

**AJES- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA**  
**LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

**PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE**  
**MATEMÁTICA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA**

**Autor: Mauro Mateus Alves**

**Orientador: Prof. Me. Cesar Cristiano Belmar**

**JUÍNA/2015**

**AJES - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA**  
**LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

**PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE**  
**MATEMÁTICA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA**

**Autor: Mauro Mateus Alves**

**Orientador: Me. Cesar Cristiano Belmar**

“Monografia apresentada a AJES – Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena, curso de Licenciatura em Matemática, como parte dos requisitos para a conclusão do curso apresentado e obtenção do título de Licenciado em Matemática”.

**JUÍNA/2015**

**AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Luciano Endler**

---

**Prof. Dr. Marco Taneda**

---

**Orientador: Prof. Me. Cesar Cristiano Belmar**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por tudo que me proporcionou durante estes 3 anos de Faculdade, acrescentando minha fé, me concedendo forças e saúde para atravessar todos os obstáculos para que realizasse a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais que me deram a vida, me criaram e se dedicaram por minha felicidade. Ensinou desde criança a ser bom menino e com muita sabedoria me instruiu a viver intensamente a vida. Obrigado pai e mãe, por ter me ajudado neste período, sem o carinho de vocês não teria conseguido, obrigado por subsidiar com apoio financeiro, vocês são valiosos e se um dia precisarem de mim, espero retribuí-los com o mesmo amor que recebi.

Aos meus irmãos, não há possibilidade em não falar de vocês, dois incentivadores que me ajudaram nos momentos de escolha e confiaram em minha capacidade. Agradeço as minhas cunhadas e toda família por nunca ter me desanimado, mas foram meus admiradores.

Agradeço de coração a minha namorada, que mesmo distante nossa parceria concedeu-me forças para nunca desistir, nossos sonhos e objetivos se preenche com o nosso amor. Sou grato por me compreender nos momentos que não pude estar presente.

Agradeço a todos meus irmãos de Fé, da São Doutrina Espiritual do Sétimo Dia, que durante a faculdade muitos deles foram meus pais, o carinho e a orientação que recebi de cada um, somente Deus para compensar.

Aos meus amigos que de uma forma ou de outra, convivemos juntos nesta caminhada, que se torna significativa para todos nós, é uma conquista.

Agradeço também a instituição de ensino, que abriu as portas ao meu horizonte.

Aos professores iniciantes da pesquisa, que confiaram no trabalho, disponibilizando se nas entrevistas, agradeço todos pela cooperação do presente estudo.

Aos professores da faculdade, que durante esta caminhada estavam conosco nos transmitindo informações, somos privilegiado por cada um de vocês, pela dedicação ao trabalho, que nos ensinou e acrescentou socialmente e profissionalmente.

Ao professor Me. Cesar Cristiano Belmar pela orientação desse trabalho, acrescentou muito pela amizade profissional 'professor x aluno' foi agradável sua sabedoria nos momentos de dificuldade, confiando e esperando o melhor de mim.

Por fim, sou grato aos professores membros da banca avaliadora, por fazer parte deste trabalho de conclusão de curso.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus familiares, namorada, amigos e professores que juntos de uma forma ou de outra contribuíram por esta conquista.

**“O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender”**

**(Janoí Mamedes)**

## RESUMO

Este trabalho está vinculado a linha de pesquisa “Professor em Início de Carreira”, e tem como objetivo geral, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no ambiente escolar. Norteado pelas seguintes questões: (1) Quais são as principais dificuldades que os professores iniciantes encontram no início da docência? (2) Quais as estratégias utilizadas por eles para superar tais dificuldades? Para auxiliar nas reflexões acerca deste estudo, embasou-se nos trabalhos de Veenman, Huberman, Cavaco, Sacristán, Nóvoa, Gonçalves, Marcelo Garcia, entre outros. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, e caracteriza-se como um estudo descritivo e explicativo. Os sujeitos investigados foram quatro professores que começaram a lecionar nos anos de 2014 e 2015, nas escolas estaduais de Juína, MT. A coleta de dados foi realizada por intermédio de entrevista semiestruturada, que foram cumpridas individualmente com cada docente. Os resultados evidenciam que os professores em início de carreira não tem opção de escolher em qual escola trabalhar ou quais turmas lecionar. Releva, ainda, que os profissionais mais experientes das respectivas escolas são acolhedores, parceiros e contribuíram quando solicitados no planejamento das aulas. Já os alunos se apresentaram desmotivados ao ensino, os quais necessitam do uso de metodologias diferenciadas para superá-las. Durante a análise dos dados percebe-se que os professores possuem pouco entusiasmo para iniciativas próprias, preferindo cumprir as atividades que a escola já desenvolve.

**Palavras-chave:** Professor iniciante, Início da carreira, Práticas pedagógicas.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:Produções acadêmicas que abordam a iniciação a docência (período de 2011–2012).....</b>	<b>12</b>
<b>Quadro 2: Enturmação da Escola Ciclada.....</b>	<b>33</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.1 Problemas e inquietações que me fizeram escolher a docência.....	9
1.2 Contextualização.....	11
1.3 A proposta da pesquisa.....	13
<b>2 FORMAÇÃO E INICIAÇÃO A DOCÊNCIA.....</b>	<b>16</b>
2.1 A formação docente.....	16
2.2 Iniciação a docência.....	18
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>22</b>
3.1 Delineamento metodológico.....	22
3.2 Sujeito da pesquisa.....	23
3.3 Os procedimentos de coleta de dados.....	23
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>25</b>
4.1 Quem são os professores que participaram deste estudo?.....	25
4.2 O contato inicial dos professores iniciantes com a escola e com os alunos.....	26
4.3 Os professores iniciantes e as metodologias de ensino.....	29
4.4 As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes.....	31
4.5 A formação inicial e os desafios da escola.....	34
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICE.....	43

## **1 INTRODUÇÃO**

Para melhor compreender a opção pelo objeto de estudo desta pesquisa, investigo a dificuldade que o professor iniciante enfrenta nos primeiros anos de docência. Considero importante, neste capítulo introdutório, relatar um pouco da minha trajetória de estudante. Este percurso, somado às experiências vivenciadas durante a graduação, foram fatores determinantes na escolha do tema abordado. Menciono ainda os principais resultados obtidos por intermédio de uma revisão bibliográfica referente à temática desta pesquisa.

### **1.1 Problemas e inquietações que me fizeram escolher a docência**

Uma das grandes sensações do ser humano é viver aproveitando cada momento que a vida oferece. Mesmo na condição de criança tomamos diversas decisões sobre o futuro. Uma dessas decisões está relacionada à profissão: ser o que, em meio a tantas opções que permeiam o mercado de trabalho?

Até meus 18 anos de idade, cresci vendo os animais, trabalhando e ajudando meus pais nos afazeres da realidade de um sítio. Durante parte da minha vida fui estudante de uma escola pública localizada no interior do município de Aripuanã, onde cursei o Ensino Fundamental e Médio. O despertar pela docência se deu na época em que cursava a antiga sétima série (8º ano), ocasião na qual meus dois irmãos mais velhos começaram a atuar como professores.

Naquele tempo, imaginava que um dia seria professor assim como meus irmãos. No entanto, ainda não tinha conhecimento do cotidiano de um professor, tampouco sabia dos compromissos e responsabilidades que a docência demanda. Naqueles instantes pensava: “vou ser professor para ser respeitado como meus irmãos”, e isso era o máximo para mim.

Com o passar dos anos, um dos irmãos desistiu de ser professor, permanecendo somente o mais velho na profissão. Enquanto isso, eu compreendia mais a carreira docente e continuava estudando. No ano de 2012 cursava o 3º ano do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que me preparava para os vestibulares e para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Foi em umas destas tentativas que consegui, em dezembro do mesmo ano, uma bolsa de 50% na AJES (Associação Juinense de Ensino Superior), situada no município de Juína, Estado de Mato Grosso (MT).

Não tive dúvidas quanto à opção pelo curso, queria fazer Licenciatura em Matemática, diversas vezes recebia elogios dos professores de infância em relação a facilidade em aprender e a lidar com as resoluções de cálculos da matemática, sendo crucial em minha decisão o apoio da família. Nessa época já tinha um pouco mais de conhecimento do que significava ser um professor. O sonho começava enfim a se tornar real. No entanto, tive de enfrentar a dura realidade de sair de casa, morar sozinho, em uma cidade que não conhecia e deixar minha família querida para trás.

Nessa nova realidade, muitas foram as dificuldades enfrentadas. Por ainda ser inexperiente tive dificuldades em arrumar emprego. Nem por isso desisti, consegui trabalho em um local que me liberava todas as sextas feiras no período vespertino para participar da Iniciação Científica na Instituição de Ensino. Trabalhei em uma oficina puxando moto, em um viveiro cuidando de flores e, por último, ajudando um doceiro na confecção de doces. Assim, fui melhorando de emprego e percebendo que as oportunidades estavam surgindo.

Logo no primeiro semestre da graduação fiz a seletiva do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid) e fui contemplado com uma bolsa até o término da licenciatura. Com a participação no Pibid e na Iniciação Científica, além da realização dos estágios supervisionados, acabei deixando o trabalho e me dedicando exclusivamente à graduação.

