

A MANUTENÇÃO DOS PROFESSORES NA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL: ANALISANDO O PAPEL DA TUTORIA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Valéria Silva Dias, Leandro de Oliveira Rabelo
Universidade de São Paulo

RESUMO: O PIBID é parte de uma política de combate a escassez de professores no Brasil. A pesquisa foi realizada no contexto de um subprojeto de Física que envolveu 5 licenciandos, um professor da universidade e outro da educação básica (EB). Obtivemos dados nas reuniões do grupo, na escola de EB, em um ambiente de rede social e por meio de entrevistas. A análise dos dados teve como foco o papel dos professores na sustentação dos licenciandos. Os professores produziram condições para os licenciandos planejarem, aplicarem e avaliarem atividades didáticas e construíram espaços para problematização e reflexão sobre as ações desenvolvidas; deram subsídios para suportarem as angústias e frustrações; permitiram aos licenciandos viverem elementos dos estágios de sobrevivência e de descoberta que caracterizam a fase de entrada na carreira docente.

PALAVRAS CHAVE: programa de iniciação à docência, escassez de professores de ciências, tutoria na formação inicial de professores.

OBJETIVOS: Nesse trabalho temos como objetivo analisar o papel da tutoria de professores na sustentação de licenciandos para enfrentamento das dificuldades características da fase de entrada na carreira, no contexto de um subprojeto de Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em curso no Brasil.

MARCO TEÓRICO

Um dos grandes problemas da educação básica no Brasil é a falta de professores. Muitos elementos colaboraram para construção desse quadro, dentre eles está a baixa atratividade da carreira docente e a evasão do magistério, sobretudo no início da docência (Gatti et al., 2009).

Esses são problemas recorrentes também em outros países, já que existem poucos estímulos para escolha pela profissão docente, as condições de trabalho muitas vezes são precárias e a remuneração insatisfatória (Vaillant, 2009). Mas o que torna o início da carreira uma fase tão difícil para os professores? Sánchez et al. (2012) indicam os principais problemas que os professores iniciantes enfrentam:

manter a disciplina da classe, motivar os estudantes, lidar com as diferenças individuais, avaliar o trabalho do aluno, relacionar-se com os pais dos alunos, organizar o trabalho de classe, contar com materiais suficientes e adequados para ensinar e lidar com problemas individuais dos estudantes (p.21-22, tradução nossa).

Huberman (1995), agrupa essas dificuldades em um estágio da fase de Entrada na Docência, intitulado estágio de Sobrevivência. A fase se caracteriza também pelo estágio de Descoberta, que reúne os elementos de sustentação do professor na carreira, como a construção de uma boa relação com os alunos, o pertencimento a um grupo profissional, o protagonismo, dentre outros.

Reconhecendo a necessidade de auxiliar os professores iniciantes, muitos países (como a Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia, França, Suíça e EUA) têm proposto programas de inserção à docência que se diferenciam bastante quanto à duração e o conteúdo, mas possuem elementos comuns, como baixa carga horária didática do professor novato e a existência de tutoria (Marcelo García, 2006). A tutoria aparece como um instrumento importante de apoio aos professores iniciantes (Bardagi e Hutz, 2012), sendo exercida pelo diretor escolar, por um professor da instituição de formação inicial, por um professor da escola de educação básica ou outros sujeitos.

Mas esses programas de inserção à docência são raros em países da América Latina, nos quais é comum ser responsabilidade do professor novato se inserir na profissão depois de sua formação, sendo as instituições isentas dessa responsabilidade. Essa é a configuração que temos no Brasil.

André (2012) buscando localizar programas que objetivassem favorecer a inserção docente no Brasil, apontou o PIBID como a maior iniciativa nacional. Criado em 2007, o Programa busca aproximar teoria e prática, aproximando os cursos de formação de professores da realidade escolar. Como atua na formação inicial, o PIBID não é um programa específico para professores novatos, mas apresenta algumas semelhanças em relação aos programas dessa natureza que são desenvolvidos pelo mundo. A principal semelhança é a presença da tutoria que no PIBID se apresenta nas figuras do coordenador de área e do professor supervisor da escola de EB.

METODOLOGIA

Seguimos uma abordagem qualitativa de coleta e análise de dados, considerando as ideias de Bogdan e Biklen (1994). Os sujeitos de pesquisa foram integrantes de um subprojeto PIBID de Física que estava vinculado a um curso de Licenciatura em Ciências (LC) de uma universidade federal no Brasil.

Na primeira fase da coleta de dados, com duração de aproximada de um semestre, acompanhamos as diversas atividades desenvolvidas no Subprojeto para conhecer seus integrantes e a rotina do grupo. Fizemos um trabalho de campo centrado na “vida cotidiana” do grupo, optando por um exercício de inspiração etnográfica, com um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço de compreender os sentidos das situações.

