

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

ARIOVALDO JACQUIER DE SOUZA

**DILEMAS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM INÍCIO DE
CARREIRA**

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE MATEMÁTICA

**São Paulo
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

ARIOVALDO JACQUIER DE SOUZA

**DILEMAS E DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM INÍCIO DE
CARREIRA**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial
para obtenção do título de **MESTRE PROFISSIONAL EM
ENSINO DE MATEMÁTICA** sob a orientação da **Profª Drª
Laurizete Ferragut Passos**.*

**São Paulo
2009**

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

*À minha esposa Ana Teresa
Angeli de Souza, pelo apoio e compreensão;
aos meus filhos Rafael e Laís, aos meus
pais e demais familiares que, com muito
amor e carinho, me apoiaram e entenderam
minha ausência. Amo muito a todos.*

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus por ter me dado sabedoria para realizar este trabalho.

A toda minha família pelo apoio durante este período. Em especial, ao meu pai José Oséas de Souza, que partiu, mas deixou seus ensinamentos, princípios e valores.

À minha esposa Ana Teresa, pelo amor, pelo incentivo, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo seu incansável companheirismo durante toda minha caminhada.

À minha mãe Maria do Carmo, pela compreensão, pela educação, pela torcida durante toda minha vida e por ter cuidado tão bem do meu filho Rafael enquanto eu me dedicava aos estudos.

À minha sogra Ana Cecília e meu sogro Adriano, pela compreensão, por todas as orações e por terem cuidado com muito amor e carinho da minha filha Laís enquanto eu estava ausente.

À Professora Doutora Laurizete Ferragut Passos, pelas orientações, dedicação, incentivo e apoio. Meu muito obrigado por todos os momentos de aprendizagem.

Aos professores doutores Armando Traldi Júnior e Neusa Banhara Ambrosetti, por fazerem parte da banca e pelas valiosas sugestões, comentários e críticas que contribuíram muito para a elaboração e evolução desta pesquisa.

Ao Professor Doutor Saddo Ag Almouloud que, com sua tranquilidade, calma, educação e sabedoria, está sempre pronto a nos auxiliar.

Aos meus colegas professores/as, sujeitos desta investigação, cuja disponibilidade e confiança em narrarem suas histórias de vida pessoais e profissionais, possibilitaram a produção deste trabalho.

A todas as outras pessoas que me apoiaram e ajudaram durante o desenvolvimento deste trabalho.

O autor

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir os dilemas e dificuldades dos professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira. O estudo buscou, ainda, analisar o papel das disciplinas pedagógicas cursadas durante a formação inicial no enfrentamento dessas dificuldades. Considerando a problemática existente na vida profissional do professor em início de carreira, o estudo buscou responder às seguintes questões de pesquisa: Quais os principais dilemas e dificuldades revelados pelos professores do Ensino Fundamental II em início de carreira no cotidiano da aula? (ii) Como os professores enfrentam as dificuldades iniciais da carreira? (iii) Qual o papel dos conhecimentos obtidos na licenciatura para o enfrentamento dessas dificuldades? O estudo ancorou-se nas análises de Huberman sobre o ciclo de vida dos professores e, mais especificamente, sobre o início da carreira docente. Foi adotada a abordagem qualitativa, de cunho descritivo interpretativo e a coleta de dados realizou-se por meio de entrevistas intensivas com seis professores de matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira que foram analisadas a partir dos seguintes eixos: expectativa da profissão; impacto ideal/real; apoio e contexto escolar; relação pedagógica; relação professor-aluno; material didático e autonomia. A partir da análise foi possível perceber algumas dificuldades que o professor iniciante enfrenta, entre elas estão a falta de apoio por parte de gestores, colegas de trabalho e família, bem como a indisciplina e falta de motivação dos alunos. O papel das disciplinas pedagógicas pareceu causar pouco efeito no enfrentamento das dificuldades e dilemas do início da carreira desses professores.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores, Licenciatura em Matemática, Dilemas e Dificuldades de Professores em Início da Carreira.