Nesse período de estudos realizei pesquisas relacionadas à área educacional nos diferentes níveis: Ensino Fundamental, Médio e Superior. Por algum tempo pensei que o Trabalho de Conclusão de Curso se encaminharia na linha de pesquisa da formação de professores, mas a pesquisa tomou outra direção, graças a uma experiência que tive durante a prática do estágio supervisionado: percebi que por mais diversificadas as metodologias usadas para explicar o conteúdo de Matemática, ainda assim não tinha certeza de que os alunos haviam compreendido. As explicações, às vezes, eram redundantes.

Com o intuito de conhecer um pouco mais as especificidades do trabalho do professor, em especial os primeiros anos da docência, iniciei leituras a cerca desta fase ímpar na vida de todo docente. À medida que me dedicava às leituras, percebi que minha angústia era apenas uma das diversas dificuldades que o professor iniciante enfrenta ao ingressar na profissão docente. Esta constatação motivou a busca por outros possíveis desafios enfrentados pelos professores em início de carreira e que eu, também na condição de iniciante, certamente vou me deparar quando estiver em sala de aula.

## 1.2 Contextualização

Para conhecer um pouco mais a temática de uma pesquisa é importante a realização de um levantamento acerca das produções existentes, ou seja, realizar a revisão bibliográfica através de pesquisas que contribuam nos estudos investigativos, trabalhos publicados sejam em formato de livros, dissertações, teses, artigos em periódicos ou anais de reuniões acadêmicas e entre outras obras de referências (MEDEIROS, 2004). A principal vantagem para o pesquisador, de acordo com Gil (2012), está na ampla cobertura sobre o assunto sendo possível identificar dados por todo o espaço.

Pensando em preparar e efetivar o professor iniciante, recentes pesquisas têm buscado compreender e pesquisar o estudo de algumas das principais dificuldades enfrentadas pelo professor ao iniciar suas práticas pedagógicas na escola. Para tal, se fez necessário realizar um estudo das produções científicas relacionadas a essa temática no contexto nacional. Neste caso, foi utilizado como fonte de pesquisa o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É importante lembrar que devido ao fato deste banco de dados estar em processo de atualização, estão disponíveis apenas trabalhos compreendidos entre os anos de 2011 e 2012.

Para encontrar as produções no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (disponível no endereço eletrônico [www.capes.br](http://www.capes.br)) foram utilizadas três palavras chaves: iniciação à docência; professor iniciante; professor em início de carreira. Com a primeira palavra chave foram encontrados 23 trabalhos, dos quais apenas 1 referia-se ao tema desta pesquisa. Em seguida, foi usada a palavra chave “professor iniciante”, resultando em 14 trabalhos, dos quais 3 foram selecionados. Posteriormente, foi utilizada a palavra chave “professor em início de carreira”, resultando em 23 trabalhos, dos quais 3 trabalhos estavam relacionados ao tema desta investigação. Assim, chegou-se ao total de 7 trabalhos (Dissertações) que tinham afinidade como o tema desta pesquisa.

Dos setes trabalhos encontrados, dois não estavam disponíveis e, apesar dos esforços para localizá-los (contato via e-mail com os autores, buscas nas bibliotecas das instituições), não foi possível ter acesso a tais estudos. Após a leitura, na íntegra, dos 5 trabalhos localizados, 1 foi descartado, pois não encaixou-se na proposta deste estudo, restando, assim, 4 trabalhos para serem analisados.

O Quadro 1 evidencia as Dissertações encontradas e utilizadas para a revisão de literatura assim com as discussões ao longo da pesquisa.

QUADRO 1 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE ABORDAM A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PERÍODO DE 2011-2012)

AUTOR(es)	ANO	TÍTULO DO TRABALHO
<b>Dissertações</b>		
Camila Zanella	2011	A prática do professores recém-graduados e a sua formação permanente
Claudia Valéria Lopes Gabardo	2012	O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino
Cristiane Cardoso Maia Pereira	2012	A formação em início de carreira: o cenário que envolve sua atuação enquanto profissional
Magna Sales Barreto	2011	A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: Elaborado pelo autor do presente trabalho.

Com o objetivo de evidenciar as principais dificuldades apontadas nesses trabalhos, inicia-se a discussão dos mesmos.

As pesquisas mostram que os futuros docentes saem da graduação com muita empolgação e ansiedade. Este é um momento crucial na aprendizagem e na carreira profissional do docente; é uma fase única e desafiadora. Por outro lado é um período difícil, pois os iniciantes se deparam com diversas ocupações/atribuições que geram medo e insegurança (GABARDO, 2012 e PEREIRA, 2012).

Um dos problemas enfrentados pelos professores em início de carreira é o distanciamento existente entre estes e as instituições escolares. Tal fato dificulta a aquisição de informações relacionadas ao contexto escolar e que poderiam ser incorporadas à prática pedagógica do iniciante (GABARDO, 2012; PEREIRA, 2012 e ZANELLA, 2011). Segundo Zanella (2011), não havendo auxílio pedagógico, o docente terá que agir por si próprio, o que incidirá a ter outras práticas pedagógicas ou acomodar-se frente a realidade.

Este período pode ser ainda mais traumático, pois o professor em início de carreira já vivencia uma realidade diferente e tem como maior desafio o de ensinar, ou seja, é chegado o momento do conhecimento teórico se tornar prático (BARRETO, 2011; PEREIRA, 2012 e ZANELLA, 2011). No entanto, os professores iniciantes relataram ansiedade, despreparo e falta de habilidade em relacionar a prática com a teoria (BARRETO, 2011).

Quanto à complexidade de ensinar e pela existência de diversos tipos de alunos com perfis diferentes, vários professores utilizam a prática do ensaio e do erro em sala de aula (ZANELLA, 2011). Para a autora, este método é utilizado quando não se tem didática definida, se dar certo permanece, caso contrário, busca-se outra técnica.

Outras duas dificuldades apontadas no início da docência foram em trabalhar em séries diferentes e inclusão de alunos com necessidades especiais. A mudança de sala de aula é constante, logo, dependendo da idade dos alunos, se fala de uma forma, se for mais adulto, de outra maneira, isso acontece porque o professor iniciante não escolhe onde trabalhar. Em consonância a inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula gera desconforto, pois os professores sentem falta de formação especializada para desenvolver prática pedagógica de acordo com a necessidade do aluno (ZANELLA, 2011).

Na maioria dos casos, quando o professor iniciante percebe muita dificuldade em sala de aula e pode não dar conta do compromisso, recorre aos professores experientes (PEREIRA, 2012 e ZANELLA, 2011).

Segundo Pereira (2012) o professor precisaria estar preparado antes de ser professor e ao chegar à escola já está em conformidade com seu ofício. Na prática, contudo, a formação obtida na graduação por melhor que seja ainda é insuficiente, pois quando o iniciante se depara com os alunos em sala de aula, ainda é evidente a falta de experiência (PEREIRA, 2012). Além de não possuir formação inicial que contemple todos os aspectos relacionados ao exercício da profissão, a falta de acompanhamento e de espaço de formação compartilhada no ambiente de ensino, contribui para aumentar a insegurança e instabilidade do iniciante nos primeiros anos de docência (PEREIRA, 2012 e ZANELLA, 2011).

### **1.3 A proposta da pesquisa**

A partir dessa revisão bibliográfica e no intuito de compreender melhor o período de iniciação à docência, definiu-se realizar uma pesquisa buscando responder principalmente às seguintes questões: (1) Quais as principais dificuldades que os professores iniciantes encontram no início da docência? (2) Quais são as estratégias utilizadas por eles para superar tais dificuldades?

Esta pesquisa tem como objetivo geral, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no ambiente escolar.

Com intuito de atender ao objetivo geral elencou-se os objetivos específicos:

- 1) Verificar as produções acadêmicas relacionadas a temática de pesquisa.
- 2) Verificar como ocorreu o contato inicial do professor com a escola e com os alunos.
- 3) Identificar as principais “estratégias de sobrevivência” utilizadas pelos professores em início de carreira.
- 4) Verificar se a graduação preparou os professores para enfrentar os desafios da docência.
- 5) Analisar a luz da literatura, as dificuldades apontadas pelos professores e seus possíveis condicionantes.

A escolha por pesquisar professores em início de carreira, ocorreu por meio de duas frentes que considero importante. Por estar cursando Licenciatura em Matemática e pela inexistência de pesquisas ao longo prazo. O preparo do professor por maior que seja na graduação ainda será insuficiente quando iniciar suas primeiras práticas pedagógicas, em contrapartida considera-se fundamental o eixo de pesquisa científica, pois se torna subsídio pessoal para cada professor que vivenciará este momento na prática.

Para tanto, este trabalho está assim organizado:

O segundo capítulo, intitulado “Formação e Iniciação à Docência”, apresenta-se algumas considerações relacionadas a formação do professor. Destaca-se a importância da graduação na formação do futuro professor em dois momentos específicos: (1) a transição de aluno para professor e (2) na superação dos dilemas enfrentados pelo professor recém-graduado quando se depara com a realidade escolar. Aponta-se ainda a importância de estudos relacionados às dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes, a contribuição dos programas de iniciação a docência e a (re) formulação dos currículos dos cursos de licenciaturas ofertados pelas Instituições de Ensino Superior.

