valores, ações, desejos que dão significado à vida e a própria noção de identidade.

Marina é a terceira filha de uma família residente da Tijuca, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, e foi nesse bairro onde cresceu e cursou a Educação Básica, tendo feito a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas privadas, de alto prestígio na região. Ela tem 27 anos e atualmente é professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde atua do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, tendo ingressado na escola em que atua no ano de 2015.

Sua família é composta por seus pais e dois irmãos mais velhos, que seguiram as carreiras de arquitetura e engenharia. Havia na família uma inspiração e certa inclinação para que ela fosse pelo mesmo caminho. Entretanto, Marina, por mais que se interessasse pela área de engenharia, percebeu que não se via trabalhando com essa profissão. Fez o vestibular para engenharia e para licenciatura em matemática, inclusive sendo aprovada de primeira em ambas, mas quando passou para a licenciatura na UFRJ teve a convicção de que essa era carreira pretendida. A motivação pela docência não veio somente pelo resultado positivo no exame de acesso ao ensino superior: ela percebia que possuía algumas qualidades necessárias, no seu entender, para a profissão, como gostar de adolescentes, falar bem em público e, principalmente, gostar de estudar matemática.

Marina ingressou no PIBID por recomendação de uma amiga do curso. Ela foi selecionada para fazer parte do grupo de matemática, onde revela que “acabou acontecendo”, e foi sua primeira experiência “profissional”. No PIBID UFRJ Matemática atuou no Ensino Médio em uma escola estadual. As reuniões aconteciam semanalmente, onde os bolsistas do projeto compartilhavam as experiências vivenciadas na escola e criavam novas atividades. As atividades aconteciam no contra turno com alunos da escola estadual que tinham dificuldade em matemática ou interesse em aprender mais.

4 Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios.

Marina concluiu a licenciatura em Matemática em 2013, optando por realizar um concurso público para o segundo segmento do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ. Ela escolheu a 2ª CRE (Coordenadoria Regional de Ensino) por ser a região mais próxima de sua casa, mas a chamada demorou a acontecer. Pensou em colocar seu currículo em algumas escolas privadas quando recebeu um telefonema convocando-a para se apresentar. Com matrícula de 40 horas, Marina inicia em setembro de 2015 como professora efetiva em turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

Ela se define como uma professora muito regrada e metódica, e afirma que se atenta ao conteúdo que deve lecionar no bimestre, percebendo quantas semanas e tempos de aula precisa para cada matéria. Entende que o mais importante é concluir o conteúdo para que os alunos aprendam, e para isso relata que muitas vezes esteve implacável, que os alunos a achavam chata, mas que entendia estar fazendo o necessário para o aprendizado. Marina atribui sua carreira na docência ao seu jeito de ser, mas lembra também dos professores da sua escola. Entende que durante o estágio teve a oportunidade de observar a prática de ensino da professora e o PIBID contribuiu para que ela conhecesse o ambiente de uma escola pública. Reconhece que sem o aprendizado propiciado pelo PIBID se veria perdida em sala de aula.

A partir da ideia de *projeto* mencionada no início desta seção, entendemos que é possível depreender que a trajetória de Marina possibilita a formulação de seu projeto de vida profissional, por meio do estabelecimento de objetivos e fins claros quanto à escolha da carreira docente diante da influência da sua família por áreas distintas, além do ingresso em uma universidade pública, exceção diante da expansão do ensino privado superior no cenário educacional brasileiro. Também apresenta um perfil diferenciado no que se refere à sua origem social e econômica, posto que não trabalhou ou exerceu a docência ao longo da graduação, o que fez com que pudesse se dedicar integralmente aos estudos, além de ter estudado em escolas privadas consideradas de alto prestígio durante a educação básica.

Marina constrói seu *projeto* enquanto professora de matemática, a partir da memória de sua trajetória escolar, seu gosto pela área e a lembrança de professores da escola, fragmentos importantes do passado para que resista às dificuldades da carreira, como os baixos salários e a desvalorização da profissão.

