

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

IMPLICAÇÕES NO INÍCIO DA CARREIRA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA
DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Autor: Sídney de Jesus Bressan

Orientador: Prof. Me. César Cristiano Belmar

JUÍNA - 2015

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

IMPLICAÇÕES NO INÍCIO DA CARREIRA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA
DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Autor: Sídnei de Jesus Bressan

Orientador: Prof. Me. César Cristiano Belmar

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Programa de Graduação em Matemática, do Instituto
Superior de Educação da AJES, como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciatura em Matemática.*

JUÍNA - 2015

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ma. Adriana Araújo de Lima

Prof^a. Ma. Aline Fernanda Ventura Sávio Leite

ORIENTADOR

Prof^o. Me. César Cristiano Belmar

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os sábios e cegos que caminharam ao meu lado. Assim, muitos me ajudaram e, não sendo possível nomear cada pessoa para agradecer, sou grato a todas. Porém alguns estiveram presentes de forma mais significativa e não posso deixar de nomeá-los.

Começo agradecendo meu orientador, Professor Me. César Cristiano Belmar, que comprometido à ética e profissionalismo cedeu a mim o apoio, ensinamentos, paciência e compreensão que constantemente tenho recebido. Sob a luz de seus conhecimentos tenho caminhado com passos firmes nos vieses da academia, pois sou imensamente grato cada instante do tempo que de uma ou outra forma a mim empregou. Obrigado!

Aos meus colegas de turma, em especial ao meu amigo Mauro, pelas experiências, conhecimentos e dúvidas compartilhadas, nas inúmeras oportunidades que vivenciamos em mais esta etapa do percurso acadêmico.

Aos profissionais da educação, que foram sujeitos dessa pesquisa “professores iniciantes” de uma forma gentil acreditaram em meu trabalho, cedendo a atenção e o tempo necessário para a realização dessa pesquisa. Essa colaboração foi extremamente significativa.

Obrigado!

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho em especial a minha amada esposa Jarlene Gomes da Costa Bressan, por ser uma mulher maravilhosa, companheira, sempre presente, pelo amor, carinho, compreensão, incentivo, auxílio, e paciência que tanto tem me dado forças durante mais esta etapa de formação acadêmica e de vida. A ela se deve essa vitória, pois no instante de dúvida quando posto em pauta a questão “faculdade”, momento algum me deixou abater-me diante das dificuldades. Obrigado, meu amor!

As minhas estimadas filhas, Dafle Katrine Gomes Bressan e Letícia Gomes Bressan, “por existir”, pois para mim são presentes antecipados de uma vida inteira.

Aos meus amados pais, Urbano Jesus Bressan e Maria Antônia Bressan, por sempre estar presente, mesmo quando estive longe, por ter me educado com caráter, carinho, amor e sempre no caminho do bem da justiça ter feito tudo que foi preciso por mim enquanto criança e no período de vida adulta, pois isto significa muito para mim. Tudo o que existe de bom em mim devo aos dois, pais maravilhosos.

Aos meus amados irmãos e irmãs, pelo carinho e compreensão nas inúmeras vezes que não estive presente, aonde fui obrigado a dizer um “não posso, tenho que estudar”. Todos sempre foram muito importantes para mim. “Sei que sempre estarão aí, assim como sabem que sempre estarei aqui”.

EPÍGRAFE

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que
fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que
aprender.”
(Paulo Freire)

RESUMO

A iniciação à docência caracteriza-se por ser um período de múltiplas descobertas para o professor. É nesse período que o docente se depara com as situações concretas da sua profissão e busca, de diversas formas, possíveis soluções para “sobreviver” nesse ambiente. Esse período da carreira do professor é apontado por diversas pesquisas como repleto de medos, incertezas, dilemas e desafios, mas também de desenvolvimento profissional, descobertas, satisfações, entre outros. Este trabalho busca investigar as implicações na carreira do professor de matemática da educação básica em início de carreira. Para tanto, além da consulta em pesquisas já existentes sobre o assunto, foi realizado um estudo com sete professores que lecionam matemática no Ensino Fundamental e Médio no município de Juína/MT. Os dados foram coletados por intermédio de questionários semiestruturados. Os resultados mostram que algumas vezes o professor iniciante sente-se confuso e tem dúvidas sobre como se posicionar diante das dificuldades que surgem. Na tentativa de superar essas dificuldades, o iniciante busca apoio nos mais experientes, contudo, geralmente não é atendido. Apesar disso, alguns professores afirmaram ter recebido apoio da escola e, com isso, aprendido e desenvolvido novos métodos de ensino. Em relação ao contato inicial com os alunos, a maior parte dos sujeitos investigados afirmou ter ocorrido de forma tranquila.

Palavras-chave: Professor, matemática, início de carreira, pesquisa

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: PRODUÇÕES RELACIONADAS AO PROFESSOR DE MATEMÁTICA
EM INÍCIO DE CARREIRA.....11

QUADRO 02: INSEGURANÇAS, DIFICULDADES E MEDIDAS ADOTADAS PELOS
PROFESSORES.....34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 O PERÍODO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS	10
1.2 A PROPOSTA DA PESQUISA.....	13
2 A FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR	15
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: DE DISCENTE À DOCENTE	15
3 O PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA.....	20
3.1 A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS E DESCOBERTAS.....	20
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	25
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	26
4.2 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	26
5 OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	27
5.1 QUEM SÃO OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DESTE ESTUDO?	27
5.2 A INSERÇÃO NA ESCOLA.....	29
5.3 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS.....	31
5.4 A REALIDADE ESCOLAR.....	35
5.5 POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA OS DILEMAS DA INICIAÇÃO DOCENTE.....	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE	44

1 INTRODUÇÃO

A opção por um determinado objeto de pesquisa não é neutra, esta é sempre influenciada por aquilo em que se acredita e vivencia, ou seja, pela visão de mundo, de educação, de ensino e de pesquisa.

As inquietações acerca da temática desta pesquisa iniciaram-se durante o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática. Na oportunidade pude observar e fazer a comparação entre o que se aprende no curso de Licenciatura e a realidade educacional percebida no processo de estágio.

Percebi no estágio que muitas situações cotidianas acontecem apenas na prática escolar e não são discutidas durante o curso de graduação. Percebi ainda que as disciplinas vistas no período de faculdade (que antecedem ao estágio e atuação em início de carreira) não contemplam toda a bagagem necessária para a formação do futuro docente em diversos sentidos.

Durante o estágio ouvi de alguns professores relatos de dificuldades enfrentadas nos anos iniciais da profissão, tanto no momento de atuação da sala de aula, como comportamento dos alunos ou relacionamento com os pais e escola, quanto na execução de tarefas relacionadas à escola, como preenchimentos de diários no sistema online ou desenvolvimento de pareceres, por exemplo. Estes e outros relatos aguçaram minha curiosidade em saber quais seriam as principais dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante no contexto escolar.

Com essa expectativa iniciei pesquisas relacionadas ao período de iniciação à docência e, à medida que aprofundava nas leituras, diversas indagações foram surgindo, levando-me à reflexão sobre a realidade vivenciada pelos professores recém-graduados quando ingressam na escola. Dentre essas indagações, uma se tornou o objeto desta pesquisa: Quais as principais implicações dos anos iniciais da carreira do professor de matemática do ensino fundamental e médio?

Na busca por situar o tema no contexto da produção acadêmica brasileira, e na expectativa de reafirmar a decisão pela pesquisa, iniciei o trabalho de revisão bibliográfica.

1.1 O PERÍODO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS

Nas últimas décadas vem crescendo os estudos acerca da preocupação com os anos iniciais da carreira do professor (PAPI & MARTINS, 2008). O Brasil, apesar de estar acompanhado essa tendência, apresenta ainda um número pouco expressivo de pesquisas relacionadas a essa temática. Essa constatação também é apontada por Perin (2009) ao evidenciar que no Brasil há poucas pesquisas dedicadas ao estudo dos anseios do professor, sobretudo da disciplina de matemática nos primeiros anos de profissão.