No terceiro capítulo descrevem-se os percursos metodológicos da pesquisa. Apresenta-se os sujeitos da investigação (quatro professores de Matemática que lecionam no ensino Fundamental na rede estadual de ensino, no município de Juína, MT) e discorre sobre os fundamentos das escolhas metodológicas que orientam este trabalho de abordagem qualitativa, conduzido como um estudo descritivo e explicativo, e cujos dados foram obtidos utilizando-se de entrevistas semi-estruturadas.

Apresentam-se no capítulo quatro os achados da pesquisa, e cria-se, à luz das teorizações apresentadas nos capítulos anteriores um diálogo com as pesquisas apresentadas

na revisão de literatura. Descreve e analisa como os professores principiantes se relacionam com os alunos e a equipe pedagógica da escola, qual metodologia mais se adapta nos primeiros dias de aula, complementa-se indagando as estratégias usadas pelos professores e se a graduação realizou seu papel como instituição formadora.

Por último, nas considerações finais, realiza-se uma síntese dos resultados da pesquisa e das discussões relacionadas. Os resultados evidenciam que os professores iniciantes passam por constantes dificuldades, desde as distribuições das aulas, ao uso de estratégias para superar as dificuldades dos alunos, os quais se apresentam desmotivados ao ensino. A formação é importante, mas aplicação da teoria na prática é desafiador ao iniciante, que convive na escola com diversas adversidades ainda não vivenciadas na graduação.

## **2 FORMAÇÃO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Este capítulo busca compreender como se desenvolve a formação docente a luz da literatura - assim como, a iniciação a docência - momento ímpar na vida pessoal e profissional de todos os professores iniciantes. Nesta perspectiva autores como Venman (1984), Huberman (2006) e Marcelo Garcia (2010) nos ajudam a apresentar as categorias de choque da realidade, as fases ou etapas do professor principiante e estudos que compreendem a necessidade dos programas de formação.

### **2.1 A formação docente**

A formação do professor pode ser pensada a partir de diferentes perspectivas. Uma delas é a perspectiva tradicional, movida pelo ideal da racionalidade técnica, que segundo Pérez Gomez (1992) trata-se da concepção epistemológica herdada do positivismo que concebe a formação para a prática, a atividade profissional, como principalmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Nesta perspectiva o professor é considerado como um mero executor de planos previamente concebidos por outrem.

Em oposição à racionalidade técnica, a perspectiva da racionalidade prática, difundida a partir dos trabalhos de Donald Schön (1992), concebe o professor não mais como mero aplicador de teorias e planos, mas como profissional reflexivo, que exerce um papel ativo na construção do seu trabalho. A prática passa a ser vista como geradora do conhecimento e mobilizadora de pensamento. Isso significa dizer, segundo Tardif (2010), que os professores são concebidos como atores competentes, sujeitos ativos que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática.

Essa nova visão de formação docente que inclui a experiência reflexiva além dos conhecimentos oferecidos no sistema educacional é defendida por Schön (1992), Nóvoa (1995) Tardif (2010), Huberman (1997), entre outros. O professor não pode ser considerado um profissional pronto e acabado ao terminar a licenciatura. Os conhecimentos adquiridos na formação inicial (graduação) constantemente se manifestarão como insuficientes para o exercício da profissão ao longo da carreira profissional. De acordo com Perin (2008), o desenvolvimento profissional implica a necessidade de crescimento e de aquisições diversas,

processo que atribui ao professor o papel de sujeito fundamental no seu processo de aprendizagem da docência.

Para Moita (2006) nenhum professor se forma sozinho. Necessita para tal, de aprendizagens oriundas da própria experiência, de interações sociais ou da formação ofertada pelas instituições de ensino (escolas, universidades, institutos, etc.).

Segundo Bejarano e Carvalho (2003) ensinar e aprender é uma tarefa para a vida toda do professor e aprender a ensinar pode ser perfeitamente um sinônimo de ajuste, ou checagem radical, no sistema de crenças educacionais dos futuros professores. Professores novatos, ao observarem a realidade de seu trabalho apoiando-se em suas crenças podem desenvolver conflitos ou preocupações educacionais, especialmente em contextos que afrontem essas crenças. Ao usar suas próprias estratégias para resolver esses conflitos e/ou preocupações numa perspectiva de longo prazo, pode-se dizer que se está diante de um genuíno desenvolvimento profissional dos professores.

Em outras palavras, para André et al. (2006, p. 45)

Aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo, que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes. Nesse sentido, aprender a ensinar confunde-se com o próprio desenvolvimento da subjetividade...

Ao longo da vida profissional o professor aprende de diversas formas, por diferentes vias, como, por exemplo, através do diálogo, confronto de ideias, troca de experiência, recorrendo à memória do que conhece e vive, estudando teorias, questionamentos, clareando posições, escrevendo sobre o assunto, exercitando e refletindo sobre a prática, acumulando ideias e testando-as, pesquisando e refletindo sobre o seu próprio modo de aprender (André et al., 2006).

Conforme assinala Marcelo Garcia (2010) falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do 'aprender a ensinar', passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., peculiares e diferenciadas.

Neste sentido, as preocupações norteadoras das pesquisas sobre Formação de Professores têm se ampliado cada vez mais, girando, atualmente, não apenas em torno dos cursos de formação inicial e de questões relativas aos futuros professores, mas englobando, também, temáticas relacionadas aos professores em exercício, pois são inúmeras as realidades

que o professor enfrenta e, na maioria das vezes, essas são percebidas no momento da prática docente.

## **2.2 Iniciação a docência**

Ao longo dos anos a profissão docente passou por diversas transformações. Ainda assim, o exercício da docência não é nada simples. Perrelli (2013, p. 74) considera a profissão docente “uma tarefa complexa, difícil e desafiadora”. De acordo com a autora o docente precisa se acostumar com a realidade em diversos contextos, ambientes diferentes (casa, escola e família), para assimilar em curtos espaços de tempos, assim como múltiplas tarefas que o professor se responsabiliza. Portanto a formação inicial, por mais que seja acentuada, ainda apresenta-se insuficiente aos constantes desafios.

Um dos momentos determinantes na trajetória profissional do professor é o início da carreira docente, período marcado pela transição da vida de estudante para a vida de professor. Pesquisas afirmam que esses momentos são, em geral, ricos de aprendizagem e carregados de angústias e questionamentos.

Autores como Veenman (1984) e Huberman (2006), entre outros, discutem sobre o choque de realidade que vive o professor iniciante. O início da carreira docente é visto como uma fase de extrema importância, pois nesse período que se configuram as bases para construção deste caminho. Trata-se de um período descrito pelos professores com grande riqueza de particularidade, expressividade e emotiva, caracterizando-se como um momento único e de transição na vida dos principiantes.

A expressão “choque de realidade” é usada para indicar o impacto sofrido pelos professores quando iniciam a profissão e pode durar por um período mais ou menos longo (VEENMAN, 1984). De acordo com o autor, o choque da realidade pode ocorrer em meio a causas pessoais e causas situacionais. A opção errada pela profissão, assim como as atitudes incorretas são características de personalidade inadequada. As causas situacionais decorrem a estrutura da escola, multiplicidade de tarefas ao professor, as próprias relações com os colegas de trabalho e, sobretudo conflito com a equipe pedagógica escolar.

Veenman (1984), com bases nas ideias de Muller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978), classifica as manifestações do “choque da realidade” em cinco categorias: percepção do problema, mudança de comportamento, mudanças de atitudes, mudanças de personalidade e

abandono da carreira docente. Para o autor, quando o professor não consegue superar os desafios que se apresentam nas escolas (indisciplina em sala de aula, alunos desmotivados, inúmeras diferenças individuais, as relações com os pais dos alunos, etc.), acaba se desiludindo com a profissão, resultando no abandono desta e posterior busca por outra incumbência.

“O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 2006, p. 38). Segundo o autor, a entrada na carreira docente é um estágio de sobrevivência e descoberta, no qual o professor tem compromisso na escola, mantém relacionamento com alunos em sala de aula e contato com colegas de trabalho. Esse período pode definir o gosto ou não pela profissão.

Huberman (2006) classifica as práticas pedagógicas do professor como fases, o qual pode variar de um docente para o outro, pois se condiz à formação ou depende do ambiente pedagógico em questão. O autor classifica em cinco fases: a entrada na carreira – marcada pela opção de ser professor; fase de estabilização – designada pelo comprometimento e consolidação da profissão; a fase de diversificação – marcada pela ambição, empenho, responsabilidade e prestígio profissional e pessoal; a fase de serenidade e distanciamento afetivo – caracterizada pelo conservacionismo; e a fase de desinvestimento – caracterizada pelo final da docência.

Segundo Gonçalves (2006) o início da vida profissional são os piores anos da carreira do professor, face às frustrações comuns como iniciante. A partir do momento que o docente supera a ansiedade, designa como estágio de estabilização, se caracteriza como os melhores anos da carreira docente, período da superação das angústias e das inseguranças, se encontra em conformidade com a realidade escolar.

O período de inserção é um momento único para o professor, onde vivenciará momentos marcantes que, dificilmente, será esquecido e sim superado. Marcelo Garcia (2010) pondera que a iniciação é marcada por períodos de tensões, de problemas que chega ao ponto do professor isolar-se. O isolamento se dá, principalmente no formato arquitetado da escola inibindo o professor da autonomia e privacidade.

