

Vivências de professores de matemática em início de carreira

Experiences of teachers of mathematics early career

ANDRÉA PAVAN PERIN¹

Resumo

Este texto pretende evidenciar os desafios vivenciados por professores de Matemática nos anos iniciais da docência no Ensino Fundamental. O foco de análise incide principalmente sobre os seguintes aspectos: o choque de realidade, a disciplina dos alunos, a relação entre os professores dentro da escola, as condições de trabalho e as regras do contexto escolar. Para desenvolver o estudo, tomamos como sujeitos quatro professores de Matemática com até cinco anos de docência. Os dados foram coletados a partir de entrevistas orientadas por um roteiro preestabelecido, que buscava captar aspectos relacionados aos desafios vivenciados pelos professores nessa fase da docência. O estudo revelou quão tenso é o início de carreira, principalmente devido aos sentimentos de angústias, solidão, conflitos pessoais, descontentamento em relação à indisciplina, responsabilidade e aprendizagens intensas.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática. Início de Carreira. Escola Básica.

Abstract

This report seeks to highlight the challenges experienced by teachers of Mathematics in the early years of teaching in elementary school. The focus of analysis focuses mainly on the following aspects: the shock of reality, the discipline of students, the relationship between teachers within the school, working conditions and the rules of the school context. To develop the study, we as subjects four mathematics teachers with up to five years of teaching. The data were collected from interviews conducted by a pre-established screenplay, which sought to capture aspects of the challenges experienced by teachers at that stage of teaching. The study revealed how tense is the early career, mainly due to feelings of distress, loneliness, personal conflicts, discontent against indiscipline, intense learning and accountability.

Key words: training of teachers of mathematics. Early career. Basic school.

Introdução

Este texto foi elaborado com base na análise dos resultados de uma dissertação de Mestrado, a qual discutiu a temática do “professor iniciante” em escolas públicas no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Foram dois os motivos que me levaram a desenvolver uma pesquisa sobre o início de carreira: o fato de eu também ser uma professora iniciante e sentir a necessidade de um estudo mais sistemático sobre o tema; e a ausência de trabalhos sobre o início de carreira de professores de Matemática no contexto brasileiro verificada por Gama (2007).

¹ Mestre em educação pela Unimep. Fit – Faculdade Integração Tietê - andreapp@lonline.com.br

Ao falarmos de estudos que abordam o processo de inserção dos docentes na aprendizagem profissional, as referências básicas, tanto na literatura internacional como nacional, são os trabalhos de Huberman (2000). Esse pesquisador organizou a carreira docente em etapas, buscando tendências gerais e proporcionando uma compreensão mais ampla do desenvolvimento profissional dos professores.

A primeira etapa, com duração de cinco anos, é o início ou a entrada na carreira, que é caracterizada por dois estágios: o de “sobrevivência” e o de “descoberta”. O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente de “choque de realidade”. É o confronto inicial da complexidade da situação profissional, sendo caracterizado pelo tatear constante e pela preocupação consigo próprio. Esse sentimento é marcado pela distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo, a experimentação e a exaltação por estar em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus próprios alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2000).

Entendemos que o professor não pode ser considerado um profissional pronto e acabado ao terminar a licenciatura, uma vez que o desenvolvimento profissional implica na necessidade de crescimento e de aquisições diversas. Não podemos nos esquecer de que a entrada na carreira e o desenvolvimento profissional acontecem em um lugar privilegiado: a escola, lócus de trabalho docente. Por isso, é interessante fazer um estudo sobre o contexto de trabalho do professor.

Pérez Gómez (2001) comenta que a cultura docente constitui o componente privilegiado da cultura da escola como instituição, e que se especifica nos métodos utilizados na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e nas funções que os professores desempenham.

No entanto, o autor ressalta que a cultura docente está vivendo momentos delicados em função das exigências de um contexto social em constantes mudanças, fazendo com que os docentes se sintam cada dia mais inseguros e ameaçados por uma evolução a qual não podem ou não sabem acompanhar.

É a cultura docente que proporciona significado e identidade aos docentes nas incertezas e nas condições conflitantes de trabalho. Assumindo-a, os professores sentem-se protegidos pela força e rotina do grupo, pois enxergam que reproduzir papéis, métodos e estilos é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos.

Procedimentos Metodológicos do estudo

Tendo em vista o objetivo do estudo, que é ampliar a discussão sobre os desafios que norteiam o processo de iniciação à docência, optamos por realizar entrevistas estruturadas a partir de um roteiro preestabelecido.