Como o campo de pesquisas sobre o tema é amplo, após verificar obras relacionadas na biblioteca da instituição AJES e ler o material de estudo disponibilizado pelo professor orientador, escolhe-se fazer uma pesquisa inicialmente no banco de teses da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), na tentativa de avaliar se há um número expressivo de estudos voltados para a formação e os anos iniciais do professor no Brasil. As buscas foram divididas em três tópicos principais: a formação do professor; os anos iniciais à docência; e o professor de matemática em início de carreira.

Utilizando a expressão exata *formação do professor*, foi possível a localização de mais de 300 trabalhos. Usando a expressão *anos iniciais à docência* foram encontrados 30 pesquisas relacionadas ao tema, enquanto que com a expressão *professor de matemática em início de carreira* houve cinco registros encontrados.

Apesar do número expressivo de pesquisas relacionadas a formação do professor, há poucas pesquisas sobre o professor iniciante, principalmente as relacionadas ao professor de matemática iniciante.

O passo seguinte foi estender a busca a artigos que de alguma abordassem a temática desta pesquisa.

Após esse levantamento, foi possível fazer uma seleção dos trabalhos que mais se aproximam do enfoque desta pesquisa: professor de matemática em início de carreira. O Quadro 01 apresenta os trabalhos (artigos científicos, dissertações e teses) utilizados nessa revisão, com os quais busca-se dialogar ao longo desta pesquisa.

QUADRO 01: PRODUÇÕES RELACIONADAS AO PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA

AUTOR(es)	ANO	TIPO DE PESQUISA	TÍTULOS DAS OBRAS
Adair Mendes Nacarato	2012	Artigo	O professor de matemática em início de carreira e sua constituição profissional
Cristiane Aparecida da Silva Pilz	2011	Dissertação	Iniciação profissional de professores de matemática: dificuldades e alternativas
Andréa Pavan Perin	2009	Dissertação	Dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira
Renata Prenstteter Gama	2007	Tese	Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira
Dario Fiorentini e Luciana Parente Rocha	2002	Artigo	O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos da docência
Franciana Carneiro de Castro	2002	Dissertação	Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e estágio supervisionado
Cristiane Pilz e Neuza Bertoni Pinto	2001	Artigo	Um novo olhar sobre a iniciação profissional de professores de matemática
Vera Clotilde Garcia Carneiro	1997	Artigo	Professora de matemática iniciante: uma visão da docência como profissão

Fonte: Elaborado pelo autor do presente trabalho.

Quais os principais resultados apontados nesses trabalhos em relação à inserção do professor de matemática recém-graduado no contexto escolar?

Percebe-se através das pesquisas selecionadas que no início da prática docente o professor principiante passa por momentos de dificuldade (PERIN, 2009 e PILZ, 2011). Para melhor desenvolver os conteúdos o professor iniciante deve planejar suas aulas, obter como prática contínua a inovação no sentido de elaborar um currículo de acordo com as necessidades de seus alunos e socializar seus conhecimentos na busca de troca de experiências, objetivando parcerias com seus colegas de trabalho (PILZ, 2011; VASCONCELLOS, 2003).

Algumas frustrações são apontadas pelos docentes no início da carreira, dentre elas destacam-se: a má remuneração, desvalorização, instabilidade no emprego e falta de materiais pedagógicos para desenvolver as atividades (PERIN, 2009 e PILZ, 2011).

Considera-se que algumas dificuldades da profissão docente já se iniciam durante o estágio supervisionado num período que se mostra tenso por compreender a passagem de

aluno à professor. A passagem de aluno a professor é, na maioria dos casos, tensa, repleta de dilemas, desafios e incertezas (PERIN, 2009; PILZ, 2011).

O insucesso do professor iniciante em muito está relacionado com a precária experiência da prática docente durante o processo de formação acadêmica. Os conhecimentos específicos e pedagógicos ofertados pelas disciplinas que compõe o curso de licenciatura em matemática em muitos casos parecem estar pouco articulados em sua formação (PILZ, 2011, p.14; PERIN, 2009).

Este processo de transição de aluno à professor é muito importante, também determina a constituição profissional do docente pois implica da prática docente e saberes adquiridos, assim, este é um momento em que os saberes da profissão docente são efetivamente compreendidos, produzidos ou (re) significados (CASTRO, 2002).

Quanto a esta construção do ser professor, deve-se salientar a criação do estilo próprio do profissional e, conseqüentemente, constituição da sua identidade profissional. Esta identidade é formada a partir das próprias reflexões do professor a cerca de si mesmo, sua história de vida, suas experiências, relações com o mundo, ou seja, aprendizagens adquiridas a partir de percepções vivenciadas com os outros e consigo mesmo (NACARATO, 2012).

Além dos problemas já apontados, vivenciados pelos professores, geralmente uma posição de desvalorização por parte dos alunos e pela própria gestão escolar que está normalmente mais preocupada em manter o controle disciplinar do que em promover uma prática pedagógica significativa à formação dos alunos, o processo de desenvolvimento do professor representa um contexto favorável ao desestímulo e abandono da profissão (GAMA, 2007).

O próprio contexto educacional brasileiro, considerado crítico, ainda mais ao tratar do fracasso do ensino aprendizagem, contribuem para a desvalorização e culpabilização dos professores e dos cursos formadores. Este pode ser apontado um dos problemas enfrentados pelos professores, a falta de credibilidade ou atribuição da culpa que torna-se ainda mais tenso na vida de professores iniciantes (CARNEIRO, 1997).

1.2 A PROPOSTA DA PESQUISA

Partindo dessa revisão bibliográfica e no intuito de compreender melhor o contexto vivenciado pelo professor de Matemática iniciante, realiza-se uma pesquisa para responder às seguintes questões: (1) O professor recém-formado sente diferença entre os estudos ocorridos durante a licenciatura e a efetiva atuação da profissão na realidade escolar? (2) Quais as principais inseguranças, dificuldades ou surpresas encontradas pelos professores de matemática nos primeiros cinco anos de carreira?

A presente pesquisa tem como **objetivo geral** investigar quais as principais implicações do início de carreira do professor de matemática.

Para atingir esse propósito, foram eleitos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Analisar considerações de pesquisadores sobre a formação do futuro professor e os anos iniciais da docência;
- b) Identificar as possíveis dificuldades do professor em início de carreira;
- c) Investigar se no contexto em que o professor recém formado atua há auxílio ou instrução diferenciada para professores em início de profissão;

Este trabalho apresenta no capítulo dois algumas considerações relacionadas à 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) os dilemas enfrentados pelo graduando ao se deparar com a realidade escolar durante o estágio supervisionado. Ressalta-se ainda a importância de estudos relacionados às dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes na (re) formulação dos currículos dos cursos de licenciaturas ofertados pelas Instituições de Ensino Superior atuais.

No terceiro capítulo mostra-se algumas teorizações que escolheu-se como base para discutir aquilo que sustenta as ações do professor iniciante no que diz respeito às principais dificuldades e desafios encontrados nos anos iniciais como professor, bem como a constituição de sua identidade como profissional. Para tanto, recorre-se a autores como Michael Huberman, Simon Veenman, Maria Celeste Marques da Silva, entre outros.

No capítulo quarto aborda-se o percurso metodológico da pesquisa. Os sujeitos da investigação são sete professores da rede pública do estado de Mato Grosso no município de Juína, que lecionam matemática no ensino fundamental e médio a menos de cinco anos. Discorre-se ainda sobre os fundamentos das escolhas metodológicas que orientam este

trabalho de abordagem qualitativa, conduzido como um estudo descritivo e explicativo, cujos dados foram obtidos utilizando-se questionários.

No capítulo cinco apresenta-se e discute-se os dados da pesquisa, à luz das teorizações apresentadas nos capítulos anteriores e em diálogo com as pesquisas apresentadas na revisão de literatura. Descreve-se e analisam-se os resultados da pesquisa e selecionam-se algumas ideias elencadas por autores no intuito de que se possa sugerir soluções para algumas implicações de início de carreira do professor.

Por último, nas considerações finais, faz-se uma síntese dos resultados da pesquisa e das discussões relacionadas, apresentando as principais percepções obtidas tanto com a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa qualitativa.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR

A formação do professor caracteriza-se por ser um processo amplo, complexo e duradouro. Inicia-se por meio da observação que fazemos em sala de aula, de nossos mestres e se estende por toda a vida. Esse processo vai muito além da aprendizagem dos conteúdos específicos de determinada área e/ou da assimilação de métodos e técnicas didático-pedagógicas de ensino.

