

O processo de socialização no início da carreira docente: contribuições e limites do PIBID

The socialization process at the beginning of the teaching career: contributions and limits of PIBID

Leandro de Oliveira Rabelo

Universidade de São Paulo
leandrorabelo@usp.br

Valéria Silva Dias

Universidade de São Paulo
vsdias@if.usp.br

Resumo

Apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado na qual analisamos os fatores que influenciaram o processo de socialização docente de dois professores em início de carreira, ex-bolsistas de um subprojeto de Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Acompanhamos as atividades realizadas no subprojeto e realizamos entrevistas com os sujeitos. Utilizamos o modelo de Huberman (2000) para caracterização das fases da profissão e a perspectiva teórica da Socialização Docente (GARCÍA, 1991) para analisar elementos dos níveis de influência no processo de inserção à docência. Os resultados indicam que a participação nesse subprojeto proporcionou aos professores suporte para enfrentar a “solidão” (nível institucional) e a “insegurança” (nível pessoal) características do estado de sobrevivência. Porém, as atividades desenvolvidas no subprojeto proporcionaram poucas experiências para além das salas de aula, por exemplo, de contato com pais de alunos, com a coordenação ou direção das escolas (nível institucional).

Palavras chave: início da carreira docente, PIBID, socialização docente.

Abstract

We presented part of the results of a research of masters in which we analyzed the factors that influenced the teaching socialization process of two teachers former scholarship student the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). We follow the subproject activities and interviewed the subjects. We use the Huberman model (2000) to characterize the profession phases and the theoretical perspective of Socialization Lecturer (GARCÍA, 1991) to analyze the different level elements of influence in inserting the teaching process. The results point out that participation in the program has provided support to the professors to face the "loneliness" (institutional) and "insecurity" (personal level) survival mode characteristics. However, the activities at the subproject provided few experiences beyond the classroom, for instance, contact with students parents with coordination or direction of schools (institutional level).

Key words: beginning of the teaching career, PIBID, scialização teaching.

Introdução

Um dos grandes problemas da Educação Básica (EB) no Brasil é a escassez de professores, sobretudo para as disciplinas de Física e Química (BRASIL, 2007). Esse problema está ligado não só ao baixo número de formandos a cada ano, mas também à evasão do magistério, mais frequente no início da carreira (OCDE, 2006). Esse abandono precoce do magistério parece estar relacionado às dificuldades encontradas pelos professores iniciantes ao se depararem com a realidade escolar, à qual, aparentemente, não chegam aptos a enfrentar. Para superar essa dificuldade, aprimorando a formação inicial é necessário aproximar os futuros professores da cultura profissional docente nessa fase de formação (NÓVOA, 2009).

García (2006) fez um levantamento de programas de inserção à docência ao redor do mundo, evidenciando pontos em comum e características particulares. No Brasil, com características similares, encontramos apenas experiências isoladas (ANDRÉ, 2012). Em nível nacional, o PIBID, intenta cumprir parte desse objetivo, favorecendo a necessária parceria entre universidade e escola de EB para propiciar a inserção dos futuros professores no campo de trabalho docente.

O PIBID, criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca aproximar o licenciando do contexto das escolas públicas sob a orientação de professores da universidade e da escola de EB, concedendo bolsas para esses sujeitos e promovendo uma dinâmica de troca de conhecimentos e práticas.

Nesse trabalho buscamos encontrar indicativos que possam ajudar a compreender o processo de socialização docente de dois professores novatos ex-bolsistas PIBID e como a passagem pelo Programa influenciou nesse processo.

Referencial Teórico

Huberman (2000), visando auxiliar a compreensão dos processos que passam esses profissionais em cada momento da carreira, propôs um modelo para estruturar o ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário (Ensino Médio). Esse modelo não é linear, mas indica as tendências centrais, na caracterização e ordenação das fases.

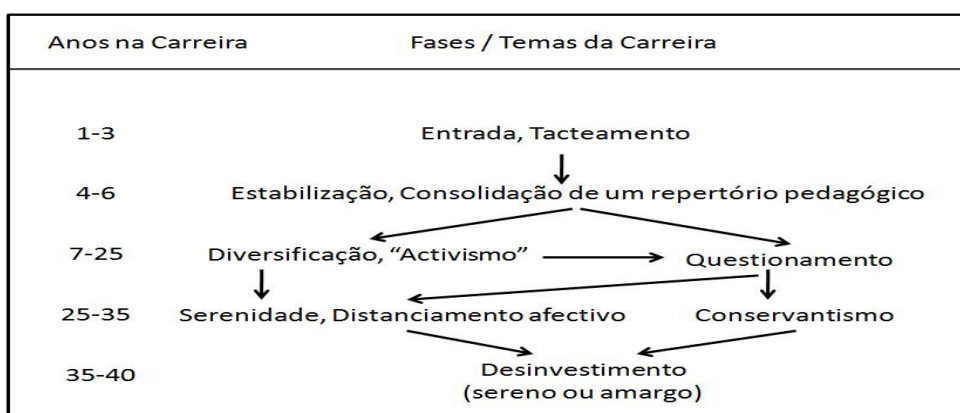


Figura 1: Modelo Ciclo de Vida dos Professores (Adaptação de HUBERMAN, 2000, p.47)