Outra fonte de dados foi um ambiente virtual (grupo na rede social *facebook*) no qual os integrantes registravam suas ações e reflexões durante as atividades do subprojeto.

Na segunda etapa da coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas com os licenciandos. O roteiro de entrevista tinha um eixo comum e um eixo diferenciado. Com as questões do eixo comum buscamos informações sobre a trajetória escolar, acadêmica, e sobre as atividades realizadas no PIBID. O eixo diferenciado foi construído com base nas informações obtidas na fase anterior e buscou subsidiar a compreensão dos significados atribuídos pelos licenciandos às situações vividas.

A análise geral dos dados foi suportada por referenciais sobre a formação de professores, desenvolvimento profissional docente e políticas públicas para formação de professores. Na análise específica que apresentamos a seguir, elegemos algumas referências que nos ajudaram, principalmente, a caracterizar

as fases da carreira docente e refletir sobre o papel de professores mais experientes na formação inicial de novos professores.

RESULTADOS

As atividades realizadas nesse subprojeto (de agosto de 2012 a dezembro de 2013) incluíram: discussões sobre referenciais teóricos que embasaram as propostas didáticas; observações na escola parceira; reuniões semanais na universidade; registro e discussão das ações na página do grupo no *facebook*; planejamento e regência de aulas; reflexão compartilhada sobre os resultados e divulgação das ações em eventos científicos.

Os sete integrantes do grupo (identificados abaixo com nomes fictícios) tinham característica bem singulares, que procuraremos exemplificar na apresentação de alguns dados. Dois deles (André e José) já eram professores quando ingressaram no subprojeto e não apresentavam insegurança com relação as regências ou outras atividades que exigiam estar a frente da sala de aula. Os demais licenciandos (Fabiano, Andréia e Amanda) não se mostravam tão seguros quanto a esse aspecto. O caminho encontrado para lidar com essa insegurança foi fazer uma longa preparação antes de irem para sala de aula.

Amanda (entrevista) - A coordenadora e o supervisor priorizavam muito a nossa preparação pra ir pra sala de aula [...] Criavam atividades e levavam pro grupo discutir. A gente fazia, claro, várias modificações, depois das várias críticas que a gente tinha que escutar. Então foi um longo processo até ir pra sala de aula.

No caso de Andréia, a insegurança era mais grave. Ela não dominava os conteúdos específicos de Física e precisou de suporte para adquirir esses conhecimentos e ganhar confiança para ensiná-los. Seus registros na página do facebook deixam bastante claro como a superação dessa dificuldade foi marcante para ela na sua participação no Programa.

Andréia (facebook)- Vai ser um desafio, mas de ontem para hoje acho que aprendi mais do que na época de escola!

Tatiana (facebook)- Vá confiante, demonstre segurança, tudo vai dar certo. [...] Você vai se sentir muito bem quando der aula de um assunto que aprendeu sozinha! Todo o esforço valerá à pena!

Andréia (facebook) - Fiquei bem nervosa, porque fui para frente da sala só com minhas anotações e o que havia aprendido nesses dias. Mas enfrentei. [...] Trabalhei as fórmulas com eles, aí o Fabiano ajudou com exemplos! Quando vi que eles estavam participando e entendendo, foi muito legal, ainda mais porque eu que estava explicando um conceito das exatas.

Fabiano era o bolsista mais ativo, frequentemente estava presente nas atividades regidas pelos colegas e se mostrava sempre pronto para auxiliá-los. No entanto, revelou uma resistência de se assumir como professor, influenciado pela maneira como entendia a visão da sociedade sobre essa profissão.

Fabiano (entrevista) - Eu tinha receio, eu tinha problemas de assumir. [...]eu acho que é o medo do julgamento, não dentro da sala de aula, mas “como a sociedade me vê por ser professor?”.

A convicção de ser professor parece ter sido estabelecida por meio da criação de vínculos com os professores do grupo (coordenadora Tatiana e supervisor Gilberto), a quem passou a admirar.

Fabiano (facebook)- Quanto mais participo, mais sinto que a carreira docente tem muito a me oferecer.

Fabiano (entrevista) - Então ele (Gilberto) não abalava a nossa autoridade, que a gente tinha temporariamente ali com os alunos [...] O professor Gilberto tinha a postura de que ele tinha a aprender conosco, enquanto a gente também tinha a aprender com ele, era uma relação de troca.

Além da experiência de Tatiana e Gilberto, os licenciandos contavam também com a experiência docente (embora recente) de José e André. Eles mostravam segurança diante da sala de aula e relativizavam o insucesso dos alunos, não se culpabilizando o tempo todo por isso (como era o caso de Amanda, por exemplo). No entanto, tanto José como André demandavam aprovação do grupo para as suas ações e demonstravam disponibilidade para aprender com os colegas.