A inserção profissional de Marina

Para compreender a inserção profissional de Marina, adentramos no cenário da escola onde ela atua, apresentando as características da instituição, pois mesmo que sinalize uma forma que seja amplamente conhecida, faz-se necessário uma descrição nítida desse espaço. As imagens que possuímos podem ser, muitas vezes, enganosas aos olhos de quem vive cotidianamente, e por isso é preciso descortinar para um olhar mais atento aos processos de imersão na escola, inserção profissional e das práticas pedagógicas de Marina. A seguir, destacamos um trecho do registro feito em diário de campo do primeiro dia da pesquisadora no local.

21/10/2016 – 1º dia na escola

Chego à escola no horário combinado, uma da tarde, em uma sexta-feira. Na rua avisto pequenos grupos de alunos que ainda não entraram. Adentro por uma porta de metal azul, pela qual os alunos também entram e um funcionário da escola os recebe; avisto, à direita, uma pequena quadra esportiva aberta juntamente com um pequeno pátio, onde os alunos aguardam o toque do sinal; subo alguns degraus e percebo a única adulta no local. Pergunto onde é a sala dos professores e ela questiona se sou professora nova, mas explico que estou fazendo uma pesquisa com a professora Marina, de matemática. A pessoa aponta uma porta à direita e diz que ela está no primeiro andar, na sala dos professores.

Percebo que a estrutura da escola é um prédio vertical e cada andar comporta salas de aulas, laboratórios, sala de artes, enquanto ando até o encontro de Marina. A sala dos professores está no primeiro andar, próxima à sala da direção e da secretaria da escola, e ao avistar Marina a cumprimento e ela me apresenta à diretora. Relembro⁵ para a diretora que se trata de uma pesquisa sobre a inserção profissional de Marina e suas dificuldades iniciais, quando sou interrompida por ela, que comenta: “a única dificuldade da Marina é o João”.

Durante o recreio, com duração de vinte minutos, vamos para a sala dos professores onde eles conversam sobre os alunos e a maioria aparenta participar das conversas sobre piolhos e uso de drogas na escola. A professora de inglês se aproxima de mim e me pergunta se sou professora, comento sobre a pesquisa e ela diz: “se eu pudesse escolher outra profissão, não sei se seria professora, é muito difícil”. Marina ouve e responde que é muito difícil, mas que se sente satisfeita na profissão e a professora de inglês complementa que não largaria a docência porque é isso que sabe fazer, mas que já não acredita muito. Ao final do intervalo, alguns professores reclamam do término do tempo dizendo que passou muito rápido, quando um deles comenta: “Vamos

5 A preparação para o ingresso em campo envolveu vários procedimentos, sendo um deles entrevista com a direção para apresentação da proposta de pesquisa. O primeiro dia de trabalho de campo se deu após um longo tempo de preparação para a entrada, cabendo, portanto, no contexto da situação narrada, lembrar a direção sobre o foco da investigação.

esperar os mais ‘cdf’s’ irem. Quando um ‘cdf’ levantar nós vamos”. Reparo que Marina já está em pé ao lado da porta e a acompanho.

Ao final do dia vamos até a sala dos professores para Marina pegar seu material no armário e deixar a chave da sala. Ela comenta comigo que se sente cansada do dia letivo e aproveito para lhe explicar melhor os objetivos da pesquisa. Marina diz que gostaria de ouvir comentários sobre as suas aulas e falo que pretendo trazer questões, observações e perguntas para ela, que recorda que em sua chegada à escola ninguém a ajudou, que chegou sozinha em seu primeiro dia e falaram para ela subir e que aquelas seriam as suas turmas. Mariana aponta esse episódio como um choque de realidade (havia conversado sobre isso com ela), quando um professor que está na sala a interrompe e diz: “Choque de realidade? Isso aqui não é choque de realidade...”. Explico que se trata de pesquisas que afirmam que o professor se “assusta” no início da profissão e ele diz: “Eu não senti choque de realidade nenhum quando entrei na escola, eu tenho um choque é agora que os alunos não aprendem. Eu não sei o que acontece que eles chegam no sexto ano e não sabem nada, não sei se é a idade”. Pergunto qual a disciplina que ele leciona, ele diz que é geografia e segue falando sobre como acha absurda as matrículas de 40 horas no município, em que o professor fica o dia todo na escola, já que ele pode sair para ver a luz do dia, outros espaços, etc.