Não há um manual preestabelecido com instruções para aprender a ser professor, no entanto, há caminhos que conduzem a aprendizagens e envolvem os componentes aprendidos ainda durante a graduação, aliados posteriormente à aprendizagens no contexto educacional quando no exercício da profissão.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: DE DISCENTE À DOCENTE

Durante a graduação o futuro professor tem contato com uma gama de conhecimentos que poderão ser por ele utilizados quando estiver em sala de aula. Todavia, esses conhecimentos podem se mostrar insuficientes frente à complexidade e os desafios da prática docente. Nesse contexto, caberá ao professor adaptar-se à realidade que se apresenta e buscar estratégias com vistas à superação dos desafios da profissão.

Espera-se que o curso de graduação possa oferecer o conhecimento científico, bem como o suporte necessário para minimizar as dificuldades que o professor possa encontrar, sobretudo nos primeiros anos de profissão, contudo não é isso que acontece, pois há situações que o professor se depara apenas na prática do exercício docente. Fávero (1992) corrobora essa ideia ao afirmar que não é apenas frequentando um curso de graduação que se garante a formação plena de um profissional, sendo necessário, sobretudo, profundo comprometimento do professor na construção de sua docência.

Esta construção é contínua, iniciada na graduação, mas estende-se por toda a vida do profissional.

A formação do professor não se reduz apenas ao período da formação inicial. A constituição profissional docente, longe de ser uma trajetória linear ou limitada a um intervalo de tempo, é um processo contínuo e sempre inconcluso, permeado por dimensões subjetivas e sócio-culturais que influenciam o modo de vir a ser de cada professor. (FIORENTINI e ROCHA, 2002, p.48).

Deste modo, tanto no curso de graduação quanto após seu término, se é necessário pensar em iniciativas de formação.

Autores como Vasconcellos (2003) e Pimenta (*et. al.*, 2009) discutem a importância de iniciativas, ainda durante a formação acadêmica do futuro professor, que sejam capazes de potencializar a prática docente quando em sua efetiva atuação. Afinal, de acordo com Pimenta (*et. al.*, 2009), espera-se do curso de formação inicial que, além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, seja capaz de formar o professor ou colaborar com sua formação.

Em muitos casos, o discente depara-se com diversas disciplinas teóricas nos cursos de licenciatura, mas poucas disciplinas capazes de contextualizar o cotidiano real das unidades escolares. Assim, o recém formado professor aprende a executar algumas funções apenas ao iniciar a profissão, como por exemplo, preenchimento de diários, escrita de pareceres dos alunos, elaboração de projetos no âmbito escolar, planejamento de aulas, entre outros, atribuições essas que são frequentes no contexto do trabalho do professor. Isto leva o professor iniciante a ter a impressão de teoria desvinculada da prática.

Este contexto em que se exige que o professor aprenda na prática do efetivo exercício de sua profissão, a lidar com questões complexas do cotidiano escolar, de modo que não foram contempladas no momento da graduação, ou seja, o recém formado professor enfrenta situações problemas que poderiam ser evitadas se houvesse um plano político já na formação inicial voltado para questões pertinentes à realidade escolar.

Uma alternativa para mudar esse cenário seria a oferta, ainda durante a graduação, de disciplinas que abordassem temáticas e/ou situações comuns ao ambiente escolar.

[...] dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA *et.al.*, 2009, p.18).

Alguns aspectos concernentes às funções a serem exercidas pelo educador poderiam ser contemplados durante a formação inicial (graduação), para que o futuro professor não venha a sofrer tão severamente os impactos dessas descobertas ao ingressar na carreira docente.

Há aqueles que apontam o estágio como um espaço que possibilita ao acadêmico ter maior contato com o cotidiano de um professor. Para Vasconcellos (2003, p.33), o estágio “sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”.

Um ponto em comum entre os autores Fávero (1992) e Vasconcellos (2003) é que o estágio é um dos aspectos facilitadores no processo de formação inicial (licenciatura) do futuro professor desde que bem conduzidos.

O estágio pode não contemplar o envolvimento do acadêmico em todas as questões pertinentes à prática docente. Isso contribui para que o aluno recém graduado AO assumir efetivamente uma sala de aula, fique com a impressão de que, de certa forma, a docência se aprende na prática e que na graduação se aprende teoria. A esse respeito, Vasconcellos (2003, p. 33) afirma que “não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que na ‘prática a teoria é outra’”.

Neste sentido, torna-se um desafio saber unir a teoria aprendida na graduação com a prática da sala de aula. (FÁVERO, 1992). Porém, teoria e prática não podem estar desvinculadas como em muitos casos têm acontecido. (VASCONCELLOS, 2003).

Pimenta (2009) explica que em relação à formação inicial do professor e a prática do estágio, pesquisas têm demonstrado que:

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2009, p.16)

Além disso, boa parte da carga horária do estágio é destinada ao cumprimento de questões burocráticas, como por exemplo, preenchimento de fichas, relatório de aulas, etc. A esse respeito, Barreiro e Gebran (2006) afirmam que algumas ações do estágio supervisionado priorizam práticas burocráticas para o cumprimento de carga horária ao invés de priorizar as percepções sobre a educação na escola.

De modo geral os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem

privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes nas unidades formadoras de professores e nas escolas da educação básica, que concebem o estágio como um momento da prática e de aprendizagem de técnicas do bem-fazer (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26).

Configura-se, portanto, uma necessidade urgente que as instituições de formação de professores invistam na formação desse profissional a começar pelos impactos sofridos com e no ingresso, pelo docente, no curso ou na instituição que começa a trabalhar.

Os atuais modelos dos cursos de graduação primam pelo treinamento técnico, passando a impressão que assim o futuro professor já seja capaz de conseguir sucesso mesmo diante da pluralidade e especificidade dos casos. Há um treinamento imediatista orientado para um “saber-fazer”, apenas, o que habitua o docente a buscar soluções prontas em lugar de debruçar-se sobre cada caso concreto para, refletindo, compreendê-lo em sua totalidade e circunstâncias e encontrar possibilidades de criar alternativas de solução adequadas.

Essa aprendizagem apenas técnica, por ser externa ao formando, não lhe dá segurança no enfrentamento das situações reais, sempre específicas, e provocará resistências às imposições, a que os professores são submetidos com o ingresso na atividade profissional.

Sendo assim, o estudo das dificuldades enfrentadas pelos docentes no período de adaptação do início de carreira pode-se oferecer importantes contribuições para a (re) construção dos programas de formação de professores, haja vista que o licenciado é o único profissional que após terminar a graduação volta às salas de aula para então ocupar outro papel: o de professor.

Essa nova função demanda uma postura diferente das experiências vivenciadas em anos anteriores como aluno, pois ao invés de receber informações será o principal responsável pelo aprendizado dos alunos; ao invés de estudar o que lhe foi proposto anteriormente deverá agora planejar suas aulas, explicar conteúdos, elaborar atividades e exercícios, entre outros. Além disso, quando era aluno podia contar com auxílio de terceiros, enquanto que como professor, na maioria das vezes, enfrenta sozinho, os desafios que surgem na profissão.

A transição da figura de aluno para a de professor constitui-se um processo de relevante importância na vida profissional do educador.

Fiorentini e Rocha (2002) destacam que na fase de transição de aluno a professor é comum o sentimento de insegurança, medo e de despreparado profissional, geralmente

relacionados, entre outros fatores, ao distanciamento existente entre a teoria vivenciada nos cursos de formação e o dia a dia da cultura escolar.

São nos anos iniciais ao exercício de sua função que o professor faz descobertas, enfrenta dificuldades, desenvolve sua criatividade e autonomia de decisões, entre outros aspectos.

Todavia, esse percurso não é fácil para o professor em início de carreira. Antes, acostumado a ter apoio de outras pessoas – principalmente colegas de sala de aula – agora, percebe que muitas vezes o ambiente escolar (demais professores, coordenadores, diretores) não dão suporte, ou seja, não oferecem ajuda nessa nova etapa de sua vida.