André (entrevista) - [...] Ficamos entusiasmados com a possibilidade de acrescentar na prática do outro e ficava muito grato quando o outro opinava.

José (entrevista) - (O PIBID) serviu para avaliar o que estava fazendo e o que podia melhorar. Acho que isso foi bem interessante. [...] Toda vez que tínhamos, tanto no PIBID como em sala de aula, qualquer diálogo e qualquer debate sobre escola, eu sempre falava de minhas experiências, o que eu fazia. Isso foi importante para mim.

Entendemos que essa troca era possível porque foram criados espaços e vínculos favoráveis a isso. Existia uma relação de respeito e confiança, que os licenciandos reconheciam e creditavam ao supervisor, como vimos na entrevista de Fabiano, e à coordenadora Tatiana. A tutoria exercida por eles representou a possibilidade de trocas entre os professores mais experientes e os professores em formação e permitiu aprendizados significativos para todos.

Segundo Bardagi e Hutz (2012) a possibilidade de trocas com um orientador/mentor pode aumentar as chances de permanência de um aluno no curso de graduação. Esses autores afirmam que um dos principais motivos para evasão universitária é a relação muito formal, em que não há espaço para questões individuais dos sujeitos. Nesse sentido, a postura de Gilberto e, principalmente, de Tatiana, foi fundamental.

Tatiana acolhia as dificuldades que os licenciandos relatavam (para lidar com a aprendizagem dos alunos, com a indisciplina, com a falta de materiais na escola, entre outras), sem julgá-las como limitações deles, mas buscando incentivá-los a encontrar caminhos para superá-las, preparando-os para lidar com elas no futuro como professores.

Tatiana (reunião) - Todo mundo teve problema com o datashow. [...] Então, a primeira lição: tem que ter um “plano A” e um “plano B” sempre. Todo professor tem que levar para sala de aula uma lista de exercício, uma tarefa, tem que ter uma “carta na manga”. Depois, com o passar dos anos, a “carta na manga” surge na hora. Não é Gilberto? O que a gente poderia fazer para ter um “plano B” no caso de uma aula muito pautada em imagens?

E além de ajudar os licenciandos a lidarem com as dificuldades características do estágio de sobrevivência no início da docência, os professores também cumpriam o papel de ajudá-los a reconhecer e se alegrar com as conquistas, características do estágio de descoberta.

Essa postura dos professores, sob determinado aspecto pode levar ao entendimento que o subprojeto era muito dependente de suas ações. Contudo isso é o que Nóvoa (2009) recomenda para os programas de formação de professores, ou seja, realizar a formação com base na construção de uma cultura profissional, em que os professores mais experientes assumam responsabilidades na formação dos mais jovens.

CONCLUSÕES

No Brasil, o PIBID é a iniciativa que mais se aproxima dos programas de inserção à docência que visam dar suporte aos professores novatos, potencializando a diminuição da evasão do magistério no início da carreira. É necessário reconhecer, no entanto, que existem alguns limites, pois os licenciandos ainda não são professores em exercício. Ou seja, por mais que as experiências formativas no programa sejam ricas, não permitem uma vivência de elementos importantes da profissão, como lidar com os pais dos alunos, por exemplo.

A análise dos dados aponta que a qualidade da experiência no PIBID depende significativamente das ações coordenadas pelo docente da IES e pelo docente da escola de EB. No caso em questão, a coordenadora Tatiana realizou de forma efetiva a orientação e organização do trabalho do grupo, de forma que os licenciandos puderam vivenciar situações características do início da docência de forma reflexiva, amparada e motivadora. O professor supervisor foi importante no suporte para a realização das atividades na escola que gerou os principais elementos de sustentação, como a possibilidade de sentirem-se protagonistas diante das turmas.

Identificamos assim uma tutoria muito efetiva, o que, em tese, poderia resultar em manutenção dos licenciandos nos cursos e, posteriormente, na carreira docente, no entanto, esse aporte não tem impacto significativo na atratividade na profissão, que depende de outras políticas de valorização da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. (2012). Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 112-129.
- BARDAGI, M. P; HUTZ, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174-184.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- GATTI, B. A. et al. (2009). *Atratividade da carreira Docente no Brasil*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita.
- HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 31-61.
- MARCELO GARCÍA, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Atas del *Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros em la profesión docente*.
- NÓVOA, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- SÁNCHEZ, N. H. M. (2012). (org). Alzando el vuelo: problemas y modelos de acompañamiento al docente novel *Fundo Editorial de Nuevo León*, México, Monterrey.
- VAILLANT, D. (2009). Políticas de inserção a la docência en América: La deuda pendiente. *Latin. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 27-41.