ABSTRACT

This research aims at discussing the setbacks and difficulties of Math teachers from Secondary School II at their initial careers. This paper also analyzed the subjects taken during all the teaching process to face these difficulties taking into account the problems the teachers face at beginning of their careers, this paper tried to answer the following questions: (i) Which are the main problems and difficulties highlighted by teachers from Secondary School II at the beginning of their careers on a daily basis? (ii) How do teachers face these difficulties? (iii) What role does the knowledge taken during the learning process play to face these setbacks? This study was supported by Huberman's analyses about the life cycle of the teachers and, more detailed, about the first steps in the teaching process of the teachers. It was adapted a qualitative approach including descriptive and interpretative methods. The data gathering was performed by the means of intensive interviews with six Math teachers from Secondary School II from the scratch of their careers, taking into account the following parameters: profession expectation, ideal/ real impact; support and school scenario, teaching relationship; teacher-student relationship; school material and autonomy. From this point of view it was possible to detect some difficulties that the beginning teacher faces like of support from the owners, coworkers and family, as well as indiscipline and lack of drive from students. The role of the subjects seemed to have little impact in facing the difficulties and setbacks at the beginning of the career of these teachers.

Keywords: Initial Formation of Teachers, Graduation in Mathematics; Setbacks and Difficulties Teachers Face in the Onset of their Career.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1- Minha Trajetória	11
2 - Tema da pesquisa	15
CAPÍTULO I. REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1. Revisão da Literatura	18
CAPÍTULO II. O QUE REVELAM OS PROFESSORES EM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO INICIAL	36
2.1. A relação ou o papel das disciplinas pedagógicas no enfrentamento dos dilemas e dificuldades do professor em início de carreira	36
CAPÍTULO III – A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE.....	45
3.1. O processo de socialização de professores nos anos iniciais da carreira.....	45
CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
4.1. Caminhos trilhados para a definição do projeto de pesquisa	59
4.2. Processo de coleta de dados	61
CAPÍTULO V – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	64
5.1. Apresentação dos sujeitos	64
5.2. Análise do depoimento dos professores	67
5.2.1. Expectativas.....	68
5.2.2. Impacto Ideal/Real	70
5.2.3. Apoio e Contexto Escolar.....	73
5.2.4. Relação Pedagógica	77
5.2.5. A Relação entre Professor e Aluno no Início da Carreira Docente	81
5.2.6. Material Didático e Orientações Curriculares	84
5.2.7. Autonomia	87
CAPITULO VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

Ao se iniciar um projeto de pesquisa, considero importante fazer um pequeno relato de minha trajetória de vida, mostrando quem sou eu e como cheguei até aqui. Além disso, como este projeto de pesquisa aborda questões referentes à vida de professores de Matemática em início de carreira, torna-se importante também descrever minha trajetória profissional com a finalidade de haver melhor entendimento de meus objetivos e escolhas para a realização deste trabalho.

1 – Minha Trajetória

Acredito que sou uma pessoa privilegiada porque nasci em uma família que sempre deu muito valor à educação. Meus pais sempre incentivaram a mim e meus irmãos a buscar o conhecimento, pois diziam que a educação era capaz de mudar a vida de uma pessoa.

Tanto meu pai como minha mãe sempre estiveram envolvidos com a Educação. Minha mãe trabalhou em uma escola pública como servente até se aposentar; meu pai foi professor de Matemática e Física em escolas públicas e colégios técnicos da região de Piracicaba e aposentou-se como diretor de escola pública.

Cursei o Ensino Fundamental e Médio em Piracicaba, cidade onde nasci. Fiz o Primeiro Grau, hoje conhecido como Ensino Fundamental I e II, em escolas públicas e o Segundo Grau, hoje conhecido como Ensino Médio, em um colégio particular. Este Segundo Grau era um curso técnico profissionalizante em Processamento de Dados.

Como meu pai considerava-se um educador e estava muito envolvido nesta área, sempre me deu apoio e incentivo para que eu me tornasse um educador também. Ao perceber que eu apresentava algumas dúvidas ao resolver exercícios de Matemática enquanto cursava a 5ª série, meu pai, com a finalidade de orientar meus estudos e me ajudar, entregou-me um livro de Matemática igual ao que meu professor usava para ministrar suas aulas. Com este livro, explicou-me que eu poderia ir resolvendo os exercícios e, posteriormente, verificar se os resultados estavam corretos. Muitas vezes resolvi determinados exercícios antes mesmo de meu professor apresentá-los à minha classe. Deste momento em diante comecei a apresentar mais facilidade para resolver exercícios conforme o modelo apresentado nos livros.

Depois de concluir o Ensino Fundamental e Médio, resolvi prestar o vestibular da Faculdade Integrada Maria Imaculada, em Mogi Guaçu. Passei no vestibular e ingressei no Curso de Ciências com Licenciatura em Matemática.