Diante desse contexto o professor iniciante aprende a lidar com as mais diversas situações no exercício de seu trabalho, responsabilidades que não lhe foram exigidas outrora.

Mas afinal, qual período compreende os anos iniciais da docência? Não há um consenso entre os pesquisadores sobre qual período corresponde aos anos iniciais de profissão docente. O fato é que os primeiros anos de docência configuram-se experiências importantes e determinantes na carreira do docente profissional.

Investigar as principais implicações do início de carreira do professor de matemática é o alvo desta pesquisa. Para tanto, fez-se necessário conhecer um pouco mais as teorias que nos ajudam a compreender os primeiros anos da docência.

3 O PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA

Os primeiros anos de carreira do professor podem se configurar por suas experiências, descobertas, desafios, aprendizagens, aquisição de estilo próprio de dar aula, expectativas para a profissão, conquista de autonomia, dificuldades em interagir com o cotidiano complexo escolar, incertezas de posicionamento, ganho de autoridade e habilidade comunicativa, entre tantos outros aspectos.

Os inúmeros temas que estão ligados à temática dos primeiros anos da atuação docente podem ser retificados pela crescente pesquisa que pode ser observada atualmente. No entanto, não se esgota a necessidade e importância em discutir o assunto, dada a complexidade dos anos iniciais em uma carreira profissional tão exigida pela sociedade, pelo contexto educacional e pelo próprio profissional.

Conhecer os dilemas do professor iniciante contribui para o rol de estudos que possuem objetivo comum: informação e reflexão com vistas a minimizar os conflitos vivenciados por esse profissional tão importante.

3.1 A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS E DESCOBERTAS

A iniciação à docência caracteriza-se por ser um período de múltiplas descobertas para o professor. É nesse período que o docente se depara com as situações concretas da sua profissão (ambiente escolar, alunos, coordenação, direção, demais professores, pais, etc.).

Esse período, de acordo com Maria Celeste Marques da Silva pode ser difícil, conflituoso e até frustrante.

Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado (SILVA, 1997, p.53).

A inserção do professor iniciante no ambiente de trabalho pode ser, por muitas vezes, marcada por dificuldades de adaptação, desconforto em tirar suas dúvidas com alguém ou fazer algum questionamento que possa afetar sua credibilidade frente aos novos colegas.

Para Veenman (1984) essa fase é marcada por um processo de aprendizagem baseado, na maioria das vezes, no ensaio e erro. O professor busca superar os desafios e as dificuldades enfrentadas por uma realidade escolar que é muito diferente daquilo que ele imaginava encontrar ao ingressar na profissão. O autor denomina tal fase de “choque da realidade” e pode ser entendida como as dificuldades enfrentadas pelo professor ao ingressar no mercado de trabalho.

Esse conceito traduz todo o impacto sofrido pelo professor quando inicia a profissão. Indica o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial (graduação) e a realidade do dia-a-dia da sala de aula. Trata-se de um processo complexo e prolongado de ajustamento do pensamento e ação à nova situação que se apresenta (SILVA, 1997).

Para Veeman (1984) o choque com a realidade pode desencadear uma crise de identidade em que os valores e crenças pessoais e da profissão são testados constantemente. O docente sente o seu despreparo ou a falta de adequação de seus modos de pensar e agir em relação ao trabalho a realizar, no confronto com os demais professores de sua convivência.

Em choque com as circunstâncias da situação, pode ser difícil constituir-se como docente, e até mesmo sobreviver profissionalmente, resultando num quadro de alienação, resistência, sofrimento, distúrbios emocionais quando os dilemas não podem ser gestados.

Ainda de acordo com o autor, em clima de insegurança e de desequilíbrio de valores e crenças, a autoimagem e autoestima se ressentem, impedindo transformações no pensamento, no desenvolvimento do autoconhecimento e, em consequência, do desenvolvimento do auto-conceito, da autoestima e da abertura para as mudanças na prática pedagógica. A identidade (pessoal e profissional) se retrai, o indivíduo vai se anulando.

Veenman (1984) aponta alguns fatores que podem causar o choque com a realidade escolar: a formação inicial inadequada, a realidade escolar (questões burocráticas, individualidades dos colegas de profissão, materiais didáticos/pedagógicos insuficientes, carga horária de trabalho, etc.), a escolha equivocada da profissão, entre outros. De acordo com o autor as manifestações do “choque da realidade” podem ser divididas em cinco categorias, a saber:

1. Há percepção dos problemas, isto é, o professor identifica e localiza os problemas. Apontando-os, com frequência, faz lamentações (sobre carga-horária, indisciplina, classe numerosa, etc.) apresenta queixas físicas e psicológicas (cansaço, stress, frustração, angústia, dor de cabeça, dor de estômago, etc.).

2. Há mudanças de comportamento profissional motivadas por pressões externas (ativismo exagerado, realização apressada de tarefas, negligência, busca ansiosa de estratégias de ensino, etc.).

3. Acontecem mudanças de atitudes, ou seja, de crenças do professor (passagem de uma atitude progressista para outra mais conservadora, em relação ao que se espera do ensino, por exemplo) em relação à profissão como um todo (desânimo, pouca iniciativa, pouca criatividade) e mudança na utilização de métodos preferindo os mais rotineiros.

4. Percebem-se mudanças de personalidade: mudanças no domínio da estabilidade emocional e no auto-conceito (irritabilidade, mau humor, impaciência – com alunos, afirmação frequente de: não sei, não posso, não aguento, não é para mim, não dou para isso).

5. Acontece, em caso extremo, o abandono da profissão. A desilusão atinge o máximo e a solução é deixar a profissão.

Huberman (1992) afirma que os momentos iniciais da profissão docente são marcados por crises, mas também por novos aprendizados. Com base em suas pesquisas, o autor sugere que a entrada na carreira de professor pode ser dividida em duas fases: a de sobrevivência e a de descoberta.

A fase da sobrevivência está associada ao confronto inicial do professor com a complexidade da profissão docente. Esse confronto corresponde às dificuldades enfrentadas por este novo profissional, tais como: a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. Essa fase caracteriza-se pelo tatear constante e individualismo do professor (HUBERMAN, 1992).

Em contrapartida, a fase da descoberta traduz um entusiasmo inicial do professor, a exaltação por estar finalmente responsável pela sua sala de aula, ter os seus alunos, o seu programa, ou seja, por se sentir pertencente a um determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1992).

Silva (1997) categoriza os problemas encontrados pelos professores iniciantes em três categorias: (a) preocupações centradas em si próprios; (b) preocupações com o controle e organização do ensino e (c) preocupação com os alunos.

A primeira categoria agrupa problemas que revelam a preocupação de quem se esforça para interagir e agir de modo a que seja aceito pelas pessoas. São situações com as quais se confronta quem está em busca de aprender um novo papel. Tudo o que perturbe essa aprendizagem provoca desequilíbrio e transforma-se em preocupações.

Na segunda categoria estão os problemas que dizem respeito à relação do professor com o processo de ensino. São preocupações com o próprio ato de ensinar (comportamentos e estratégias). Centrados ainda em si próprios os problemas se concentram, porém, com a forma de ensino e não com a forma de aprendizagem dos alunos.

A terceira categoria agrupa problemas voltados à aprendizagem dos alunos, embora haja ainda a preocupação consigo próprio. Reflexões sobre o seu saber-fazer pedagógico poderão levar a reconhecer as diferenças individuais, a refletir e “ler” os alunos e a variar a estrutura de seu trabalho de modo a atender as necessidades dos alunos.

Neste viés a autora acrescenta que “sobretudo no(s) primeiro(s) ano(s) de profissão, o professor tem perspectivas do ato de ensinar que têm a ver com as suas características pessoais e com o contexto sócio profissional que o envolve” (SILVA, 1997, p.55).

Assim, verifica-se que nos primeiros anos de profissão, o professor tem o ato de ensinar na perspectiva de suas características pessoais e com o contexto sócio profissional que o envolve. De acordo com Silva (1997), tais perspectivas levarão o professor a munir-se de uma espécie de sistema de lentes através das quais se percebe no ato de ensinar e, ao mesmo tempo, percepção e interpreta o seu modo de estar na profissão.