Ao sair da sala dos professores, Diana, a diretora, me avista e pergunta como foi o dia; agradeço e digo que na outra semana estarei de volta. Ela lembra Marina da reunião de pais que ocorrerá no sábado pela manhã e a professora me conta que virá porque sabe que com a assiduidade nas reuniões ganha bonificações e o direito a uma falta por mês e que, apesar de não entender muito dessas bonificações, não quer faltar nesse início.

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 institucional que favoreça sua chegada à 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, apesar do choque mencionado, acredita que o seu início na carreira foi de apoio e acolhimento. Para ela, os professores foram fundamentais ao darem dicas sobre os alunos e a escola. No entanto, ela chama a atenção para determinados aprendizados que precisou adquirir sozinha, como relata a seguir:

Tem coisas que a diretora não vai falar, tipo assim, você vai fazer chamada, pega o diário, cadê a pauta, onde eu pego e aí os alunos as vezes me diziam

“olha, tem que fazer assim”, mas aí eu tinha que perceber quando eles estavam me enrolando, tipo, “os professores deixam fazer isso e isso”, aí eu tinha que saber quando eles estavam me enrolando e quando não, e com o tempo eu fui pegando o jeito, fui observando outros professores, na hora de subir, na hora de descer para o recreio, como eles faziam, como era o esquema de liberar mais cedo, liberar mais tarde. Tudo na escola eu fui me incorporando vendo no dia-a-dia mesmo, mas no início foi isso (Marina, Entrevista, 16/11/2016).

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 regras, normas, símbolos e códigos internos da instituição, por isso precisou recorrer aos mais experientes. Segundo 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 Garcia (2010) sobre a adaptação que deve ser feita pelo professor iniciante a cultura da escola, “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).

A gestão escolar apresentou relativo acolhimento à professora iniciante, favorecendo o pertencimento ao lugar. Segundo Marina, não houve na instituição diferenciações explícitas entre ela e os demais professores, que a receberam bem em sua chegada e a quem pode recorrer em caso de necessidade.

Marina aparenta um relativo conforto com relação à sua chegada inicial ao ambiente de trabalho, mas quando indagada sobre a sua relação específica diante desse grupo e em como se sente nesse espaço, é apresentada uma tensão inicial. Marina se sente distante dos demais professores, o que atribui como um defeito seu, pois 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 à sua formação, por isso aponta que precisa se esforçar mais nesse sentido.

No entanto, como defende 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 a conteúdo, forma, duração e características, mas é fundamental que atendam esse momento de descoberta e sobrevivência na profissão.

Na visão da direção escolar, esse apoio ocorre quando os professores chegam e têm um bom acolhimento, ou seja, não há uma discriminação por serem novatos ou uma diferenciação de tratamento, mas também não ocorre nenhum tipo de iniciativa específica para orientá-los, como relata a diretora.

Os professores mais antigos não têm aquela coisa de “ah, você é novato”, nunca houve discriminação, muito pelo contrário, houve uma inserção muito boa. A gente atualiza com todas as regras do município, todas as orientações curriculares, todos os procedimentos e pelo menos a gente tenta, eu não sei o olhar da professora, mas tentamos integrá-los muito bem. Eu não percebo nenhum tipo de diferenciação por ele ser novato, pelo contrário, são pessoas novas, com experiências novas, em um diálogo muito bom. Nos centros de estudo todos têm o mesmo peso e a gente só mede a antiguidade na escolha de turma. Só isso: turma e horários, porque as pessoas já estão acostumadas com aquela prática, mas fora isso não existe nenhum tipo de diferenciação. Quem entrar hoje vai ter o mesmo tratamento da professora que está há trinta anos. Os professores acolhem muito bem e essa política de acolhimento já faz parte da minha própria essência (Direção, Entrevista, 24/05/2017).