As duas primeiras fases de seu modelo, a de Entrada e de Estabilização, correspondem ao início da docência (seis primeiros anos de docência) que é marcada por

“tensões e aprendizagem intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais além de conseguir manter em certo equilíbrio pessoal” (GARCÍA 1991, p.9, tradução nossa).

Huberman (2000) afirma que na fase de Entrada o professor passa por um estado de “sobrevivência” e de “descoberta” que são vividos simultaneamente pelo professor. O primeiro ocorre quando o professor se depara com as dificuldades e complexidade da profissão docente:

o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre ideias e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer frente, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distante, dificuldade com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p.39).

Já o estado de “descoberta” traduz-se pelo

entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2000, p.39).

Muitos são os fatores que influenciam o processo de inserção do professor na profissão. Para Lucas Martin (1986 apud GARCÍA, 1991) trata-se de um processo de aprendizado e interiorização das normas, valores, condutas etc. que caracterizam a cultura escolar na qual o professor se insere.

Jordell (1987, *apud* GARCÍA, 1991), propôs um modelo com quatro níveis de influência no processo de socialização do professor iniciante. No primeiro nível, chamado de *Nível Pessoal*, estão os aspectos ligados às experiências vividas pelo professor como estudante da EB e na universidade, durante a formação inicial. No *Nível de Aula* se enquadram os elementos do ambiente da sala de aula, como a interação entre o professor e alunos, a imprevisibilidade etc. Já no *Nível Institucional* estão às influências exercidas pelos outros professores, diretores, coordenadores, pais dos alunos e pelo currículo estabelecido. Por último, no quarto nível, *Nível Social*, se enquadram os aspectos econômicos, sociais e políticos da sociedade na qual a escola se insere.

Percurso Metodológico

Essa pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de coleta de dados, considerando as ideias de Bogdan e Blikem (1994). Os sujeitos são dois professores, André e José (nomes fictícios), em início de carreira, ex-bolsistas de um subprojeto PIBID de Física de uma universidade federal. O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa foi serem professores a menos de cinco anos em escolas de EB, ou seja, serem professores em início de carreira.

Na primeira fase da coleta de dados que ocorreu nos três últimos meses de 2013, nos concentramos em acompanhar as diversas atividades desenvolvidas para conhecer seus integrantes e a rotina do subprojeto PIBID. Para isso, utilizamos uma abordagem do tipo etnográfica (EZPELETA; ROCKWELL, 1989), acompanhamos reuniões dos integrantes do grupo (algumas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, analisadas), encontros para a confecção de materiais didáticos e acompanhamos aulas dos bolsistas na escola parceira.

Em uma segunda etapa da coleta de dados nos concentramos nas informações fornecidas diretamente pelos professores. Nessa fase procuramos informações sobre as aulas desses professores, buscando identificar quais foram as dificuldades vividas por eles e como as enfrentaram. Assistimos e gravamos algumas aulas, o que nos forneceu elementos (juntamente com a referencial teórico) para elaborar um roteiro para entrevistar os professores. Fizemos entrevistas semiestruturadas com esses professores buscando informações sobre suas experiências como professores em início de carreira e como bolsistas do PIBID.

Os dados sobre o início da docência foram organizados a partir dos elementos característicos dos estados de *sobrevivência* e *descoberta* encontrados em seus discursos. Depois discutimos os dados elegendo como marco teórico a perspectiva da Socialização dos Professores, buscando identificar de quais níveis: pessoal, de classe, social e institucional procedem os fatores que influenciaram nesse processo e como a experiência como bolsistas PIBID interferiu nessa socialização.