Tomamos como sujeitos quatro professores de Matemática (dois homens e duas mulheres) com até cinco anos de docência, considerados professores iniciantes segundo Huberman (2000), os quais foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: i) possuir Licenciatura Plena em Matemática; ii) estar atuando no ensino público; iii) possuir aulas ininterruptas durante todo o ano.

Os dados foram analisados com base na literatura discutida, sobre as condições, dificuldades e superações dos professores iniciantes, em especial, em Matemática.

Discussão dos resultados

As percepções e os impactos narrados pelos professores frente à realidade do cotidiano escolar no início da docência confirmaram alguns aspectos que caracterizam esse momento da carreira. O encontro com a realidade da escola revelou dificuldades nas múltiplas relações estabelecidas neste contexto, sejam elas: relação entre professor e aluno, professor e professor e entre professor e gestão.

Eu me decepcionei assim que terminei a faculdade. Imaginava que eu chegaria a uma sala de aula e fosse ouvida pelos meus alunos. Eu levava uma coisa, eu levava outra, e eles não davam a menor importância para aquilo, não tinham o menor cuidado, o menor interesse. (P1)

Esse sentimento de distanciamento entre o que é idealizado e o que é experimentado pelos professores na sala de aula é chamado, segundo a literatura, de “sobrevivência”, que traduz o “choque de realidade”. Para Huberman (2000), é o confronto inicial com a complexidade da situação profissional e as realidades quotidianas da sala de aula, é a ideia de corte entre a teoria adquirida na formação inicial e o cotidiano da escola.

A disciplina dos alunos em sala de aula também faz com que os iniciantes experimentem o sentimento de sobrevivência.

Eu ainda assusto um pouquinho com as atitudes de alguns alunos. Vejo alunos que

batem ou xingam os colegas e até o professor. Isso é uma coisa que me chateia muito.
(P2)

Ainda hoje, tem dias que eu tenho vontade de sair correndo da sala de aula. Tem alunos que nos desafiam e muitas vezes perdemos a autoridade perante os alunos.
(P4)

Para Dayrell (2007), a indisciplina dos alunos não é sentida apenas pelos iniciantes e inquieta a todos da escola. A tensão na relação entre aluno e professor reside na forma como os jovens vêm se constituindo como aluno; ou seja, na escola ainda domina a concepção de aluno criada na sociedade moderna, de modo que ao entrar nesse espaço o jovem deixa sua realidade, convertendo-se em aluno e interiorizando uma disciplina escolar com uma aprendizagem de conhecimentos. No entanto, os jovens da atualidade são produto de múltiplas interações e não mais produto de uma única instituição socializadora, a escola. Trazem consigo experiências sociais e necessidades próprias, e a escola e seus profissionais ainda entendem os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto.

Na mesma direção, Barbosa (2007) comenta que nas camadas populares os modos de socialização possuem uma lógica mais pragmática, enquanto os modos de socialização das camadas média e alta são mais próximos da escola. Dessa forma, além de aprenderem os conteúdos da cultura escolar, as crianças de origem popular precisarão aprender a transformar seus modos de socialização em formas que se adéquem à escola.

Com isso, a questão da indisciplina dos alunos também deixa bastante clara a ideia do choque de realidade, uma vez que a formação de professores ainda nos revela um imaginário abstrato de infância, caracterizando-as como crianças desordeiras, culpadas e infratoras.

A relação entre professores e entre os professores e a gestão escolar também marca conflitos que comprometem a iniciação na carreira docente.

Eu acho que tem professores que massacram demais os alunos. Isso me deixa meio triste, é você quem está aí, será que não pode fazer nada para melhorar? Sei lá, tenta de alguma maneira. Eu, apesar de estar começando, tento, tento conversar com o aluno, mesmo fora da sala de aula. Os professores mais antigos reclamam até dizer chega. Eles reclamam, reclamam, reclamam e nunca vi alguém fazer alguma coisinha.
(P2)

Esse depoimento evidencia o que Charlot (2005) vai chamar de violência da escola, caracterizando-a como uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de distribuição das classes, de atribuição das notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos, etc.).

P3 fala da desconfiança dos outros membros da escola em vê-lo como incapaz de conduzir sua aula.