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 mencionado como prática comum delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, aquelas que possuem maior complexidade quanto às estratégias didáticas e no que se refere à disciplina. A pesquisadora 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).

Marina apresenta maior dificuldade quanto ao manejo da classe nas turmas do sexto ano. No entanto, uma turma em especial, a 1604 (sexto ano), é considerada

a mais problemática entre os professores e, inclusive, aparenta ser a turma dos alunos com maior dificuldade quanto à aprendizagem, conforme denuncia um aluno dessa classe. Na passagem do diário de campo a seguir é possível perceber como a turma é vista pelos demais professores em uma situação em que chega uma nova professora em substituição à professora de língua portuguesa que está de licença médica:

(...) comentam sobre a professora nova que está substituindo uma outra professora de Língua Portuguesa. Ela chega, alguns se apresentam e outros logo falam que ela pode pegar a turma deles, rindo. Também falam que ela deu sorte porque não pegou a 1604, diferentemente da Marina. (Diário de Campo, 16/11/2016).

Uma das principais características observadas é o isolamento de Marina diante dos seus colegas de profissão. Ela 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. Também diz que os assuntos geralmente são sobre política e ela prefere não opinar, o que faz com que a professora investigada se ausente na maior parte do tempo em que os professores estão reunidos, como é possível verificar na passagem a seguir:

Depois, Marina comenta sobre a sua relação com os outros professores, diz que está tentando melhorar nisso e que considera que é uma característica dela não “puxar muito assunto”, porque não gosta muito de falar de política ou sobre a escola tendo em vista que eles estão lá há mais tempo que ela. No entanto, ressalta que são receptivos e que gostaria de melhorar isso nela mesma. Também comenta que, nas reuniões, como conselhos de classe, tenta falar mais porque é a professora “oficial” da turma do 7º e 8º ano. Pergunto sobre a reunião de pais que ocorreu no sábado e ela responde que foi boa (Diário de Campo, 26/10/2016).

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, extrovertidos e que “falam muito”. 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.

Cochran-Smith (2012) alerta para as diferentes direções que os professores iniciantes tomam ao chegar à escola, o que está relacionado a múltiplos fatores, como

as suas práticas individuais, quem eles são, o que trazem, como ensinam, suas características, e o que influencia na sua inserção profissional. Porém, mais do que a personalidade dos professores ou se eles “nasceram” ou não para a docência, as maneiras como as características desse professor iniciante se relacionam com os recursos disponíveis, o que aprendeu na formação inicial, e que tipo de oportunidades tem para refletir criticamente e trabalhar conjuntamente na cultura escolar marcam esse momento.

Nono e Mizukami (2006) alertam 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 facilitadores identificados na inserção profissional de Marina foi a sua escolha pela carreira docente, um desejo de ser professora reconhecido durante a escolha da sua profissão. Para Formosinho (2009), “tão importante para a realização e sucesso profissional como a formação é a própria escolha da profissão” (p. 16). O autor argumenta que os modelos vigentes assumem uma concepção da docência como escolha posterior, geralmente ocupada pela ausência de outras alternativas.

Quando a docência é assumida sem ser a intenção profissional ou mesmo feita pela ausência de alternativas, pode ter influência direta na satisfação desse profissional, na sua valorização, autoimagem e na construção da identidade docente.