O iniciante convive com as hierarquias implícitas da escola, relações estas que desenvolve no contexto escolar que atrapalha o desenvolvimento pedagógico do professor. Frente às barreiras o professor deixa de inovar por conta das resistências dos colegas de profissão, e se apegam as metodologias tradicionais (CAVACO, 1999). No entanto a autora

ressalva que nem todos os acontecimentos são de mesma proporção, podendo variar de uma escola para outra.

Segundo Cavaco (1999) as dificuldades dos iniciantes não se direcionam apenas aos relacionamentos pessoais com os colegas de profissão e a equipe gestora, já começa na distribuição das aulas. Os alunos e as turmas mais difíceis de dar aula sempre são as que sobram ao professor principiante. Até mesmo os próprios alunos querem provar a capacidade intelectual do iniciante. Sendo assim, o professor precisa provar para si e para os outros sua capacidade profissional, entretanto possui um objetivo maior que é criar uma boa imagem, com sucesso, precisa se sobrevalorizar para se manter no cargo e com a disciplina (CAVACO, 1999).

Nas últimas décadas tem havido um movimento por parte de alguns professores no sentido de buscar compreender um pouco mais sobre esse período ímpar na vida profissional dos iniciantes quando inseridos na escola. Esses professores estão procurando informações, seja mediante contato com professores mais experientes, por intermédio da leitura de trabalhos científicos e/ou livros que abordam essa temática, ou ainda pela participação em programas de apoio ofertados por Instituições de Ensino Superior que debatem acerca dos dilemas enfrentados pelos professores em início de carreira.

Os programas de iniciação à docência, objetivam auxiliar o docente nos primeiros anos da profissão, que são considerados os mais difíceis para alguns, e até mesmo traumáticos para grande parte dos professores. Esses programas estão organizados na perspectiva de promover o desenvolvimento profissional dos educadores, principalmente na relação com a cultura escolar, para que não aconteça o “choque de realidade”, relatado por Veenman. Segundo Marcelo Garcia (2010), os programas de iniciação a docência representam uma alternativa aos professores iniciantes, que se diferenciam tanto da formação inicial como da iniciação profissional.

Muitos países já vêm desenvolvendo programas de iniciação à carreira docente, entretanto o avanço nos países da América Latina ainda é bastante tímido.

No caso do Brasil os poucos programas existentes oportunizam aos professores iniciantes espaços de discussão com vistas a superação das dificuldades vivenciadas no ambiente escolar. Esses programas ocupam-se de ações formativas de diversas maneiras: seminários, discussões relacionadas ao momento do professor iniciante adentrar na carreira,

concursos públicos, oficinas, contribuindo assim na preparação didática e pedagógica do docente (ANDRÉ, 2012).

Apesar disso, a autora afirma que tais ações não são suficientes, pois seria interessante formar uma comissão de especialistas, representado pelo órgão governamental da sociedade civil, responsáveis para dar cursos e mini-cursos, elaborar propostas através de comissões mistas para assim atender com maior eficácia as peculiaridades regionais e locais.

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia de uma pesquisa corresponde a descrição dos procedimentos utilizados para sua realização (GIL, 2009). As opções teóricas e metodológicas caminham juntas e relacionam-se com o modo como enxergamos a realidade. Assim, a pesquisa científica exige um corpo teórico-metodológico claro e consistente que possa subsidiar a investigação.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, qual seja, as principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes nos primeiros anos da docência, é fundamental considerar a articulação entre as opções teóricas e metodológicas, que para tal, neste capítulo apresentam-se os procedimentos utilizados para coleta de dados da pesquisa e os fundamentos que justificaram essa escolha.

#### **3.1 Delineamento metodológico**

O presente trabalho foi conduzido como uma investigação de abordagem qualitativa, na qual busca-se privilegiar uma visão mais compreensiva a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. Conforme afirmam Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar de forma detalhada os hábitos e as atitudes do comportamento humano.

Há vários tipos de pesquisa qualitativa, e sua classificação varia conforme o critério adotado. De acordo com Gil (2009), as pesquisas podem ser classificadas de acordo com suas finalidades e identificam três tipos: exploratória, descritiva e explicativa. Partindo dessa classificação, esta pesquisa se enquadra na modalidade descritivo-explicativo.

Essa opção está ancorada, segundo Gil (2009), por considerar a pesquisa descritiva como aquela que tem por objetivo levantar e descrever as características, opiniões e atitudes de um grupo. Em contrapartida, a pesquisa explicativa identifica os fatores que proporcionaram ou contribuem à ocorrência deste acontecimento, em conformidade com as respostas obtidas nos estudos realizados. O autor considera que a pesquisa explicativa apesar de relatar e explicar os fatos próximos a realidade, é preciso que o pesquisador tenha cuidado nas interpretações para que não aconteçam erros, ou equívocos.

### 3.2 Sujeitos da pesquisa

Para escolher os sujeitos deste estudo, orientou-se pelos seguintes critérios: (1) ter concluído o curso de Licenciatura em Matemática; (2) estar atuando no Ensino Fundamental ou Médio e; (3) ter iniciado a prática docente nos anos de 2014 ou 2015.

O procedimento utilizado para identificação dos sujeitos de pesquisa foram visitas *in loco* nas escolas.

Inicialmente foram identificados sete professores. Em seguida, buscou-se contatar esses professores para saber se aceitariam participar deste estudo.

Apesar de várias tentativas, não foi possível contatar um desses professores (não foi localizado na escola e não atendeu as ligações telefônicas).

Outra professora, apesar de aceitar participar deste estudo, estava em gozo de licença maternidade e, por isso, impôs a condição: de participar apenas após o término da referida licença. Devido ao fato de o tempo imposto pela professora comprometer a conclusão do presente trabalho, optou-se pela exclusão dessa professora.

Os demais (cinco) concordaram em participar. Contudo, um professor não compareceu nos dias e horários previamente agendados para a coleta dos dados e também foi excluído da pesquisa.

Assim, os sujeitos desta pesquisa são quatro professores de matemática: três professores concluíram a graduação no ano de 2013 e começaram a trabalhar no ano de 2014, enquanto que um graduou-se em 2014, iniciando suas práticas pedagógicas no ano de 2015.

Todos esses professores lecionam em escolas estaduais do município de Juína/MT.

### 3.3 Os procedimentos de coleta de dados

Para coletar os dados desta pesquisa utilizou-se da entrevista semiestruturadas. Como qualquer outro método, a entrevista possui vantagens e desvantagens. Segundo Gil (2012) a entrevista não exige um catálogo que precisa ler e escrever, mas possibilita a flexibilidade da pesquisa e a obtenção de dados diversos, aprofundando se necessário. Em contrapartida se o entrevistado se portar desmotivado a entrevista deixa de ser interessante e as respostas ainda podem ser enganosas.

O entrevistador deve ser atencioso com o entrevistado, é bom sempre dar sinais de atenção e encorajamento, para que a pessoa se sinta mais à vontade. Recomenda-se não interferir no momento da fala, nem aglomerar com muitas perguntas, fazendo o entrevistado desviar do foco. É preciso, às vezes, introduzir o tema como proposta para que o pesquisado compreenda com maior facilidade (GASKELL, 2010), no entanto, é preciso se precaver, como descrevem Figueiredo e Souza (2010), para não induzir respostas com intuito de satisfazer os objetivos da pesquisa ou curiosidade pessoal.

A entrevista foi realizada individualmente com os 4 professores. Utilizou-se do roteiro (Apêndice A) como orientação, contudo, a medida que a conversa fluía, acabava fazendo outros questionamentos.

Os sujeitos da pesquisa foram entrevistados em duas oportunidades. O primeiro momento aconteceu na segunda semana do mês de outubro de 2015. Já a nova entrevista na quarta semana de outubro de 2015. Isso ocorreu devido a necessidade de esclarecer respostas que, em alguns casos, não estavam claras e compreensíveis. Nas duas ocasiões as entrevistas aconteceram em local e horário escolhidos pelos professores (todos optaram pela realização da entrevista na escola onde trabalham). Por fim, as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Com intuito de preservar o anonimato da pesquisa, os professores foram nomeados como PI-1, PI-2, PI-3 e PI-4 (professores iniciantes). As informações encontradas nas entrevistas foram categorizadas e apresentadas à luz da literatura.

## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos dados é parte importante na pesquisa, consiste na interpretação dos dados coletados para trazer respostas ou conclusões aos objetivos. Segundo Triviños (2006) é preciso organizar, codificar, classificar e categorizar o material colhido nas entrevistas, e por fim interpretar com aportes teóricos, estabelecendo a reflexão das informações com a realidade educacional e social. As informações devem apresentar-se, de acordo com Figueiredo e Souza (2010, p. 176), “em ordem lógica, de forma objetiva, exata e clara, não se admitindo interpretações pessoais do autor da monografia”.

Neste capítulo estão apresentados os resultados desta pesquisa e busca-se, com suporte teórico dos autores que compuseram os capítulos anteriores, discutir os resultados.