Discussão dos Resultados

O subprojeto PIBID de Física analisado iniciou suas atividades em agosto de 2012 e as encerrou em dezembro de 2013, e envolveu alunos do curso de Licenciatura em Ciências de uma universidade federal. O grupo foi constituído de cinco bolsistas licenciandos, um coordenador de área e um professor supervisor de uma escola estadual (escola parceira) que fica em uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Suas atividades incluíram: discussões sobre referenciais teóricos que embasaram as propostas didáticas; observação do contexto educacional; desenvolvimento de sequências didáticas, prospecção e estudo de novos referenciais teóricos (História e Filosofia das Ciências no ensino e à abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade); regência em sala de aula; reflexão compartilhada sobre resultados e divulgação das ações em congressos. Semanalmente o grupo fazia reuniões para encaminhar as atividades, organizar as visitas à escola e relatar as experiências vividas no ambiente escolar. Além disso, os participantes do subprojeto 1 mantiveram um grupo no *facebook*. Essa ferramenta foi muito importante, pois permitiu que trocassem mensagens frequentemente, indicando materiais para elaboração das atividades, informando sobre o que estava sendo discutido, organizando as idas às escolas, relatando as ocorrências, enfim, possibilitou que trabalhassem à distância.

Os dois sujeitos dessa pesquisa, André e José, mesmo ainda sendo alunos de licenciatura, já atuavam como professores quando se tornaram bolsistas do PIBID. José ingressou no subprojeto seis meses após começar a carreira docente e André já era professor há dois anos quando ingressou no Programa.

As trajetórias escolares dos dois professores foram marcadas por alguns problemas durante a educação básica. André passou por várias escolas durante o Ensino Fundamental (EF), teve algumas reprovações e grande déficit nos conhecimentos de matemática. José além de ter também reprovado em uma série do EF, fazendo-o mudar de uma escola privada para uma escola pública, após a morte de seu pai, deixou de frequentar a escola no primeiro ano do Ensino Médio (EM) para trabalhar. Ele somente retornou a uma sala de aula como aluno já no ensino superior vinte anos depois, após conseguir a certificação do EM pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, os dois afirmam terem encontrado professores que os inspiraram muito pela forma de se relacionarem com os alunos, sendo atenciosos, por motivá-los a estudar, incentivando-os a buscarem novas perspectivas futuras, e pela maneira de conduzirem suas aulas de maneira não tradicional.

José era professor há dois anos e atuou em duas escolas, uma estadual e outra privada, nas quais revela ter recebido um acolhimento muito distinto. Na primeira escola (estadual), teve um grande acolhimento dos seus pares, ou seja, se sentiu parte de uma equipe docente muito unida e que o recebeu muito bem. Além disso, relata ter encontrado grande liberdade didática nessa escola. Já na segunda escola (privada), que atuou, ele teve que lidar com falta de liberdade didática, pois tinha que seguir um material apostilado, e com falta de amparo e coletividade dos outros professores.

José – [...] No Estado você tem um pouco mais de liberdade, como você vai dar a matéria, como vai fazer. Eu percebi que na particular você é mais engessado nisso, você tem que seguir aquela cartilha. Era uma apostila X, tem que seguir aquela aula, tem que fazer desse jeito, você não tem essa flexibilidade de fazer um projeto, é mais difícil, não tem a cooperação de outras pessoas. É mais você. [...] Eu achei um pouco mais seco (a relação com os outros professores na escola privada), diferente, cada um por si, uma coisa mais ambiciosa, parece que você não está no mesmo barco, você só está para reclamar dos alunos. No Estado, parece que está todo mundo no mesmo barco [...]. Na particular eu não vi isso, era cada um por si e se virá.

André há três anos atuava como professor como professor substituto e titular, passando por duas escolas estaduais. Ele já era familiarizado com o ambiente da primeira escola que atuou, pois além de ter sido aluno nessa escola, sua mãe era coordenadora. Porém, apesar desse respaldo que lhe trouxe certa segurança, ele teve que lidar com a insatisfação com a carreira de alguns professores que lhe desmotivavam a continuar na docência. Além disso, teve pouco respaldo, tanto na primeira como na segunda escola, dos colegas professores e da coordenação das instituições.

André - [...] têm aqueles professores que falam “menino ainda está no tempo de você mudar, vai fazer outra faculdade, ser professor não dá futuro). [...] A dinâmica é aquela. Você chega, ainda mais quando você é eventual, “olha faltou professor de história entra lá”. [...] Que eu me lembre, não teve nenhum preparo.

Os dois relatam que tiveram que lidar com a dificuldade de manutenção da disciplina dos alunos, o que foi muito angustiante nos primeiros dias na escola para José, o que o levou a pensar em deixar a docência.

José - A primeira vez que coloquei o pé na sala de aula eu pensei em desistir dessa carreira. Vou montar uma pastelaria ou uma lanchonete [...]