Outro dia eu fiz uma atividade com dobradura e os alunos ficaram mais agitados. Rezei para que a diretora ou a coordenadora não passassem lá naquele momento, senão elas acham que eu não estava dando aula. Elas querem aquele silêncio, se tiver algum barulhinho, supõe que nós não estamos trabalhando, entram, e dão aquela bronca. (P3)

Segundo Fontana (2008), a desconfiança que se expressa sob diferentes formas, desde o olhar inquiridor até as intervenções no espaço de trabalho do professor, podendo desautorizar o docente frente aos alunos, manifestando-se em relação à capacidade de manter o controle da classe, é comum nessa fase da docência. Além disso, a disciplina dos alunos e a capacidade de ensinar-lhes de acordo com o que as autoridades (diretores e coordenadores) julgam correto dão o tom às regras de conveniência que regem as relações dentro da escola e são chaves-mestras do processo de iniciação.

P4 mostra-se angustiado e frustrado, uma vez que ele, enquanto professor de Matemática, é cobrado pelos colegas de outras disciplinas, pois a Secretaria da Educação promete bônus para todos os professores da rede no final do ano, de acordo com o rendimento dos alunos na prova do SARESP².

Antes éramos somente bicho papão das crianças, agora somos para os professores também. Essa Secretaria insiste em falar que o bônus será de acordo com o resultado do SARESP, e nessa avaliação é dado enfoque somente para duas disciplinas: Português e Matemática. Eles falam brincando: trabalhe direito que eu quero bônus, faça seus alunos estudarem. Acaba ficando uma situação desagradável. Pensar que é pura besteira porque chega ao final do ano e ninguém recebe nada. (P4)

Os depoimentos evidenciam que as regras que regem o cotidiano escolar são vindas da administração, ou mesmo do grupo de professores, e que elas estão fortemente impressas

² Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

nesse espaço, situação esta que os inquieta. Além disso, podemos dizer que a realidade do contexto de trabalho desses docentes compromete seu desenvolvimento profissional e pessoal.

No entanto, estes professores, ao passarem por um processo de imersão na cultura da escola, mediante a qual se socializam dentro da instituição, questionam a cultura profissional herdada e os papéis profissionais correspondentes, não se submetendo à pressão evidente da tradição histórica, das inércias e dos hábitos adquiridos e produzidos pelos docentes, alunos e comunidade social.

Sabemos que dentro das escolas públicas da rede estadual de São Paulo os professores têm um espaço privilegiado para proporcionarem a formação continuada e a integração entre os pares, que são os HTPCs³. Porém, os professores veem algumas limitações dentro desse espaço, argumentando que fazem muitos trabalhos burocráticos referentes ao processo de ensino, sobrando pouco tempo para fins de estudo, reflexão e discussão da prática pedagógica.

Eu acho que é um espaço muito bom para prepararmos aulas junto com os colegas da mesma área. Porém, o que mais se discute no HTPC é a questão a indisciplina dos alunos. Enquanto ficam discutindo, discretamente, sento perto de um colega mais experiente e começo a falar da matéria que vou dar para ver se consigo algumas dicas. (P3)

Para P3, o HTPC, apesar das limitações que encontra, tem sido um lugar de aprendizagem, pois constitui uma fonte formativa, deixando clara também a busca, mesmo que discreta, dos saberes que não domina.

De acordo com o depoimento de P3 fica evidente seu acanhamento em procurar ajuda perante os colegas mais experientes. Cavaco (1991) identificou em seu estudo sobre professores iniciantes, que é característico dessa fase que se ocultem os problemas, que se confidenciem, mas não se assumam no coletivo e que procurem apoio de forma discreta.

É interessante destacar que este depoimento se contrapõe ao sentimento de solidão descrito anteriormente, uma vez que diz encontrar nesse espaço interlocutores que o ajudam a superar as dificuldades do início de carreira.

P4 também se sente em condição desfavorável; e propõe que nesse período se realize um estudo mais sistemático.

³ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Serve para uma conversa. Um estudo já não dá, parece-me que o tempo é curto para isso. O HTPC acontece às 18 horas, depois que a maioria dos professores já deu 6, 8 ou 10 aulas; todos estão cansados. Quem quer refletir sobre a prática? (P4)

Essas falas nos levam a concordar com o que dizem Passos et al. (2006, p. 34) sobre as práticas colaborativas e a reflexão sobre a própria prática. Uma vez que tais práticas

Exigem condições materiais e de trabalho – jornadas de trabalho reduzidas que possibilitem ao professor buscar seu próprio desenvolvimento profissional; salas de aulas menos numerosas para que o professor possa desenvolver práticas diferenciadas; reconhecimento dos grupos de estudos dentro das escolas como práticas de formação contínua; melhor salário para participação em eventos, compra de livros, dentre outros – que geralmente são negadas pelas instituições e pelas políticas públicas brasileiras com ingerências de modelos neoliberais.