### 4.1 Quem são os professores que participaram deste estudo?

Com base nas respostas dadas no momento da entrevista, o seguinte perfil dos professores, sujeitos desta pesquisa, pode ser traçado:

- Todos eram graduados em Matemática: três deles obtiveram o diploma de graduação em Instituições de Ensino Superior presenciais e um em Instituição na modalidade à distância;
- Três concluíram a graduação no ano de 2013 e um no ano de 2014;
- Todos os professores são iniciantes na docência: três estão no segundo ano de atuação e um está no primeiro ano de experiência;
- Todos são interinos (contratados);
- Todos os professores atuam em escolas estaduais (Ensinos Fundamental e Médio);
- Todos iniciaram na docência no ano seguinte ao término da graduação.

Em quais escolas esses professores iniciaram suas práticas docentes? Com quais turmas?

Os professores afirmaram que não tiveram oportunidade de escolher a escola na qual atuariam. De acordo com eles, isso ocorreu devido a condição de recém-graduados, pois não tinham pontuação para disputar vagas com os professores que já atuavam nas escolas. Nesse contexto, foram encaminhados para as escolas onde havia a existência de vagas.

*Eu não escolhi, fui chamado e indicado porque sobrou aula aqui (PE-4).*

Em relação às turmas que assumiram ocorreu a mesma situação: foram designados para ministrar aulas nas turmas remanescentes, após o processo de atribuição de aulas para os professores mais experientes, como se pode ver nos depoimentos a seguir:

*“Como eu tinha recém saído da faculdade tinha menos pontos que meus colegas, foram as turmas que sobraram” (PI-3).*

*“Não decidi pegar os alunos do 9º ano, porque na escola possui esta ideia entre os professores: que todo o 9º ano é mais difícil de trabalhar, principalmente porque os alunos estão muito rebeldes, acham porque é o último ano na escola, são mais agitados, não possuem respeito, atrapalham muito a aula dos professores. Todos os professores reclamam dos alunos do 9º ano, mas não tive oportunidade de optar (PI-2)”.*

Cavaco (1999) ajuda a elucidar um pouco mais esta questão. De acordo com a autora, a distribuição de aulas nas escolas contribui para intensificar as dificuldades do professor iniciante, pois a estes são destinadas as turmas que outros professores não assumiram, ou ainda, os alunos considerados mais difíceis.

Apesar de não terem escolhido o local de ingresso na docência, os sujeitos desta pesquisa optaram pela permanência nessas unidades escolares. Questionados acerca de tal fato, afirmaram que a permanência se deu por terem se identificado com a escola, pois a mesma possui um ambiente agradável ao trabalho. Essa tendência pode ser melhor compreendida com base nas ideias de Huberman (2006) e Cavaco (1999). Para esses autores, o iniciante busca o auxílio dos mais experientes e tende a permanecer nos espaços onde encontra tal apoio por sentir-se acolhido.

#### **4.2 O contato inicial dos professores iniciantes com a escola e com os alunos**

No primeiro ano de trabalho na escola, o principiante começa a perceber como é difícil se adequar as atividades escolares. Segundo Marcelo Garcia (2010) a adaptação pode ser fácil ou não, depende muito das características do principiante e como a equipe escolar integra socialmente a profissão. Não existe um roteiro pré-estabelecido daquilo que o professor irá enfrentar quando adentrar no ambiente escolar, mas a certeza que vivenciará momentos inesquecíveis que exigirão dedicação pessoal e apoio da equipe gestora.

Os professores afirmaram não ter percebido resistência por parte da equipe escolar (diretor, coordenadores, professores experientes, etc.). No entanto, a desconfiança daqueles que já estavam inseridos na escola foi mencionada por um dos professores: *“resistência não, agora desconfiança sim (PI-2)”*. A desconfiança no professor novato é característica dessa

fase de iniciação e, de acordo com Cavaco (1999), pode causar insegurança no docente, tornando ainda mais difícil a superação dos desafios impostos pela profissão.

Essa insegurança decorre do choque de realidade do professor, pois no primeiro ano de trabalho se depara com diversas situações inéditas e, em alguns casos, não recebem apoio dos professores mais velhos. Há casos que, quando professor consegue participar de algo, não recebe a devida atenção por ser ainda novato (PEREIRA, 2012).

Essa realidade não foi relatada pelos sujeitos desta pesquisa. Todos foram unânimes em afirmar ter recebido apoio da escola e que se sentiam à vontade para pedir ajuda naquilo que precisavam. A fala a seguir é ilustrativa.

*Sempre me deram todo apoio que precisei no início, tirando as dúvidas me ajudando (PI-1).*

O suporte mencionado pelos docentes referem-se ao “*apoio pedagógico [...] sobre os métodos de avaliação, planejamento coletivo*”. Diferentemente dos trabalhos de Gabardo (2012), Pereira (2012) e Zanella (2011) pesquisado na revisão de literatura. Os professores citaram o auxílio da coordenação no controle da indisciplina dos alunos em sala de aula e no companheirismo dos colegas de profissão caso necessitassem se ausentar da sala. Moita (2006) afirma que tais situações ocorrem quando o professor consegue interagir com outros profissionais da escola construindo assim, sua identidade profissional.

Para Sacristán (1999, p. 66) o ensino “é um prática social, não só porque se concretiza na interação entre os professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contexto sociais a que pertencem”. Visando satisfazer as necessidades de aprendizagem, o professor recém graduado busca novas formas de se relacionar com os alunos, nem por isso deixa de encontrar dificuldades. Para Cavaco (1999) o professor por si só, não garante a interação dos alunos com as práticas educativas, principalmente pelas resistências de alguns alunos que não sedem aos compromissos pedagógicos. Os sujeitos desta pesquisa relataram que sentiram-se desafiados pelos alunos nos primeiros dias de aula.

*Nos primeiros dias dá sempre um nervosismo [...] aquele friozinho na barriga (PI-1).*

*Tive medo de dar tudo errado [...] os alunos te testam de todas as maneiras (PI-3).*

*[...] a gente não sabe que perfil adotar (PI-4).*

*[Nos primeiros dias de aula] os alunos não deixavam eu dar a aula planejada (PI-2).*

O relacionamento inicial dos professores investigados neste estudo com os alunos segundo a pesquisa foi, de certa forma, conturbado. Receosos de perderem o controle das turmas, os professores elegeram algumas estratégias individuais para contornar a situação.

Uma dessas estratégias foi a busca por ajuda da coordenação pedagógica.

*Pedi ajuda [coordenação] para melhorar a minha relação com eles [alunos] (PI-2).*

O relato acima mostra que o professor iniciante, ao perceber que sua relação com o aluno estava conflituosa, buscou auxílio na coordenação para que tal situação não viesse a comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Outra estratégia mencionada por um dos professores foi assumir em sala de aula uma postura parecida como a assumida pelos antigos mestres. A esse respeito o relato a seguir é ilustrativo:

*A gente vai pegando um pouquinho de cada um dos nossos professores para criar o nosso perfil (PI-4).*

Essa prática adotada pelo professor pode ser melhor compreendida com apoio nas ideias de Tardif (2010). De acordo com o autor, os professores incorporam à sua prática profissional num conjunto de saberes que frequentemente são mobilizados. Um desses saberes é oriundo da sua história de vida quando aluno (escola primária, ensino fundamental, ensino médio, graduação, etc.). Através das observações vivenciadas quando era aluno, o professor acaba incorporando à sua prática docente ações, posturas e formas de agir praticamente idênticas àsquelas usadas pelos seus antigos mestres e recorre à elas, principalmente, nos momentos de dificuldade.

O domínio dos conteúdos específicos da Matemática é outra estratégia relatada por um dos sujeitos desta pesquisa para manter a disciplina em sala de aula.

*É essencial preparar bem o conteúdo, dominar o conteúdo para não ficar tenso em sala de aula (PI-4).*

Os saberes disciplinares referem-se aos saberes produzidos pela academia (pesquisadores, cientistas) acerca das diversas disciplinas científicas, como por exemplo, a Matemática, a Geografia, a Biologia, a Química, etc. (TARDIF, 2010). O professor conhece o

conteúdo de Matemática e considera que isso é condição para manter a disciplina em suas aulas.

Além das estratégias individuais, os professores participantes deste estudo foram unânimes em apontar uma estratégia que consideram imprescindível controlar o comportamento dos alunos: um combinado entre professor e alunos.

Esse combinado aconteceu no início do ano e fez parte da prática docente dos professores iniciantes que participaram deste estudo. De acordo com eles, foi um momento oportuno para o professor informar aos alunos acerca do método de trabalho, formas de avaliação, além de discutir questões relacionadas ao respeito entre colegas e professores, comportamento, postura de estudante, etc. Todos os professores afirmaram que o combinado *“é algo necessário para manter a relação entre professor e aluno”*. Questionados sobre o porquê de fazerem essa espécie de “contrato” com os alunos, os professores relataram que se espelharam em docentes experientes que já atuavam nas escolas onde ministravam suas aulas.

Cavaco (1999) nos ajuda a elucidar um pouco mais essa questão. De acordo com a autora, para o professor iniciante “o bom senso aconselha o acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento cotidiano da escola [...]” Cavaco (1999, p. 164). Com esteio nas ideias da autora, pode-se inferir, que no cotidiano escolar, os professores iniciantes repetem práticas docentes já consagradas por colegas mais experientes e acabam por assimilar e crer que, de fato, tais práticas são fundamentais para a manutenção do ensino.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes nos primeiros contatos com os alunos, Huberman (2006) considera que esse período é um momento ímpar na vida do professor iniciante. É nesse período que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial (graduação) são postos à prova e o professor é constantemente desafiado a ensinar seus alunos mesmo diante das múltiplas dificuldades características dos primeiros anos da docência.