Durante os quatro anos em que estive estudando, morei na cidade de Mogi Mirim e todos os dias ia para a faculdade, que ficava em Mogi Guaçu. Fiz todas as disciplinas no período noturno porque sempre trabalhei durante o dia como estagiário em empresas da região. Como eu trabalhava o dia inteiro e estudava à noite, não consegui lecionar durante o tempo em que estava fazendo faculdade.

Uma das disciplinas do curso de Ciências e da Habilitação em Matemática era a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Todos os alunos deveriam fazer um estágio obrigatório referente a essas duas disciplinas. Esses estágios foram realizados no período noturno e em escolas públicas da região de Mogi Guaçu.

Minha primeira experiência em sala de aula como professor deu-se durante o período em que realizei esses estágios. No início eu apenas fazia observações e anotações para concluir os relatórios que deveriam ser entregues como trabalho final da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Antes de encerrar a disciplina, tive que preparar aulas de Ciências e Matemática, as quais foram ministradas aos alunos da escola que havia me recebido como estagiário.

Durante este período de estágio, ao observar os professores de Matemática que já tinham experiência, pude perceber que sua realidade era bem diferente do que eu imaginava enquanto estava apenas cursando as disciplinas específicas do curso. Sempre imaginei ensinar aos alunos aquilo que eu aprendia na faculdade. Mas, no cotidiano em sala de aula, pude observar que o conteúdo ensinado aos alunos era bem diferente e bem mais fácil do que aquele que aprendi na faculdade.

Essa experiência do estágio me mostrou também que o trabalho do professor vai além da sala de aula, pois as aulas precisavam ser muito bem preparadas. Através de perguntas que os alunos faziam, pude observar também que, muitas vezes, o mesmo conteúdo ensinado para determinada turma deveria ser abordado de maneira diferente em outras turmas. Percebi que a realidade das turmas e dos alunos não era a mesma, por isso o professor que acompanhei tinha maneiras diferentes de abordar assuntos, adequando dessa forma o jeito de ensinar à realidade da classe.

Embora esta experiência tenha significado muito para mim, não foi exatamente neste momento que aprendi como ensinar e lidar com os alunos.

Essa aprendizagem aconteceu na prática, quando comecei a lecionar e ter minhas próprias turmas.

No final do ano de 1994 concluí os estágios, o curso e retornei para Piracicaba.

Já no início do ano de 1995, comecei a lecionar como professor ACT (Admitido em caráter temporário) na Escola Maria de Lourdes Silveira Cosentino, em Piracicaba. Nos primeiros anos como professor, trabalhei apenas nesta escola. Depois de mudanças do governo e da Diretoria de Ensino, eu e todos os professores que também eram ACT não podíamos permanecer na mesma escola nos anos que se seguiam, portanto, trabalhei em várias escolas da cidade.

Nesta época meu pai ainda era vivo e me ajudou muito com orientações e dicas importantes. Uma delas é que eu deveria estar sempre me atualizando e procurando coisas novas em relação à Educação.

Seguindo as orientações de meu pai, fiz vários cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino de Piracicaba e também fiz um Curso de Especialização – *Modalidade Extensão Universitária em Matemática para Professores de 1º e 2º graus* – na Universidade Estadual de Campinas. O curso foi ministrado pelo Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, com carga horária total de 360 horas de aulas teóricas. Este curso teve início em 1997 e encerrou-se no ano de 1998.

Depois de concluir o curso de Especialização, comecei a freqüentar cursos oferecidos pela Unesp de Rio Claro para professores de Matemática. Esses cursos tinham o objetivo de orientar professores na utilização de softwares para o ensino da Matemática.

Através dos contatos com colegas e professores da Unesp, surgiu o interesse em fazer um curso de Mestrado. Decidi então fazer algumas disciplinas como aluno especial na Unesp de Rio Claro.

Em 2003, enquanto estava fazendo disciplinas, lecionando em escola particular e como ACT em escola pública, fiz cursos preparatórios para prestar o Concurso Público para Professores do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo.

Passei no concurso e, em 2004, tornei-me professor de Matemática efetivo na primeira escola em que lecionei como ACT e onde estou até hoje.

Em 2005, através de colegas e acessos à internet, conheci o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC/SP, e em 2006 ingressei no Mestrado Profissional em Educação Matemática. Neste ano casei-me e comecei a fazer as disciplinas do curso.