Considerações finais

Fazendo uma análise sobre o início de carreira desses professores, fica evidente o choque de realidade sentido por eles e o corte entre a teoria adquirida na formação inicial e as realidades do contexto escolar. No entanto, as dificuldades com as quais os professores se deparam ao iniciar na profissão são diversas, fazendo com que as características presentes neste contexto favoreçam esse sentimento. Fica evidente a solidão sentida por P1 e P2 em seus inícios de carreira, uma vez que não encontram dentro da escola interlocutores que os ajudem a superar suas dificuldades; o acanhamento de P3 frente aos coordenadores e diretores quanto à disciplina de sua sala de aula; e a angústia proporcionada pelas políticas públicas de remuneração ao professor, sentida por P4.

É importante destacar o contínuo convite que os iniciantes recebem para fazer parte de um discurso conformista presente entre a maioria dos colegas de trabalho, ou seja, são constantemente convidados a ignorar as especificidades da prática docente e os seus próprios sentimentos de responsabilidade em relação à aprendizagem dos alunos e ao bom funcionamento da escola.

Nessa direção, as situações relatadas principalmente por P1 e P2 apontaram para uma questão muito importante na organização escolar: a necessidade de todas as pessoas envolvidas no processo educativo participarem de discussões pedagógicas.

Com isso, evidenciamos que a realidade vivenciada por esses iniciantes é problemática, com

diversos fatores que aguçam a imperiosa necessidade de sobrevivência, por exemplo: má remuneração e instabilidade de emprego, além de reduzidas oportunidades de promoção profissional, uma vez que o aspecto disciplinar, isto é, o controle da disciplina em sala de aula mostrou ser para a direção, a coordenação e os colegas de trabalho uma prioridade em relação a uma prática pedagógica significativa à formação dos alunos. Mostraram-se submetidos às relações de poder nas escolas em que atuam.

No entanto, a ânsia de sobreviver a esta fase da docência é tamanha que os professores participantes da presente investigação tentam aproveitar todos os momentos para conversarem com os colegas e aprenderem sobre a docência em Matemática com a experiência do outro. Demonstraram, também, que são nesses diálogos que estabelecem redes informais de apoio, aproveitando para isso os espaços dos HTPCs, os intervalos das aulas que ministram e dos cursos dos quais participam. Para o aprimoramento de suas práticas, consideram as manifestações dos alunos em sala de aula, sejam elas de entusiasmo, desrespeito, antipatia ou questionamentos. Além disso, buscam apoio nas lembranças de seus antigos professores para a superação dos desafios encontrados.

É imprescindível que os aspectos indicados pelos professores que participaram da presente pesquisa em relação às condições de trabalho sejam considerados, especialmente pelo pessoal administrativo e os elaboradores das políticas públicas brasileiras educacionais a fim de que as dificuldades sentidas pelos professores não acabem por prejudicar o desenvolvimento profissional dos docentes.

Porém, é necessário que se proporcionem oportunidades sistemáticas para que os professores, principalmente os iniciantes, possam trocar experiências e buscar apoio – teórico e prático – para resolverem as situações que enfrentam em sala de aula. Para tanto, faz-se necessária a presença de uma pessoa que coordene efetivamente esses momentos na escola e a aproximação entre pesquisadores e docentes da escola básica, visto que os professores se mostraram descontentes com a ausência de situações como essas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: *Educação & Sociedade*, 2007, Campinas, V. 28, Nº 100, p. 1059-1083.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1991, p. 155-191.

CHARLOT, B. *Relações com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005, p.125-132.

DAYRELL, J. A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educação & Sociedade*, 2007, Campinas, V. 28, Nº 100, p. 1105-1128.

FONTANA, R. A. C. *Memórias da iniciação – um estudo das narrativas de jovens professores acerca de sua integração à docência*. Porto Alegre: ENDIPE, 14, 2008.

GAMA, R. P. (2007): *Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas..

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

PASSOS, C. L. B. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta análise de estudos brasileiros. In: *Quadrante: Revista Teórica e de Investigação*, 2006, Lisboa, V. 15, Nº ½, p. 193-219.

PÉREZ GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2001.