### **4.3 Os professores iniciantes e as metodologias de ensino**

Quando o professor iniciante não possui uma metodologia definida, se orienta com base na sua experiência de vida e assim vai progredindo. Essa forma de agir é denominada por Zanella (2011) de método do ensaio e do erro. Por meio deste método o professor vai testando e aprimorando suas metodologias de ensino.

Em seus relatos, os professores foram unânimes em afirmar que utilizam as metodologias que consideram necessárias ao processo de ensino, como explica um dos entrevistados.

*[...] utilizo o livro didático para o planejamento de atividades. Realizo plano de aula semanalmente. Vejo todos os cadernos e dou pontuação na correção (PI-3).*

O livro didático ocupa um lugar de destaque nas escolas brasileiras, principalmente na sua utilização como material de apoio para professores e alunos. A importância do uso do livro didático de Matemática é apontada em diversos trabalhos, entre estes, os realizados por Freitas (2010), Oliveira (2007) e Rosas (2008). Em seus estudos, esses pesquisadores verificaram que o livro didático é usado como fonte de consulta e atualização do professor, como apoio na elaboração do planejamento e na preparação de aulas e como elemento presente nas ações desenvolvidas pelos alunos em sala de aula (leituras, resolução de exercícios, visualização de imagens ilustrativas), além de se constituir numa referência importante na gestão do tempo das aulas, na distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo, na orientação da sequência didática e no balizamento da profundidade do tratamento dos conteúdos.

Esta pesquisa evidenciou a preferência dos professores iniciantes pelo uso do livro didático em suas aulas em relação à utilização de outras metodologias de ensino. Segundo eles “o livro didático dá orientação, sendo assim eu sigo o livro. [...] utilizo também outros livros que contribuem”. A opção dos professores iniciantes pelo uso do livro didático de matemática pode estar associada ao fato de ainda se sentirem inseguros para utilizar outras metodologias em suas aulas. Com o livro em mãos os iniciantes ficam mais confortáveis e seguros para orientarem os alunos no processo de construção do conhecimento matemático.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino foi mencionada por um dos entrevistados.

*Faço pesquisas na internet para complementar as explicações. [...] Quando a aula acontecesse no laboratório eles se animam mais e conseguem ser mais participativos, diferentemente de outros momentos (PI-4).*

É inegável o impacto provocado pelas TICs na configuração da sociedade. No campo educacional, as TICs são recursos que podem subsidiar o processo de aprendizagem da Matemática, pois há, entre outros recursos, programas de computador (*softwares*) os quais os alunos podem explorar e, a partir deles construir diferentes ideias e conceitos matemáticos

(BRASIL, 2006). Os professores que participaram deste estudo reconheceram a importância das TICs como ferramenta para subsidiar suas práticas. Contudo, afirmaram que são poucas as vezes que fazem uso de tais ferramentas em suas aulas. Questionados a esse respeito alegaram falta de formação para o manuseio dessa tecnologia e desmotivação por parte dos professores, como pode ser observado no depoimento a seguir.

*Não temos formação suficiente para manusear esta tecnologia... claro que a preguiça do professor contribui também, poderia pesquisar e verificar o manuseio (PI-4).*

A utilização de tecnologias no ensino possivelmente não foi explorada na formação (inicial e/ou continuada) dos sujeitos investigados, o que gera certa insegurança em relação ao manuseio dessas ferramentas. D'Ambrósio (2011) já havia verificado em suas pesquisas algo semelhante, isto é, que os computadores e a internet são ignorados pelos professores nos currículos de Matemática. De acordo com Kenski (1998) é necessário que os cursos de formação tenham a preocupação em oferecer aos futuros docentes, além dos saberes científicos e pedagógicos, competências suficientes para que possam ser agentes, produtores, operadores e críticos das TICs.

Essa constatação também foi relatada por um dos professores investigados.

*É preciso que as instituições de ensino pensem em mais disciplinas específicas e preparatórias para o uso da tecnologia na educação (PI-4).*

O professor acrescenta ainda que as formações continuadas ofertadas pelas escolas poderiam contribuir mais, pensando na qualidade da aula do professor. Conforme Marcelo Garcia (2010) para o professor saber ensinar também precisa ser ensinado, isso é algo que demanda maior atenção por parte das instituições formadoras.

#### **4.4 As dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes**

Quais foram as principais dificuldades apontadas pelos sujeitos desta pesquisa no início da docência?

O déficit de aprendizagem dos alunos em relação a alguns conteúdos da Matemática considerados “elementares” foi a principal dificuldade relatada pelos professores em seus depoimentos, como pode ser observado nos relatos a seguir.

*Os alunos não têm domínio de tabuada, multiplicação, divisão com dois números na chave (PI-4).*

*[...]os alunos necessitam aprender adicionar, subtrair, multiplicar e dividir (PI-3).*

Na busca pela superação dessa defasagem, os professores trabalham com esses alunos em momentos diferenciados dos horários das aulas. Tais momentos são destinados ao atendimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos ministrados em sala de aula, bem como a demais dificuldades apresentadas pelos alunos. Os depoimentos abaixo ilustram essa questão.

*Tento colocar os alunos com dificuldades no reforço, marco o reforço das onze ao meio dia, porque no contra turno eles não vêm, assim eu consigo trabalhar mais com esses alunos (PI-4).*

*Trabalho com o reforço na escola de duas maneiras: a primeira seria trabalhar com os conceitos básicos da matemática, como por exemplo, jogo de sinal, frações, entre outros; a segunda maneira seria trabalhar o conteúdo ministrado em sala de aula [...]. No reforço você pode trabalhar com mais calma, tranquilidade, dar mais atenção para que ele consiga melhorar o conteúdo (PI-1).*

O atendimento aos alunos com dificuldades em horários diferenciados é uma prática já consolidada nas unidades escolares onde os professores investigados trabalham. Todos os professores – experientes ou novatos – acabam se adequando a esta forma de atendimento. Em seus depoimentos, os professores iniciantes não mencionaram o uso de outras práticas pedagógicas, como por exemplo, jogos, modelagem matemática, projetos de ensino, materiais concretos, entre outras, na busca pela superação das dificuldades dos alunos. Ou seja, esses professores não tiveram iniciativa própria, não mudaram suas práticas de ensino, suas metodologias, mas sim buscaram adaptarem-se as formas de organização da escola. Com esteio nas ideias de Cavaco (1999) é possível compreender um pouco mais esta questão. Os professores iniciantes preocupam-se em cumprir as normas já estabelecidas pela estrutura organizacional das unidades escolares onde estão inseridos. Tal prática é marcada pela “valorização dos aspectos burocráticos, pelo sentido de continuidade e de aceitação resignadas das disposições hierárquicas” (CAVACO, 1999, p. 189).

Em suma: os professores iniciantes agregam às suas práticas pedagógicas comportamentos, normas de conduta e, principalmente, métodos de ensino já existentes nas

escolas na perspectiva de serem bem vistos pela coordenação e direção escolar e, dessa forma, ter a possibilidade de lá permanecerem no próximo ano.

Outra dificuldade enfrenta pelos professores que participaram deste estudo relaciona-se a desmotivação dos alunos nas aulas de Matemática. Segundo eles “*os alunos estão muito desanimados e desmotivados. [...] não conseguem ver o futuro com estudo*”; “*consideram mais fácil fazer qualquer outra coisa, menos estudar*”.

Quando questionados acerca das possíveis causas desse comportamento no aluno, atribuíram tal responsabilidade a forma de organização curricular adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT).

*[Atribuo a responsabilidade] ao sistema que o governo impôs. Aluno no [sistema] ciclado, não tem obrigação de estudar (PI-4).*

A proposta da escola ciclada foi promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9394/96) e adotada no Estado de Mato Grosso no ano de 2000. O ensino ciclado está organizado em três ciclos, cada um deles se divide em três fases (Quadro 2). O ensino ciclado visa diminuir o índice de repetência, eliminando as reprovações, garantindo a permanência da criança na escola e o direito à escolarização (MATO GROSSO, 2001).

QUADRO 2 - ENTURMAÇÃO DA ESCOLA CICLADA

Ciclos	Fases	Faixa etária	Série correspondente no regime seriado
I Ciclo	1ª fase	6 a 7 anos	Educação Infantil
	2ª fase	7 a 8 anos	1ª série
	3ª fase	8 a 9 anos	2ª série
II Ciclo	1ª fase	9 a 10 anos	3ª série
	2ª fase	10 a 11 anos	4ª série
	3ª fase	11 a 12 anos	5ª série
III Ciclo	1ª fase	12 a 13 anos	6ª série
	2ª fase	13 a 14 anos	7ª série
	3ª fase	14 a 15 anos	8ª série

Fonte: Adaptado de Mato Grosso (2001).

Além da organização curricular das escolas, os professores também atribuem aos pais a responsabilidade pela falta de motivação dos alunos.