A escolha pela carreira docente por Marina foi intencional devido ao seu interesse pela matemática e por acreditar que possuía características necessárias à profissão. Vinda de uma família de engenheiros e arquitetos de classe média do Rio de Janeiro, assumir a docência enquanto profissão nem sempre foi tarefa fácil. Ela diz que

Eu sempre quis ser professora. Eu sabia que eu queria ser professora e matemática sempre foi minha matéria preferida, então eu realmente pensava em ser professora de matemática, mas “tiveram” algumas questões no caminho; eu não sabia se era a melhor escolha porque muita gente fala que ser professor não ganha bem, então eu não tinha muita convicção. Pensei em fazer engenharia, inclusive em alguns vestibulares eu passei para engenharia, mas quando na UFRJ eu passei pra matemática eu preferi. Falei “é isso que eu quero, não adianta”. Não me arrependo. (...) Um pouco de hesitação eu tive, né, porque eu venho de uma família de engenheiros e arquitetos, meus pais

e meus irmãos são engenheiros e arquitetos, então eu estava ingressando no mesmo caminho, né, de seguir eles. Eu fui a única diferente. Então, eu fiquei um pouco assim, mas eu sabia que não era isso que eu queria, você sente, você sabe. Eu acho que estava fazendo engenharia por causa da influência, de ficar muito com eles ali, talvez eu até gostasse do curso mas na hora da prática, do trabalho não ia ser ali, entendeu? Mas o que me levou mesmo foi ver que para UFRJ eu passei para matemática (Marina, Entrevista, 13/09/2016).

Marina resgata na memória de onde veio a sua escolha pela docência, reconhecendo que é uma profissão com baixa remuneração, desvalorizada socialmente e, diante da influência dos familiares, reconhece que o seu desejo vem desde a infância.

A complexidade da área é um dos fatores que facilita e dificulta a inserção profissional de Marina. A matemática ao mesmo tempo em que “empodera” a professora, fazendo com que se sinta valorizada em função de um conhecimento específico em detrimento da sua formação como professora, faz com que ela tenha dificuldades para lidar com as turmas mais indisciplinadas. Ou seja, a professora se sente mais valorizada pela área do que por ser professora.

A visão que a professora tem da matemática é de um conhecimento a ser transmitido para que os alunos possam desenvolver certas habilidades. Não é possível identificar em suas falas e ações uma atribuição de sentido ao ensino de matemática enquanto uma aprendizagem que deva ser problematizada ou investigativa. Para Fiorenzini e Oliveira (2013), o professor de matemática precisa conhecer, com profundidade e diversidade, a matemática enquanto prática social e isso diz respeito não somente ao campo científico, mas, especialmente, à matemática escolar e às múltiplas matemáticas presentes e mobilizadas no cotidiano escolar.

O PIBID enquanto fonte de saber docente

Para Tardif (2002), o saber-ensinar exige um conhecimento de vida, um saber especializado que tem origem na vida familiar e escolar dos professores. O professor iniciante tem uma relação estruturada com a escola, e as etapas seguintes não ocorrem em um terreno neutro, o que demonstra que os professores, de certo modo, começam a aprender o seu ofício antes de iniciá-lo. No entanto, esse saber sozinho não permite representar um conhecimento profissional e não basta para explicar as fontes de conhecimento profissional docente, o que nos leva a considerar a formação inicial como fonte fundamental de consolidação dos saberes e a própria experiência de trabalho

como construção decorrente da carreira profissional.

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 a professora desenvolvesse uma maior segurança para ensinar, já que estivera em situações concretas de ensino-aprendizagem anteriormente, e possibilitou também que refletisse sobre as atividades que deveria usar e o porquê. Sobre essa contribuição, a professora afirma que

Assim, quando eu entrei aqui foi um choque, e eu não sei qual a diferença que o PIBID fez nisso do tipo assim foi a primeira vez aqui de fato. Talvez sem o PIBID eu não sei se teria um impacto ainda maior, mas eu acho que sim, porque é na prática que a gente aprende mais, então na faculdade a gente aprende um monte de coisa nas matérias, mas o PIBID foi a experiência na prática que eu tive, então realmente eu acho que fez diferença sim. Me deu um pouco mais de segurança para lidar com a turma, porque eu já falei até, quando eu cheguei aqui já me subiram para eu entrar numa turma que eu nem sabia qual era, no meio do ano. Então, lidar com esse momento eu acho que ajudou. (Marina, Entrevista, 16/11/2016).