Para os dois professores a indisciplina é consequência, principalmente, da falta de motivação dos alunos. Nas escolas que lecionaram (com exceção da escola particular que José atuou), possuem baixas expectativas sobre o futuro. Essa falta de motivação que esta ligada ao contexto na qual a escola esta inserida, ou seja, ao *Nível Social* da socialização docente, aflige muito esses professores. Como os colegas pibidianos também se preocupavam com essa situação, visto que os alunos da escola parceira também tinham características semelhantes, eles buscaram de forma coletiva meios de superarem essa dificuldade, motivando os alunos através de atividades didáticas diferenciadas.

José - Lá (na escola parceira do subprojeto PIBID) o problema de indisciplina que tínhamos era questão de conversa. O pessoal às vezes não se interessava por aquilo que você estava fazendo. Mas ia “vamos tentar surpreender com uma atividade diferenciada”. Não é uma ação mais uma dura, mas “vamos tentar diferenciar e chamar eles”. Nós tivemos algumas conversas dessas lá no PIBID.

Para André que tem maior dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos foi importante ver como os colegas lidavam com esse problema.

André - é o meu perfil não tentar ficar chamando a atenção dos alunos e de ficar dando bronca. Mas no final das contas eu vi que isso é fundamental que eles acabam (...), às vezes eles meio que precisam dessa chamada de atenção

Foi também na sala de aula que os dois professores encontraram os mais significativos elementos do estado de *descoberta*. André evidencia como se sentiu motivado em atuar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, nas quais os alunos valorizavam muito sua maneira de lidar com a sala, demonstrando respeito recíproco. Além disso, a oportunidade de assumirem o papel de protagonistas na formação dos alunos foi muito motivador para os dois. Talvez pelo histórico de dificuldades enfrentadas no EB e pela influência dos professores que os marcaram muito, eles se mostram muito preocupados em despertar nos seus alunos novas perspectivas futuras e motivá-los a estudarem.

André - É uma coisa (falta de perspectiva futura dos alunos) que me aflige muito. Eu tento conversar, falo “olha o futuro não é sábado que vem o futuro você pode traçar seu caminho”. E isso às vezes é muito difícil de despertar neles.

José - Ainda mais no Ensino Médio que é complicado, eles estão meio perdidos. Eles acham que são burros, “eu vou ser pedreiro ou vou ser aquilo”. [...] Eles não têm essa noção, então eu sempre converso com eles, “você pode fazer isso e pode fazer aquilo”.

As dificuldades no EB e o abandono da escola no EM tem grande influência na socialização docente do professor José. Ele apesar de se mostrar confiante no início da carreira, possui uma insegurança que tenta esconder, pois tem grande necessidade de aprovação dos outros, seja na escola como no subprojeto. Isso se revela, no peso que dá para os elogios recebidos dos outros professores na escola e quando ressalta a importância dos colegas verem suas aulas e as avaliarem.

José – (O PIBID) serviu para avaliar o que está fazendo e o que pode melhorar. Acho que isso foi bem interessante. Dando sua aula a li ninguém vai falar nada para você, mas se seu colega falar “olha você errou aqui e precisa que melhorar sua fala”.

Nesse sentido, esse desejo que José demonstra de compartilhar suas experiências com os colegas se evidencia não só uma necessidade de expor e discutir suas angústias como professor em início de carreira, mas também como forma de autoafirmação.

José - Da aula, fazer o PIBID e a graduação foi importante porque, o exemplo que eu tinha em sala de aula eu levava para o PIBID e o exemplo do PIBID eu levava para sala de aula. E esses dois eu levava para a faculdade.

Já para André a oportunidade de ser bolsista em subprojeto do PIBID, de participar de um grupo, se mostra significativa no sentido de poder ter o acolhimento e o trabalho colaborativo que não teve nas escolas que atuou. Isso se mostra quando faz referência a importância de participar do grupo e de acompanhar as aulas dos colegas, o que lhe permitiu verificar maneiras diferentes de atuar como professor, sobretudo na maneira de lidar com a indisciplina dos alunos.

André - O PIBID foi muito legal no aspecto de ver colegas com a mesma formação, geralmente com a mesma idade, mesma realidade que dentro da sala de aula era meio diferente. Você pensava assim “a não esse cara aí vai dar aula igualzinho”, na hora que chega surpreendia. Isso foi muito importante pelo fato que apreendi muito: “nossa eu nunca pensei em fazer isso e olha que dá certo”. Foi muito importante e muito legal.

Eles revelam outras mudanças em suas práticas em sala devido às experiências vividas no Programa. Entre elas esta o melhor cuidado no planejamento das aulas e na maneira de lidar com os alunos.