*[...] os pais mandam os alunos [à escola] para se verem um pouco livres deles, não ajudam na educação dos filhos, tem pai, por exemplo, que desde que iniciei a dar aulas nunca compareceu na escola para conversar comigo sobre seu filho (PI-2).*

Na tentativa de motivar os alunos a estudarem em suas aulas, os professores afirmaram que buscam contextualizar o conteúdo matemático ao cotidiano dos educandos. Além disso, alguns professores “elegeram” algumas estratégias individuais, como pode ser observado nos depoimentos a seguir.

*[...] a gente tem que trazer o aluno para o nosso lado [...], não pode ficar batendo de frente com eles o tempo todo (PI-1).*

*Às vezes a gente tem que diferenciar, dar um pouco do que o aluno quer, um jogo de xadrez, dama, por exemplo, o celular será liberado somente no final da aula, caso o conteúdo flua, libero o celular para vocês [os alunos] mexerem (PI-4).*

*Tento ser amiga dos alunos, dialogar e conversar com eles (PI-3).*

De acordo com Marcelo Garcia (2010), o empenho docente para que os alunos desenvolvam capacidades, aprendam, cresçam e evoluam está ligado a satisfação do professor pela docência. Para o autor “a vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e aprendizagem de seus alunos” (MARCELO GARCIA, 2010, p.17).

#### **4.5 A formação inicial e os desafios da escola**

De acordo com Gonçalves (2006, p. 168), a formação inicial precisa ser repensada “no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialética com o meio, que inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de um processo de equilíbrio se estabeleça entre ambos”. Para o autor, tais mudanças têm como principal objetivo a socialização dos professores com as iniciativas pedagógicas da escola, contribuindo no ‘fazer’ e no ‘saber-fazer’.

Questionados sobre a qualidade da formação recebida durante a graduação, os sujeitos desta pesquisa tiveram pontos de vista diversos, como pode ser observado nos depoimentos a seguir.

*Tive ótimos professores na faculdade, me instruíram sobre o certo e o errado, a se vestir, como dialogar e usar as expressões adequadas diante dos alunos (PI-3).*

*Na faculdade a visão de professor é diferente de quando você é, de fato, professor. [A faculdade] não consegue atingir todos os itens necessários (PI-2).*

Verifica-se que para alguns professores a graduação não os preparou suficientemente para estar em um ambiente cheio de desafios como a escola. Em contrapartida, outros consideram que a Instituição de Ensino Superior realizou seu papel como instituição formadora.

Em seus relatos, os professores reconhecem que a formação inicial é complexa e que o período que permanecem nas salas de aula é insuficiente dada as características da profissão docente. O depoimento abaixo ilustra a opinião dos professores.

*Não dá para ter domínio de conteúdo e ainda compreender todos os acontecimentos práticos da realidade de uma escola (PI-2).*

Para alguns dos entrevistados as temáticas abordadas na graduação estão descontextualizadas com a realidade escolar. Segundo eles os estudos, discussões e teorias não se materializam na prática docente, “a graduação é conteúdo” PI-4, além do que “*muitas coisas [teoria] estão totalmente fora da realidade do contexto escolar*” PI-4.

Barreto (2011) também verificou em sua pesquisa a preocupação do professor iniciante em relacionar a teoria com a prática. De acordo com a autora os iniciantes demonstram ansiedade, despreparo e falta de habilidade nesse processo.

Discussões voltadas para a realidade da sala de aula e metodologias diferenciadas para ensino de conteúdos matemáticos e tratamento ao aluno, foram os itens apontados pelos professores investigados como aqueles que mais sentiram falta durante a graduação.

*A faculdade deveria passar embasamento teórico de como ser professor, como ensinar de forma diferenciada os conteúdos da matemática, para que o professor tenha esse conhecimento prévio na prática (PI-2).*

*Seria importante discutir mais a prática, principalmente como lidar com os alunos (PI-3).*

A angústia do professor iniciante com a aplicação, na sua prática pedagógica, dos conhecimentos adquiridos na graduação é compreensível, pois ele almeja,

“[...] frequentemente, instruções passo o passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos. Em

geral estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando. Ainda que essa dimensão procedimental seja importante, a pesquisa nos mostra que por si só não conduz a um desenvolvimento profissional eficaz, a menos que se acompanhe pela dimensão inovação, que representa a necessidade de ir mais além das habilidades orientadas à eficiência e adaptar-se a novas situações” GARCIA (2010, p. 28).

Por mais que os sujeitos entrevistados tenham revelado uma posição acolhedora por parte da equipe escolar, certamente existiram momentos de tensões, onde o professor teve de provar para si próprio e todos os envolvidos a sua capacidade. A esse respeito, o relato abaixo é representativo:

*A palavra iniciante já diz tudo [...] não temos experiência, podemos ter em relação ao conteúdo, mas totalmente o conhecimento da realidade dos alunos, sendo necessário buscar, ler e estudar (PI-2).*

Por intermédio desse depoimento podemos afirmar que todo processo de consolidação necessita de experiência e competência do professor. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), essa experiência vai sendo adquirida ao longo da vida de acordo com as situações e os saberes vivenciados na atuação profissional. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 17) afirma que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino”. Assim, para se consolidar na educação o professor precisa conhecer, superar seus medos, as incertezas e confiar cada vez mais em si próprio.

Em síntese: Após o término da graduação, o professor encontrara na execução de seu trabalho diversos desafios, que podem variar de um professor para outro docente, dificuldades que ainda não terá vivenciado, num outro momento, em sala de aula. A iniciação a docência é única e a experiência do professor em saber sobressair das dificuldades será determinante para permanecer na educação. Para tal, é de suma importância o eixo de pesquisa científica, que de suporte teórico aos futuros professores que ao vivenciarem este momento procurem auxílio e se atualizem de acordo com a necessidade, reparando os erros e corrigindo a prática, na perspectiva de uma educação de qualidade a todos os brasileiros.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho é conveniente retomar o objetivo central da pesquisa, qual seja identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no ambiente escolar.

A entrada na carreira docente retratada neste trabalho por autores como Huberman, Veenman, entre outros é considerada um momento de desafios, os quais, para superá-los, o professor necessitará de auxílio tanto teórico como de professores mais experientes, o que dependendo do ambiente escolar, não encontrará com facilidade.

O contexto abordado pelos sujeitos da pesquisa (professores iniciantes da rede estadual de ensino) foi composto de algumas inseguranças que foram sendo superadas no decorrer do tempo de trabalho. Ao terminar a graduação o professor precisa superar diversos desafios, principalmente pelo fato dessa etapa não ser suficiente na preparação do futuro docente para a realidade do contexto escolar.

Um desafio imposto ao professor em início de carreira refere-se ao ingressar na escola. Percebe-se na discussão deste trabalho, o professor dificilmente escolhe qual escola irá lecionar e mais ainda quais turmas irão iniciar. O fato de ser contratado impõe aos iniciantes uma condição desfavorável em relação aos professores experientes, pois estes possuem mais pontos o que lhes confere o direito de escolherem as turmas antecipadamente. Ao iniciante, cabe o desafio de aceitar ou não as turmas remanescentes.

Outro desafio se concretiza no ambiente de trabalho, quando o professor iniciante precisa saber conviver com uma nova realidade. De acordo com Marcelo Garcia (2010), essa realidade pode ser considerada fácil ou não dependendo muito da relação estabelecida com a equipe escolar. Os professores pesquisados relataram ter recebido, sempre que necessário, apoio dos professores experientes e da equipe gestora da escola, isso os beneficiou e tornou menos impactante o início na docência.

Em relação aos alunos, os iniciantes relataram ter medo de perder o controle das turmas. Essa insegurança decorre da falta de experiência dos professores. Para superar essa dificuldade acabam se espelhando nos antigos mestres, além de buscar auxílio da coordenação pedagógica e demonstrar, a todo o momento, domínio do conteúdo matemático. Identifica-se neste estudo outra estratégia adotada pelos iniciantes: uma espécie de “acordo” estabelecido com os alunos nos primeiros dias de aula. Segundo os sujeitos investigados esse acordo

contribui principalmente em uma relação de respeito entre aluno e professor. Considera-se que tais estratégias podem ser válidas, pois contribuíram na iniciação desses professores.

Outra unanimidade que acontece na pesquisa e de acordo com alguns autores como, Oliveira (2007), Rosas (2008) e Freitas (2010), é o uso do livro didático, ao mesmo tempo permite segurança para o professor iniciante, sendo como material de apoio na contemplação das atividades desenvolvidas na disciplina. Apesar de as TICs serem mais impactantes, os professores da pesquisa possuem dificuldade no seu manuseio e se mostraram desmotivados para pesquisar sobre essas ferramentas.

O uso das TICs pode ser mais bem explorado, por possuir recursos e programas que os alunos se envolvem, despertando interesse e a atenção dos mesmos. É preciso pensar na preparação dos professores, pois as práticas pedagógicas precisam ser atualizadas em conformidade com a modernização de mundo, propiciando disciplinas com cargas horárias específicas a formação, mostrando na modernidade a importância das TICs como recurso dentro da sala de aula, para que os professores não permaneçam na mesma didática dos antigos mestres.