A passagem pelo PIBID é uma fonte de conhecimento para a professora, que, ao chegar à escola, consegue encarar uma turma em seu primeiro dia na instituição sabendo onde buscar informações e recorrendo à sua experiência, pois teve contato com um grupo de alunos anteriormente que a fez se lembrar de situações e como fez para solucioná-las. No entanto, apesar de Marina identificar as contribuições do PIBID quanto à sua segurança e um repertório de conhecimentos, a professora 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, senão 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, às 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. Ela 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 matemática auxiliou no desenvolvimento desse repertório de conhecimento profissional.

Mesmo reconhecendo que não é possível atribuir muito do seu ensino atual ao que foi desenvolvido no PIBID, Marina reconhece que o projeto foi muito importante para sua formação, tem uma proposta que considera relevante na medida em que busca inovações no ensino da Matemática e por isso merece ser continuado. Ela não recorda de nenhuma experiência negativa com relação ao projeto e sugere que é preciso pensar uma maneira melhor de articular o que foi aprendido à rotina de uma professora iniciante, como é possível depreender do relato abaixo:

Acho que é uma proposta interesse até, porque a gente precisa buscar inovação no ensino e eu acho que eles tinham de bom isso e tudo era uma experiência, eles pegavam pessoas que estavam se formando, cheias de vontade, iam para turmas que não eram delas, eu espero que eles continuem buscando um meio mais fácil, não sei, interessante para os alunos, que dá mais certo, então a ideia deles é bem legal. Para mim não teve nada ruim, foi um aprendizado, a gente olhava, vamos ver se isso vai, isso sim e isso não. Porque eu acho que o que eles estão fazendo é muito bom e espero que dê certo, né, que muitas pessoas busquem uma prática mais interativa e não vou dizer que deu errado para mim, não é isso, mas na prática eu acho que é difícil, só isso. (Marina, Entrevista, 19/05/2017).

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 um 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.

Conclusão

A pesquisa apresentou aspectos facilitadores e dificultadores da inserção profissional de uma professora de Matemática, evidenciando as impressões sobre o PIBID, a importância do acolhimento da gestão e dos pares nessa fase da carreira. Embora a professora se sinta bem recebida pelos colegas de profissão e exista um esforço da escola para que Marina se integre à 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; e proporcionou à 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, e isso se justifica e explica pela formação que teve ao longo de sua escolarização e no decorrer de sua graduação, cuja proposta de formação de professores no contexto do Instituto de Matemática da UFRJ recebeu uma forte influência da formação oferecida ao bacharelado.

Desse modo, o estudo de caso etnográfico proposto auxilia a compreensão de que a escola é indispensável para pensar programas e processos de inserção profissional. A escola, a comunidade e a universidade de maneira integrada devem visar um objetivo comum de formação e inserção desses professores, pois são espaços simbólicos de enriquecimento social, cultural e político. É fundamental que os professores iniciantes possam se organizar, representar e comunicar de forma que os alunos compreendam mais profundamente o conteúdo. A colaboração entre os colegas, quando existe, pode fazer com que ultrapassem suas dificuldades em um processo de socialização profissional.

Referências bibliográficas

- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, SP: Hucitec, 1997.
- CAMPELO, T. S. *Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade-escola básica*. 2016. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. *Kappa Delta Record*, v. 48, n. 3, p. 108-22, 2012. <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
- FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A.T. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e práticas formativas?. *Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-38, 2013.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.
- FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- FREITAS, M. M. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 155-72, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100006>
- GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2010.
- GATTI, B. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p.1355-79, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>
- GATTI, B. A. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1989.
- MOREIRA, P. C; FERREIRA, A. C. O lugar da matemática na licenciatura em ma-

temática. *Bolema*, v. 27, n. 47, p. 981-1105, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2013000400014>

NONO, M. A.; & MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.812>

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 3, p. 271-80, 2013.

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. 143-78, 1984. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

VELHO, G. *Projeto e metaforfóse: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.

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

Submetido em: 30-11-2017

Aceito em: 23-03-2018