André – Você esta ali (no subprojeto) você tem que se preparar, [...] às vezes você fala “isso aqui para o aluno vai, para o aluno tudo vai, mas tem o orientador e têm meus colegas”. Então você já fica mais apreensivo. [...] Eu me apropriei de algumas visões. Conversando com os colegas você vai vendo. Eu não tinha muito essa preocupação com perfil de cada um. Eu sempre fiz assim, vou fazer me preocupar com imagem e com texto, e não com cada aluno.

José – Acho que não, as mudanças que vejo é que sou mais seguro nas coisas que faço e um preparo melhor para dar aula. Uma coisa que eu fazia, pegava o caderninho (proposta curricular do estado), às vezes nem preparava a aula, o caderno é isso daqui e “vamos que vamos”. Hoje eu vejo que eu preparo uma aula um pouco melhor, que eu penso nas estratégias para atingir o aluno para avaliar ele, o que eu vou deixar para o aluno descobrir sozinho, ver se ele vai conseguir fazer isso, como eu vou construir uma ideia e um conceito com ele. Eu acho que isso que mudou.

Apesar dessas experiências os dois professores vivenciaram poucas atividades que pudessem trazer elementos do *Nível Institucional* da socialização docente.

Conclusões

A análise dados revela que para esses dois professores a passagem pelo PIBID foi importante no sentido permitir um espaço de compartilhamento de experiências que os ajudaram a enfrentar alguns desafios do início da docência que estavam vivenciando enquanto professores EB. Esse suporte teve desdobramentos distintos para cada um deles. Para José que demonstra uma insegurança “velada” que advém da influência do *Nível Pessoal* em sua socialização docente, por conta das dificuldades que teve no EB, esse espaço de troca teve importância no sentido de lhe permitir mais segurança em sua prática docente, realizar uma autoafirmação, ao ter suas regências no subprojeto sendo avaliadas pelos colegas e uma cobrança na preparação dessas atividades. Já André que teve uma socialização docente marcada, sobretudo, por grande influência de elementos advindos do *Nível Institucional* e de *Sala*, evidencia, além da possibilidade de ter o acolhimento de um grupo o que não teve na escola, a possibilidade de aprender maneiras distintas de conduzir as aulas que teve com os outros pibidianos, com professor supervisor e com a coordenadora, algo que para ele é fundamental já que tem dificuldades de manter a disciplina dos alunos em sala de aula.

Entendemos que o PIBID tem algumas características que podem favorecer o enfrentamento das dificuldades do início da docência. Por possibilitar uma inserção à docência com apoio de professores da universidade e da escola de educação básica, como já ocorre em outros países (GARCÍA, 2006), nos seus programas de inserção à docência, com uso de mentores para auxiliar os professores novatos, o Programa permite experiências significativas na formação dos bolsistas. Nos caso específico analisado, no qual os bolsistas já eram professores, esse amparo que se traduz em segurança, alívio das angústias dessa fase, seja elas relacionadas ao *Nível Institucional* como a solidão na carreira, ao *Nível de Classe* como a indisciplina dos alunos, ou ao *Nível de Pessoal* como pelas marcas deixadas pelas dificuldades na EB. Porém, o PIBID possui alguns limites no aporte ao enfrentamento das dificuldades do início da docência.

Entre essas limitações do subprojeto PIBID em questão está a pouca ou nenhuma oportunidade de lidar com elementos importantes do *Nível Institucional* de influência na socialização desses professores, como a relação com os pais dos alunos, direção, coordenação e outros professores da escola. O subprojeto, sobretudo, se centrou em atividades voltadas a sala de aula, o que é fundamental, visto que é no *Nível de Sala* que o futuro professor ou professor novato vão encontrar significativos elementos de *sobrevivência* e *descoberta*.

Porém, as experiências como professores foram limitadas pelo número reduzido de regências possíveis, o que teve vantagens por permitir maior tempo de reflexão, mas não possibilitou simular completamente a experiência como professor. Ou seja, permitiu apenas uma responsabilidade parcial com a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, nos parece que o PIBID é um avanço em relação à preparação dos futuros professores para lidarem com as dificuldades do início da docência em nosso país, porém seria interessante pensar em ações que possibilitem auxiliar os professores em início de carreira de maneira mais completa, levando em consideração todos os níveis que influenciam a socialização na carreira docente.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007, 27 p.

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

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCÍA, C. M. Aprender a enseñar: **Um estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1991.

GARCÍA, C. M. “**Políticas de inserción a la docencia**”: **Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente**. In: Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”. Bogotá, nov. 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-61.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, MEC/Madri, n.350, p.203-218, set./dez. 2009.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes** (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.