Perrenoud (2002) elenca, também, características do professor iniciante considerando duas delas muito importantes. É a pessoa que está num momento de mudança de identidade – da de estudante para a de profissional – e está a medir a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber que esse desvio é normal e que não tem relação com a sua competência e nem com a sua fragilidade pessoal. Esse desvio está relacionado à diferença existente entre a prática autônoma e tudo o que acontece.

Em consequência, o professor iniciante passa por medos, angústias, pânico, cansaço, gasta mais tempo com as atividades de trabalho (preparo, correção, atividades em aula), precisa de maior concentração e tempo para isso.

Rocha e Fiorentini (2002) consideram que nos primeiros anos de atuação docente “é comum o sentimento de insegurança, medo e de despreparo do profissional, geralmente

relacionado, entre outros fatores, ao distanciamento entre a teoria vivenciada nos cursos de formação e o dia a dia da cultura escolar”.

Mas quais seriam os motivos das dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira?

Veenman (1984) analisou 91 estudos entre os anos de 1961 e 1983 por investigadores diferentes, selecionando 24 problemas percebidos pelos professores em início de carreira, apontados com frequência mais elevada na pesquisa. Esses problemas catalogados pelo autor são de grande valia para (re) pensarmos num contexto atual, quais os possíveis problemas identificados por professores iniciantes. Nesta pesquisa busca-se apurar se alguns dos problemas identificados por Veenman (1984) convergem com as dificuldades enfrentadas pelos professores sujeitos da atual pesquisa. Esses resultados serão apresentados mais adiante.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Maria Celeste Marques da Silva (1997, p.56) corrobora que existe uma gama crescente de pesquisas sobre os professores principiantes, e este interesse pelo período da carreira docente é de suma importância, pois “a informação recolhida para redefinição de programas de formação inicial e de formação contínua, nomeadamente para a implementação de um período de indução que ajude a minorar as dificuldades com que se confrontam os recém formados quando iniciam a sua atividade profissional”.

Este estudo se insere no conjunto de pesquisas que buscam conhecer as principais implicações do professor iniciante. Acredita-se que as informações aqui apresentadas podem vir a contribuir no sentido de minimizar as implicações nos primeiros anos da docência ao sugerir apontamentos na direção de servir como fonte de pesquisa e reflexão sobre a problemática.

Com este fim, opta-se por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, que de acordo com Lakatos e Marconi (2006, p.269) diz respeito à preocupação em “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. É por meio da pesquisa qualitativa que “o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, como o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes” (MARCONI e LAKATOS, 2006, p. 272).

Figueiredo (2010, p.84) explica que o método qualitativo “fundamenta-se em informações deduzidas das interações interpessoais e da co-participações dos informantes. O pesquisador é um participante ativo, ele interage em todo o processo.”

De acordo com Gil (2009), as pesquisas podem ser classificadas por 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.

A coleta de informações deu-se neste ano de 2015, e conta com sete questionários entregues aos professores no ambiente de trabalho, nas escolas, e recolhidos após alguns dias. Lembrando que neste trabalho tanto o nome dos professores entrevistados quanto as escolas serão preservados. Os dados dos jovens professores considerados neste estudo foram coletados não com o propósito de extensão, mas em profundidade do caráter de discussão.

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a escolha dos sujeitos desta pesquisa elegem-se os seguintes critérios: (1) ser licenciado em Matemática; (2) estar atuando como professor em escolas do município de Juína; e (3) ter até cinco anos de atuação como professores, após a conclusão da licenciatura.

A opção pelos cinco primeiros anos de trabalho deve-se ao fato de esse ser o período considerado pela literatura vigente como o de iniciação à docência.

Após visita às escolas, identificamos sete professores (todos da rede estadual de ensino) que atendiam as condições relatadas anteriormente.

Para preservar o anonimato, esses sujeitos serão referidos neste trabalho como *Professor A, B, C, D, E, F e G*.

4.2 OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Este estudo limita-se ao depoimento de professores, inicialmente adquirido por meio de um questionário semiestruturado, com questionamentos pertinentes às implicações sobre os anos iniciais de profissão. São sete questões, sendo uma questão fechada e as demais abertas, ou seja, uma questão com opção de marcação, (no que se refere a quantos anos atua o professor) e, seis questões que contemplam a opinião escrita ao modo dos entrevistados.

Este método de entrevista instiga a coleta de informações a serem expostas e analisadas no trabalho, na tentativa de estabelecer uma ponte entre as informações levantadas na pesquisa bibliográfica em contrapartida às informações elencadas pelos professores à realidade do exercício da profissão no município de Juína- MT.

5 OS RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os dados da pesquisa bem como a discussão inerente, à luz das teorizações apresentadas nos capítulos anteriores e em diálogo com as pesquisas apresentadas na revisão de literatura. Descrevem-se e se analisamos resultados da pesquisa e selecionando-se algumas ideias elencadas por autores no intuito de sugerir soluções para algumas implicações de início de carreira do professor.

5.1 QUEM SÃO OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DESTE ESTUDO?

Com base nas respostas aos questionários, o seguinte perfil dos professores, sujeitos desta pesquisa, pode ser traçado:

- Seis são contratados e um é efetivo (aprovado em concurso público);
- A carga horária de trabalho desses professores é de até 30 horas semanais;
- Em relação ao tempo de magistério, um professor está no primeiro ano da docência, três professores possuem de um a dois anos de experiência, um professor possui de dois a três anos de experiência e dois lecionam de três a cinco anos.

Para a maioria dos professores investigados (seis), a formação inicial (graduação) não foi suficiente para prepará-los para o exercício da docência. De acordo com esses sujeitos, diversas temáticas estudadas na graduação “*não agregaram muito para nossa carreira*”. Para eles, os conhecimentos adquiridos na graduação (inclusive as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado) não foram suficientes para enfrentar os desafios da docência. O relato a seguir é representativo da opinião desses professores.

Não descarto a importância da teoria, mas diante das dificuldades que passei nos primeiros meses de trabalho, percebo o quanto o estágio está longe de inserir o futuro professor nas escolas. É bem diferente ir de vez em quando na escola e ser um assistente do que assumir sua própria sala com suas responsabilidades (Professor A).

Como se pôde observar nesse depoimento, os professores relacionam a graduação ao estudo de teorias. Além disso, consideram que o estagiário é um tipo de “assistente” do

professor e não um indivíduo em processo de aprendizado, principalmente de conhecimentos relacionados à prática docente.

De acordo com Pimenta (*et.al.*, 2009, p. 60), o estagiário pode se sentir um intruso na sala de aula que, de certa maneira, não lhe pertence quanto às limitações de sua autonomia, pois é o professor regente quem tem voz ativa efetivamente. No entanto, a autora afirma que o estágio deve ser visto como “suporte essencial do desenvolvimento da competência técnica necessária ao futuro professor”.

Apesar de considerarem que a graduação não foi suficiente para dar-lhes todos os elementos necessários ao exercício da docência, os professores consideram que essa etapa de formação foi importante e reconhecem a necessidade de continuarem buscando novos conhecimentos.

A graduação é apenas o primeiro passo para uma longa jornada de estudos em busca de práticas e metodologias que melhor se encaixem no objetivo que se quer alcançar (Professor B).

Apenas um dos professores afirmou que a graduação foi capaz de prepará-lo para a prática docente.

Sim, tivemos a oportunidade de termos excelentes professores que estudaram a realidade da nossa região e nos passaram muitas informações (Professor G).

A formação inicial, até mesmo na etapa de estágio, não garante que o indivíduo adquira todas as competências exigidas no contexto escolar. Assim, muitos dos saberes da profissão são desenvolvidos no início da carreira, no efetivo exercício da profissão.

Pimenta (*et. al.*, 2009, p.29) considera que produzir na vida do professor implica valorizar “conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas”. No entanto a autora afirma que “a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência”.

As percepções do professor em relação a sua formação em contrapartida a atuação em sala de aula demanda uma atitude de reflexão.

Quanto a isso Perrenoud (2002) acrescenta que:

A formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. Sob esse ponto de vista, a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática (PERRENOUD, 2002, p.17).