Ressalta-se a importância da renovação das práticas pedagógicas, com intuito de motivar os alunos a estudarem nas aulas. Os alunos não possuem conhecimento completo do ensino ciclado, a realidade dos alunos é que não precisa estudar, para não reprovar é somente frequentar as aulas. No geral nem alunos e nem professores tem conseguido compreender o sistema, o que torna o ensino dividido em ciclo como o grande “culpado” em alguns casos. É preciso que estas informações sejam repassadas de forma clara aos pais e alunos, para que haja proximidade entre pais, alunos e professores. Entretanto é preciso de dedicação de cada profissional educador, deixando em alguns casos, de procurar culpados e realizando seu trabalho profissional com a escola.

Diante das dificuldades dos alunos, percebe-se que os professores iniciantes dificilmente tomam atitudes próprias, se encontram “amarrados” nas atitudes que a escola desenvolve. Este trâmite já é visto nos professores experientes e quando o iniciante termina a graduação, em alguns casos, acaba cedendo aos mesmos procedimentos metodológicos. Desta forma, o conhecimento obtido na graduação do uso das metodologias, como a modelagem matemática, história de matemática, etnomatemática, entre outras, acabam sendo esquecidas ou “engavetadas” na prática escolar.

O uso do livro didático na preparação das aulas, com certeza é o que menos propicia desgaste, na verdade o conteúdo já está pronto, basta transmitir ao aluno. Entretanto não sabem que quando o autor escrever o livro didático baseia-se em outras realidades de alunos e outros tipos de situações. Como dito não é somente transmitir, é preciso adaptar o conhecimento, pesquisar fórmulas ou metodologias adaptativas ao modo que o conhecimento possa ser suficiente aos alunos. Isto não depende somente da graduação, mas do professor, por mais que a formação seja importante ainda não é tudo, se na prática não ser realizada.

Nesse sentido enaltece nesta pesquisa, a necessidade de investigar os choques de realidade, para quando na prática for vivenciado o professor possa ter conhecimento para sobressair das dificuldades enfrentadas. Além de diminuir os índices de desistências dos professores que iniciam suas práticas pedagógicas, almejou-se por meio de este trabalho fortalecer a pesquisa da realidade local, contribuir para os futuros professores as barreiras que podem ser ainda derribadas, retirando o pensamento harmonioso e preconceituoso da sociedade e reforçar que a educação quando bem realizada possui sucesso, independentemente de ser experiente ou iniciante.

Destaca-se também no trabalho, a efetivação dos programas de formação na prática, o acompanhamento dos professores em início de carreira. Todavia, por mais que os entrevistados não tenham relatados os programas de formação, considera incerto se todas as escolas ao receber um professor principiante apoiarão nas atividades desenvolvidas na escola. Como dito nos capítulos anteriores, cada escola possui uma realidade diferente da outra.

Ainda sobre o trabalho, é possível dar continuidade em diversas linhas de pesquisas, aqui se investigou sobre as dificuldades dos professores iniciantes e as estratégias usadas para superá-las. Contudo ainda têm-se algumas sugestões de pesquisas, que podem ser ainda explorado, as causas destas dificuldades, a relação aluno x professor, a relação profissional professor iniciante x professor experiente, as dificuldades de ensinar e dominar o conteúdo de matemática, as fases de iniciação a docência apresentada por Huberman.

A corrente de pesquisa possibilita maior conhecimento a este momento ímpar na carreira docente. Espera-se a continuidade da pesquisa em outras formações posteriores, seja por intermédio de artigos científicos ou futuramente pelos programas de Pós Graduação e Mestrado.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes do Brasil**. Caderno de pesquisa, v. 42, n. 145, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. et. Al. Aprendizagens. In: PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Aprendizagem do Adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, p. 83-88, 2006.
- BARRETO, M. S. **A constituição da profissionalidade de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- BEJARANO, N. R. R; CARVALHO, A. M. P. Professores de ciências novato, suas crenças e conflitos (the novice science teacher, its beliefs and conflicts) In: *Investigação em Ensino de Ciências* – v. 8, p. 257-280, 2003.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). São Paulo, 2006.
- CAVACO, M. H. Profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Ofício do professor: O tempo e as mudanças**, Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1999.
- D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 4. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FIGUEIREDO, A. M.; SOUZA, S R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação final**. Lumen Juris – 3 ed. Rio de Janeiro, 2010.
- FREITAS, I. C. **Critérios de escolha do livro didático de matemática: a experiência de escolas municipais de Nova Iguaçu**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas)–Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.
- GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental da municipal de ensino**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 64-89.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. Atlas -4. ed. São Paulo, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisas social**. Atlas -6. ed. São Paulo, 2012.
- GONÇALVES, J. A. M. Vidas de professores. NÓVOA, A. (Org.). **A carreira das professoras do ensino primário**. Porto: Porto Editor, p. 11-30, 2006.

HUBERMAN, M. Vidas de professores. NÓVOA, A. (Org.). **O ciclo de vida profissional do professores**. Porto: Porto Editor, p. 31-61, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. Porto Editora, n. 4, 1997.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 58-71, maio/jun./jul./ago. 1998.

MARCELO GARCIA, C. O professor a prática pedagógica e o sentido de experiência. *Autêntica*, v. 02, n. 03, Belo Horizonte, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. Atlas – 6. ed. São Paulo, 2011.

MATO GROSSO, S. E. E. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Seduc. 2ª ed. Cuiabá, 2001.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. Atlas -6 ed. São Paulo, 2004.

MOITA, M. C. Vidas de professores. NÓVOA, A. (Org.). **Percursos de formação e de trans-formação**. Porto: Porto Editor, p. 111-140, 2006.

MULLER-FOHRBRODT, G.; CLOETTA, B.; DANN, H. D. **Der praxischock bei junger Lehrem**. Stuttgart/Alemanha: Klett, 1978.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editor, p. 11-30, 1995.

OLIVEIRA, E. M. Q. **O uso do livro didático de matemática por professores do ensino fundamental**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

PEREIRA, C. C. M. **A formação matemática de professores polivalentes em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

PÉREZ GÓMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

PERIN, A. P; SCHNETZLER, R.P. **O desafio de ser e construir-se professora de matemática em início de carreira**. Núcleo de estudos e Pesquisas: Formação de professores. 2008.

PERRELLI, M. A. S. O apoio docente Iniciante: Experiência e pesquisa relatadas no “Congreso Internacional Del profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência” – 2008, 2010, 2012. *Interfaces da Educ*, v.4, n.11, p. 72-97, 2013.

ROSAS, M. L. L. **Uso do livro didático de matemática: analisando a prática docente no ensino do sistema de numeração decimal.** 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SACRISTÁN, J. G. profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores,** Porto: Porto Editora, p. 63-92, 1999.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** Atlas – 1 ed. São Paulo, 2006.

VEENMAN, S. Perceived problems of begining teachers. Review of educational research, v. 54, nº 2, p. 143-178, 1984.

ZANELLA, C. **A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente.** 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

**APÊNDICE**

## Apêndice A - Entrevista do Trabalho de Conclusão de Curso

Este roteiro tem por objetivo orientar o entrevistador durante a realização das coletas de informações, dos entrevistados.

- ❖ Após o término da graduação você já começou a lecionar?
- ❖ Em que escola você começou a trabalhar?
- ❖ Por que foi para essa escola?
- ❖ Com quais turmas você começou a lecionar?
- ❖ Por que optou por essas turmas?
- ❖ Você continua a lecionar na mesma escola onde começou? Por quê?
- ❖ Você ainda ministra aulas nas mesmas fases/séries ou mudou? Por quê?
- ❖ Comente como foi seu primeiro contato com a escola (direção, coordenação, professores).
- ❖ Você sentiu-se acolhido pela escola? Por quê?
- ❖ Você percebeu alguma resistência por parte da equipe escolar? Explique.
- ❖ Os profissionais (professores, coordenadores, diretor, etc.) que já atuavam na escola te ajudaram em algum momento? Explique.
- ❖ Comente como foi o contato inicial com os alunos.
- ❖ Como você se sentiu nesse momento?
- ❖ Você percebeu alguma resistência por parte dos alunos? Por que acha que isso ocorreu?
- ❖ Nos primeiros dias de aula você fez algum combinado com a turma?
- ❖ Que metodologia você usou nos primeiros dias de aula? Por que?
- ❖ Ainda usa essas metodologias hoje em dia? Por quê?
- ❖ Neste tempo decorrido como professor na escola conseguiu perceber alguma metodologia mais apropriada para se trabalhar com os alunos? Comente.
- ❖ Quais são as principais dificuldades que os alunos apresentam em relação ao aprendizado do conteúdo matemático?
- ❖ A que fatores você atribui essas dificuldades?
- ❖ Que estratégias usa para superar tais dificuldades?
- ❖ Com base em tudo o que já vivenciaste enquanto professor, você considera que a graduação te preparou para ser professor?
- ❖ Como você fez ou faz para superar os desafios enfrentados na escola como um todo (sala de aula, relação com os professores, contato com os pais, entre outros)?
- ❖ Pensando em uma pergunta, que eu não realizei, o que o senhor gostaria de acrescentar, ou esclarecer melhor, especialmente, sobre a dificuldade do professor iniciante em fazer com que os alunos aprendam os conteúdos de matemática, dentro da sala de aula.

Obrigado! Agradeço pela disponibilidade e por contribuir com a presente pesquisa.