Sendo assim, o período de formação de professor tem sua importância e relevância não só no sentido de trazer conteúdos e teorias, mas no ato de conduzir o graduando a refletir. Estas experiências tanto no momento da formação inicial quanto no início de carreira percorrem toda a vida do professor.

5.2 A INSERÇÃO NA ESCOLA

Após conhecer um pouco mais o perfil dos sujeitos desta pesquisa, busca-se investigar como foi o contato inicial desses professores com a escola.

Todos relatos culminam-se em que a equipe de professores experientes e demais funcionários da escola foram acolhedores, como se pode verificar no depoimento a seguir.

Foi tranquilo, porque a escola e sua coordenação foi super acolhedora, assim como os colegas de trabalho (Professor F).

Quando questionados se encontraram algum tipo de apoio ou acompanhamento por parte dos profissionais que já atuavam na escola, a opinião do grupo ficou dividida.

Para quatro professores esse apoio não existiu. De acordo com Silva (1997), a falta de apoio no ambiente escolar torna ainda mais difícil o processo de iniciação na docência.

Os demais professores afirmaram que tiveram ajuda dos mais experientes sempre que necessitaram. Os depoimentos a seguir ilustram essa questão.

Sempre que precisei de auxílio em alguma situação ou dúvidas, sempre tive ajuda e apoio dos colegas e também por parte da coordenação pedagógica da escola (Professor B).

Proporcionaram-me bastantes diálogos com os mais experientes, houve trocas de experiências e assim fazendo com que cada profissional vá enriquecendo e melhorando seu trabalho (Professor G).

Tive ajuda no diário on-line, que eu não sabia como fazer, no uso de alguns materiais para alunos especiais que eu tinha em sala de aula. Sempre me ajudaram quando eu precisava (Professor F).

Um desses professores mencionou que o apoio ocorreu por meio de diálogos com professores mais experientes, realizados em grupos de estudos. Segundo esse professor, na medida em que as dificuldades eram reveladas, acabavam sendo discutidas por todos.

Cavaco (1991) afirma ser característico nessa fase que os iniciantes ocultem os problemas, que se confidenciem, mas não se assumam no coletivo e que procurem apoio de forma discreta. Este não é o caso de um dos professores investigado nesta pesquisa, pois ele não restringiu suas dúvidas, ao contrário, buscou revelá-las aos colegas.

Como pode-se observar nesses relatos, o apoio recebido pelos professores iniciantes esteve relacionado ao cumprimento de atividades burocráticas, trocas de experiências e uso de materiais didático-pedagógicos.

O apoio ao professor iniciante depende de cada ambiente escolar e do interesse daqueles que trabalham na escola. Assim, pode-se entender que ao ingressar no contexto educacional, o professor iniciante passa a pertencer a um grupo que pode ou não interagir com ele.

Silva (1997, p.55) defende que pertencer a um novo grupo profissional significa aderir a um novo estatuto “com direitos e obrigações, talvez com vantagens – pessoais, sociais e econômicas – mas também, frequentemente, com o preço do isolamento no meio dos seus pares, com olhares que ferem”. Com base nessas considerações podemos partir do pressuposto de que, tanto o auxílio quanto o isolamento, podem marcar profundamente as memórias dos primeiros anos de exercício do professor.

Em relação ao contato inicial com os alunos, todos os professores afirmaram que foi tranquilo. Apesar disso, três professores mencionaram alguns receios: “*Não é fácil um professor iniciante passar credibilidade*” (Professor C); “*A indisciplina me assustou*” (Professor D); “*No primeiro momento é assustador, porque nos perguntamos ‘será que vou conseguir’*” (Professor F).

Nesses depoimentos percebe-se maior receio dos professores em relação ao tratamento com os alunos. Essa tendência também foi verificada na pesquisa realizada por Pilz (2011). Esta autora afirma serem inúmeras “as dificuldades que se fazem presentes no começo da docência, especialmente em relação ao trabalho em sala de aula, onde o professor é surpreendido com situações inesperadas e, muitas vezes, fica sem reação” (p. 14).

5.3 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS

Dentre os professores que participaram deste estudo (sete), apenas um afirmou que não teve dificuldades ou inseguranças no início da docência. Os demais professores reconheceram que passaram por situações difíceis nos primeiros anos de sala de aula.

Alguns desses professores relataram que, nos primeiros dias de trabalho, sentiram medo, incerteza e insegurança ao escolher a postura e as metodologias de ensino a serem adotadas com os alunos. A esse respeito, o relato a seguir é representativo.

[...]ao adentrar na sala tive uma grande dificuldade em implantar uma postura de minha escolha, pois a inseguranças e o medo de errar, me levaram a assumir uma postura fechada (Professor A).

No intuito de superarem essas dificuldades, os professores buscaram auxílio dos mais experientes, que por essa condição, já conheciam a realidade da escola. De acordo com Cavaco (1991), os professores iniciantes geralmente procuram apoio entre seus pares na partilha de problemas, recursos, fracassos e êxitos.

Contudo, os sujeitos investigados afirmaram que não puderam contar com apoio suficiente dos experientes.

Eu conversei com outros professores da escola onde eu trabalhava, mas as respostas eram sempre parecidas ‘é assim mesmo no começo, é melhor você se acostumar’ (Professor A).

Essa postura do professor experiente está em desacordo com o que propõe Tardif (2010, p. 230) ao considerar que “o papel do(a)s professore(a)s na transmissão de saberes de

seus pares, não se dá apenas no quadro formal das tarefas de animação de grupos. [...] Em suma, eles dividem uns com os outros, um saber prático sobre sua atuação.”

Diante da negativa por parte do experiente, o professor iniciante buscou pesquisar sobre as dificuldades que enfrentava: “[...] *continuei pesquisando e acabei encontrando respostas nos livros do que em conversas com outros profissionais*” (Professor A).

Outra situação desafiadora relatada pelos sujeitos desta pesquisa se referiu às dificuldades de aprendizagem dos conteúdos matemáticos por parte dos alunos. Os relatos abaixo ilustram essa questão.

Quando você está em sala de aula consegue verificar o quanto os alunos estão defasados e, às vezes, você não pode passar determinado conteúdo porque eles ainda não são capazes de acompanhar (Professor E).

Quando encontramos aqueles alunos com muitas dificuldades, por mais que você tenta ensinar de maneiras diferentes o aluno não consegue assimilar o conteúdo, isso nos faz pensar que a culpa é nossa
(Professor F).

Nesses relatos percebe-se a preocupação dos professores com o aprendizado dos alunos. Essa preocupação chega ao ponto de o professor sentir-se culpado pelas dificuldades apresentadas pelos alunos.

Para amenizar essa situação, os professores fazem o seguinte: “*retomam alguns conteúdos que são a base da matemática, para depois prosseguir com o conteúdo de determinado ano ou fase*”, ou ainda, “*trabalho com esses alunos em outro período, dando ênfase nas suas principais necessidades*”.

Outra dificuldade mencionada pelos professores iniciantes refere-se ao tratamento com os alunos indisciplinados e o atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Tive muitas dificuldades quando me deparei com alunos com alto nível de indisciplina e também com alunos especiais (Professor B).

As estratégias utilizadas por esses professores foram “*buscar ajuda junto a coordenação da escola*” e “*conhecer mais sobre o assunto para encontrar meios de solucionar ou amenizar essas dificuldades*”.

Outro fator causador de insegurança em alguns dos professores investigados e, conseqüentemente, foi uma dificuldade que tiveram em superar, referiu-se ao fato de lecionarem em áreas diversas à de formação, tendo a vista que esta é uma medida comum, usada nas instituições de ensino (escolas), para completar carga horária. O relato a seguir ilustra essa questão.

O principal motivo de insegurança se deu pelo fato de ter assumido aulas de Biologia, uma vez que minha formação é na área de Matemática (Professor C).

Para superar essa dificuldade os professores realizaram “*muita leitura e pesquisa na internet*”.

As principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, sujeitos desta pesquisa, bem como as estratégias por eles adotadas para sua superação podem ser sintetizadas no Quadro 03.

QUADRO 03.DIFICULDADES E MEDIDAS ADOTADAS PELOS PROFESSORES

DIFICULDADES	ESTRATÉGIAS ADOTADAS
Sentimento de despreparo por considerar que a formação inicial não ofereceu, em sua completude, suporte necessário à prática docente.	Estudos e busca por apoio com profissionais que já atuam na escola.
Medo, incerteza e insegurança.	Pesquisas em livros.
Alguns alunos não conseguirem compreender os conteúdos matemáticos.	Retomada de conteúdos básicos da matemática e atendimento em outro turno.
Atendimento aos alunos especiais ou indisciplinados.	Busca de ajuda da coordenação da escola e leituras sobre o assunto.
Ministrar aulas fora da área de formação.	Leitura e pesquisas na internet.
Falta de apoio dos professores experientes.	Pesquisas e leituras sobre as dificuldades enfrentadas.

Fonte: Elaborado pelo autor da presente pesquisa

É possível identificar algumas semelhanças entre as dificuldades reveladas pelos professores que participaram deste estudo com a classificação dos problemas do professor iniciante elaborada por Simon Veenman (1984), quais sejam:

- *Relação com os colegas.* Esta pesquisa revelou que alguns professores não conseguem obter auxílio dos colegas em seu início de carreira, o que torna esta jornada da iniciação ainda mais solitária e compromete sua melhor relação com os colegas. Em outros casos, porém, a relação com os colegas foi o elemento que possibilitou compartilhar seus anseios e obter experiência por meio do apoio que teve no início de carreira.
- *Relação com os pais.* Neste trabalho pudemos constatar que uma das surpresas da profissão para um jovem professor foi perceber a falta de apoio dos pais no processo educativo dos filhos, o que impossibilita uma interação entre professor e família.
- *Relação com diretores/administradores.* Aqui percebemos que há uma disparidade entre profissionais da escola que prestam apoio ao professor novato.
- *Organização do trabalho na aula e uso efetivo de diferentes métodos de ensino.* Boa parte dos professores entrevistados reiteraram que fazem um planejamento de suas aulas e busca por soluções de dilemas que surgem.
- *Alunos com baixo ritmo de aprendizagem.* Alguns professores destacaram medo de não saber lidar, por exemplo, com alunos especiais ou com defasagem escolar e que exigem atividades diferenciadas.

Identificou-se que a maioria das dificuldades relatadas pelos professores iniciantes está direcionada às relações estabelecidas com os alunos no interior da sala de aula. Essas relações referem-se ao processo de ensino-aprendizagem, comportamento dos alunos e diversidade existente no interior da sala de aula.

Para Silva (1997, p. 55), as dificuldades enfrentadas no início da docência são penosas para o professor principiante e causam sentimentos de “angústia susceptível de provocar uma autêntica crise de identidade”.

Cavaco (1993, p. 114) contribui para essa discussão ao afirmar que “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”.

Já Pilz (2011, p.14) afirma que as dificuldades enfrentadas pelos docentes “podem surgir pela falta de apoio pedagógico por parte da escola e, de modo geral, pela desvalorização da profissão docente no contexto social”.

Apesar disso, para Tardif (2010, p. 11), o início da docência “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

5.4 A REALIDADE ESCOLAR

A maioria dos professores iniciantes (cinco) afirmou ter se surpreendido, em algum momento da carreira, com a realidade vivenciada na escola.

Nos relatos dos sujeitos que ficaram surpresos com o contexto escolar, três aspectos dizem respeito ao aluno: falta de interesse em estudar (apesar dos recursos disponíveis e do esforço do professor em ensinar); vir para a escola sem saber regras básicas de bom convívio; e não saber esperar e achar que sempre devem ser o centro das atenções.

A relação da família com a escola foi outro aspecto mencionado por alguns dos sujeitos investigados nesta pesquisa. Esses afirmaram que se surpreenderam com a falta de acompanhamento dos pais em relação aos filhos. Um deles chegou a classificar como abandono o desamparo de acompanhamento familiar.

Outro aspecto que surpreendeu o professor iniciante, são casos de *“educadores que apenas cumprem os horários e não se importam com o principal objetivo que é o aprendizado do aluno”*.

Questionados se sentiam-se satisfeitos com a forma pela qual estavam desempenhando a docência na escola, três professores responderam que sim. Para estes professores a justificativa é que sempre estão em busca de novos conhecimentos, novas metodologias, trazer assuntos da realidade dos alunos.

Já os professores que afirmaram não estarem satisfeitos, as justificativas foram as seguintes: *“Gostaria de fazer uma pós-graduação”* (Professor D); *“Gostaria de se dedicar exclusivamente a profissão, mas preciso trabalhar ainda no setor privado”* (Professor C); O professor F diz não estar satisfeito porque gostaria de melhorar mais e cobra muito de si. Esse professor considera que na docência é preciso buscar novos métodos para fazer aulas diferenciadas e ajudar cada aluno a sanar suas dúvidas.

Para Huberman (1992) a fase inicial do professor constitui num esforço em conquistar novas metodologias que funcionem, assim os professores [...] “lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.”.

O professor A teve uma resposta diferente das demais.

Estou mais é conformado e não satisfeito, pois na minha visão a tarefa de educar não é feita apenas na escola, e acredito que estamos “perdendo” um tempo precioso, do pouco que é destinado às escolas, para ficar discutindo coisas de fora da disciplina, algo que deveria ser tratado fora das escolas, não que tivessem que ser ignorados.(Professor A)

Percebe-se que o conformismo da professora reitera sua preocupação com a qualidade das suas aulas. Huberman(1992) nos ajuda a compreender um pouco mais essa questão. Para o autor, os anos iniciais da docência refere-se a

[...] uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesma ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação da sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energeticamente, que desencadeia a “crise” (HUBERMAN, 1992 p. 43).

Com base nessas ideias, entende-se que cada professor encara os anos iniciais à sua maneira, vivenciando sucessos e insucessos, cada um com sua visão.

5.5 POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA OS DILEMAS DA INICIAÇÃO DOCENTE

Esta pesquisa vem propondo um levantamento das principais implicações do início de carreira do professor de matemática de ensino médio e fundamental. No entanto, as pesquisas indicaram também formas de minimizar as implicações do início de carreira do professor, assim, aponta-se algumas considerações sugestionadas por Silva (1997), Perrenoud (2002), Perin (2009), Pilz e Pinto (2001).

Pilz e Pinto (2001) apontam que tão importante quanto apontar as dificuldades enfrentadas pelos professores de matemática no início da atuação docente, entender suas

inseguranças e receios, é importante também a busca por estratégias que minimizem os percalços encontrados. Entre as estratégias destaca-se a busca de domínio dos conteúdos de matemática, métodos de projeto para suprir os problemas da falta de prática com a sala de aula, comprometimento com a aprendizagem dos alunos, adoção de um trabalho criativo e autônomo, entre outros.

Silva (1997, p. 59), (por meio das considerações de Schön e Ângulo), resume um aspecto interessante de tomada de atitude capaz de minimizar os dilemas do início de carreira docente, assim, aponta que o cooperativismo é uma estratégia para se chegar a bons resultados. Ou seja, com a ajuda dos outros profissionais da educação, envolvidos no seu ambiente de trabalho, através da “reflexão de como se constrói e reconstrói uma visão do mundo que os rodeia”, ajudará o desenvolvimento do “autoconhecimento, a transformação de crenças, a resolução de dilemas, o aumento da auto-estima e do autoconceito” levando os professores a procurarem formas de valorização das suas práticas” e ir melhorando a sua “competência pedagógica, isto é, o domínio de capacidades necessárias para gerir o ato pedagógico.”.

Neste sentido é importante que os envolvidos no ambiente escolar estejam dispostos a compreender que o compartilhamento de experiência entre os professores é um ciclo muito importante, não só para auxiliar o professor nos anos iniciais de atuação docente, mas a consequência do apoio é uma qualidade de ensino que refletirá nos alunos e todo o contexto escolar.

Outro ponto lembrado por Silva (1997, p.59) é que, para que os docentes, que se iniciam na profissão, *aprendam* a gerir os dilemas, próprios de sua atividade profissional, sem que se tornem numa fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional,

[...] torna-se necessário que os professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver – em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem sua profissão – o seu próprio projeto de formação continuada que lhes permita, através da transformação do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, da sua auto-estima e autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. Será no seio da própria escola que o professor inexperiente encontrará o apoio necessário para continuar a sua formação através de um trabalho conjunto com um supervisor. (SILVA, 1997, p.59).

Assim, a participação direta do professor na tomada de decisão do que julga ser para ele importante componente de discussão em sistemas de grupo, cumpre com o propósito de formação continuada dentro do contexto da vida do professor.

Perin (2009) destaca neste sentido que seria necessário a integração do contexto escolar com as instituições de formação, para que em conjunto possam minimizar o choque da realidade dos professores iniciantes ao atuarem em seus primeiros anos de formação. Além disso, a autora destaca a importância de medidas institucionais voltadas a preparar os professores iniciantes para lidarem com as hostilidades sofridas pelos professores que já estão inseridos na escola.

Outro contraponto que pode minimizar os impasses enfrentados por professores em início de carreira é que os demais funcionários não vejam o professor iniciante como um indivíduo totalmente inexperiente, é preciso ter uma visão mais positiva, pensar este profissional com a energia com que pretende executar sua profissão, pelo entusiasmo que infelizmente em muitos casos não se vê em todos os professores mais experientes. O professor novato tem muita a acrescentar, pois tem uma visão atualizada de sua profissão e pode visualizar coisas que os profissionais a tempos envolvidos no contexto escolar podem não estar percebendo. Perrenoud corrobora quanto a isso:

Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão. (PERRENOUD, 2002, p.14).

Outra sugestão é de ainda na graduação o discente tenha disciplinas específicas e capazes de oferecer um suporte maior, reiterando o licenciando sobre informações práticas de como preencher diários, planejar suas aulas, fazer avaliações, entre outros. Bem como no estágio, que a carga horária não se limite à atividades burocráticas, mas a aprendizagens realmente condizentes com a realidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa buscou-se analisar as principais implicações na carreira do professor iniciante. Pelo estudo bibliográfico nota-se várias considerações importantes a cerca da temática. A crescente pesquisa e preocupação sobre as implicações do início de carreira do professor, indica vários pontos de vista, no entanto, muitos rumam para o acordo de que o período inicial da carreira docente se configura por muitos desafios, dificuldades e descobertas.

A pesquisa com os sete professores, apresentada neste trabalho, aponta fragilidades do início da carreira e ajustes que precisam ser observados e sanados.

Constata-se algumas informações importantes com este estudo, entre elas, a revelação de que os cursos de formação inicial pouco têm contribuído para gerar aprendizagens condizentes com a realidade educacional.

Podem acontecer implicações desestimulantes com o professor nos primeiros anos de atuação docente, como por exemplo, sua competência ser posta em dúvida, tanto pelos demais colegas quanto em alguns casos pelos alunos também que o desafiam para testar seu conhecimento. Assim muitas vezes ao ver sua tentativa de interagir com colegas e compartilhar suas experiências ser fracassada, pode acontecer de o professor desistir desta interação, ocultar os dilemas e buscar em outras fontes a solução para seus problemas.

Outras implicações, como dúvidas de como agir frente os alunos e pais ou até mesmo frente a algum superior da escola ou professor mais experiente, leva o professor novato a ter sentimentos de medo.

O sentimento de frustração também assola o professor iniciante que reúne esforços primordialmente nos anos iniciais para se dedicar à aprendizagem do seu aluno, aprender a como preencher procedimentos padrões do contexto escolar, conquistar espaço e autonomia, entre tantos objetivos, que quando não alcançados frustram o profissional. A impressão é que muitos professores ficam divididos entre as decepções da carreira e a dedicação para ser um bom profissional.

Vale destacar também que o ambiente escolar nem sempre oferece o suporte necessário para minimizar as implicações encontradas pelo professor novato.

Dentre os principais resultados desta pesquisa, pode-se considerar que os professores recém-formados necessitam de apoio em seu início de carreira. Para tanto, faz-se necessário políticas que (re) estudem maneiras de possibilitar um auxílio especial aos docentes em início de carreira. Isto se estende desde a formação inicial do licenciando até o exercício efetivo de sua profissão, sobretudo em início de carreira. É importante que haja um trabalho coletivo capaz de envolver instituição de ensino formadora, escolas, entre outros interessados neste processo, além do professor. É fundamental que as universidades formadoras se interessem em programar seus currículos com o fim de minimizar estas implicações, bem como, professores mais experientes, direção da escola, coordenação, e demais envolvidos do ambiente que acolhe este professor iniciante. Este trabalho coletivo e cooperativo pode proporcionar sucesso não apenas ao professor iniciante, mas garantir vantagens aos alunos, pais, toda a comunidade escolar, num projeto em que todos saem ganhando em prol da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: 1991.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R.A. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. IN: Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

CARNEIRO, V. C. G. **Professora de Matemática iniciante: uma visão da docência como profissão**. Zetetike, v. 5, n. 7. Campinas: 1997.

CASTRO, F. C. **Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e estágio supervisionado**. 2002. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Dario Fiorentini.

CAVACO, M. H. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1993.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Person Prentice Hall, 2002.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 3ª Ed. Saraiva, São Paulo: 2001.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FIGUEIREDO, S.; CAGGIANO, P. C. **Controladoria: Teoria e prática**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FIORENTINI, D.; ROCHA, L. P. **O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência**. FE/Unicamp e Fundação Pró-Cerrado/SEE-GO. Educação Matemática, n 19. São Paulo: 2002.

GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira**. 2007. 240 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo - Campinas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. Atlas -4. ed. São Paulo, 2009.

_____. **Iniciação de passagem de discente para docente de Matemática**: a necessidade de se estudar as transições. 2001.155p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba. Orientadora: Célia M. Gurgel.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico, Pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos**. 4ª Ed. Atlas, São Paulo: 1992.

_____. MARCONI, L. A. **Metodologia Científica**. Atlas – 6. Ed. São Paulo, 2006.

NACARATO, A. M. **O Professor De Matemática Em Início De Carreira E Sua Constituição Profissional**. Anais V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. **O Desenvolvimento Profissional de Professores iniciantes e as Pesquisas Brasileiras**. Anais - Educere - PUC, PR: 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf Acesso em: 15/11/2015.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Tradução: Cláudia Schilling.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERIN, A. P. **O desafio de ser e constituir-se professor de matemática em início de carreira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2009.

PILZ, C. A. S. **Iniciação Profissional de Professores de Matemática: Dificuldades e Alternativas**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: 2011.

PILZ, C.; PINTO, N. B. **Um novo olhar sobre a iniciação profissional de professores de matemática.** Revista Intersaberes, a. 06, número 12, p.109-123, Curitiba: 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 5º edição – São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, M. C. M. **O primeiro ano da docência:** o choque com a realidade. In: Viver e construir a função docente. Lisboa: Porto, 1997.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**, 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEENMAN, S. **Problemas percebidos de professores iniciantes.** Review of *Educational Research*, v. 54, n. 2.1984.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES EM INICIO DE CARREIRA.

1. Há quantos anos você exerce a docência?

() De 0 à 1 ano

() De 1 à 2 anos

() De 2 à 3 anos

() De 3 à 5 anos

2. Você considera que a sua formação inicial (graduação) foi suficiente para prepará-lo para o exercício da docência?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta:

3. Em algum momento você sentiu insegurança/dificuldades para executar o trabalho docente?

() sim

() não

Em caso afirmativo, cite quais foram:

O que você fez para superá-las?

4. Comente como foi sua inserção na escola (cite com detalhes como esse fato ocorreu).

E em sala de aula, como foi o contato inicial com os alunos? (cite com detalhes como esse fato ocorreu).

5. Você encontrou algum tipo de apoio ou acompanhamento “diferenciado”, pela gestão da instituição, enquanto professor iniciante?

() Sim

() Não

Quais?

6. Em algum momento de sua carreira docente, você se sentiu surpreso com a realidade vivenciada na escola?

() Sim

() Não

Comente a respeito.

7. Você se sente satisfeito (a) com a forma (condições) na qual está desempenhando a docência?

() Sim

() Não

Comente a respeito.