2 – Tema da Pesquisa

A pesquisa desenvolvida está inserida na linha de pesquisa de Formação de Professores: profissionalização, trabalho e saberes docentes. Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC/SP e tem como foco professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira.

Trata da atuação do professor de Matemática, focando seus dilemas e as dificuldades em início de carreira e as contribuições das disciplinas pedagógicas após sua formação. O interesse pelo estudo deste tema surgiu, em primeiro momento, a partir de minha experiência como professor de

Matemática e Física do Ensino Fundamental e Médio, em instituições de ensino público e privado. Fui então conversar com a Professora Doutora Laurizete Ferragut Passos sobre o tema e sobre a possibilidade de ser seu orientando. Relatei a ela minha experiência e meu interesse em tratar de assuntos relacionados ao ensino e professores de Matemática. A partir daí, considerou-se relevante uma investigação sobre os dilemas e dificuldades de professores do Ensino Fundamental II em início de carreira.

A relevância do tema encontra sua justificativa na perspectiva apontada por Huberman (1992) sobre o início da carreira de professores e que se aproxima da experiência vivida pelos professores brasileiros. Para ele, muitos professores ao iniciarem suas carreiras apresentam dificuldades, como falta de acolhimento por parte dos gestores e colegas durante o processo de socialização, indisciplina, desmotivação e falta de compromisso por parte dos alunos, falta de colaboração das famílias dos alunos, entre outros.

Para a compreensão da temática e desenvolvimento da pesquisa foram realizadas inicialmente leituras e análise de textos de autores nacionais e internacionais que estudam os dilemas e as dificuldades vivenciadas por professores em início de carreira, além da revisão de dissertações e teses sobre a temática. Além disso, foram realizadas e analisadas entrevistas com professores que possuem até 5 anos de carreira.

Desta forma, o objetivo principal desta pesquisa foi procurar responder às seguintes questões: (i) Quais os principais dilemas e dificuldades revelados pelos professores do Ensino Fundamental II em início de carreira no cotidiano da aula? (ii) Como os professores enfrentam as dificuldades iniciais da

carreira? (iii) Qual o papel dos conhecimentos obtidos na licenciatura para o enfrentamento dessas dificuldades?

Para a coleta de dados, foi adotada a abordagem qualitativa, de cunho descritivo interpretativo, e realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores em início de carreira. O método adequado para esta investigação foi escolhido de acordo com a realidade do problema.

A realização das entrevistas semi-estruturadas com professores de Matemática em início de carreira visou coletar informações e declarações que permitissem a compreensão das dificuldades sobre sua atuação em sala de aula e identificação dos dilemas encontrados dentro e fora dela no início de suas carreiras. Todas as informações têm como fonte os depoimentos dos professores entrevistados.

Dentro da perspectiva de pesquisa que aqui se desenvolve, a entrevista, segundo Ludke & André (1986), apresenta-se como um dos recursos básicos empregados na coleta de dados.

Para conseguir tais informações e declarações e também responder às questões levantadas ao iniciar a pesquisa, foram elaboradas questões direcionadas a esses professores.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem o objetivo de destacar a relevância do tema proposto e pretende-se expor pontos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, os dilemas e as dificuldades de professores de Matemática em início de carreira. Dessa forma, apresenta-se inicialmente uma revisão das pesquisas que analisaram aspectos da vida profissional de professores iniciantes. Serão destacados aspectos como dilemas, necessidades e desafios enfrentados por esses professores, além de mostrar e explicar o ciclo pelo qual passam quando são inseridos num processo de aprendizagem profissional.

1.1. Revisão da Literatura

Estudos de autores nacionais e internacionais apontam que os professores em início de carreira enfrentam vários dilemas, necessidades e desafios.

Um autor internacional que tem desenvolvido estudos sobre esse tema é Michael Huberman (1992). Convém destacar, porém, que seu estudo é mais abrangente, pois o autor estuda o ciclo de vida de professores. Apesar de suas investigações terem começado há algum tempo, só mais tarde o autor orienta seus estudos para a carreira docente com a finalidade de responder algumas questões sobre a carreira de professores. Huberman (1992) explica que, inicialmente, pretendia apenas saciar uma curiosidade e, posteriormente,

apurar se os estudos “clássicos” se confirmavam ao estudar a vida de professores do ensino secundário.

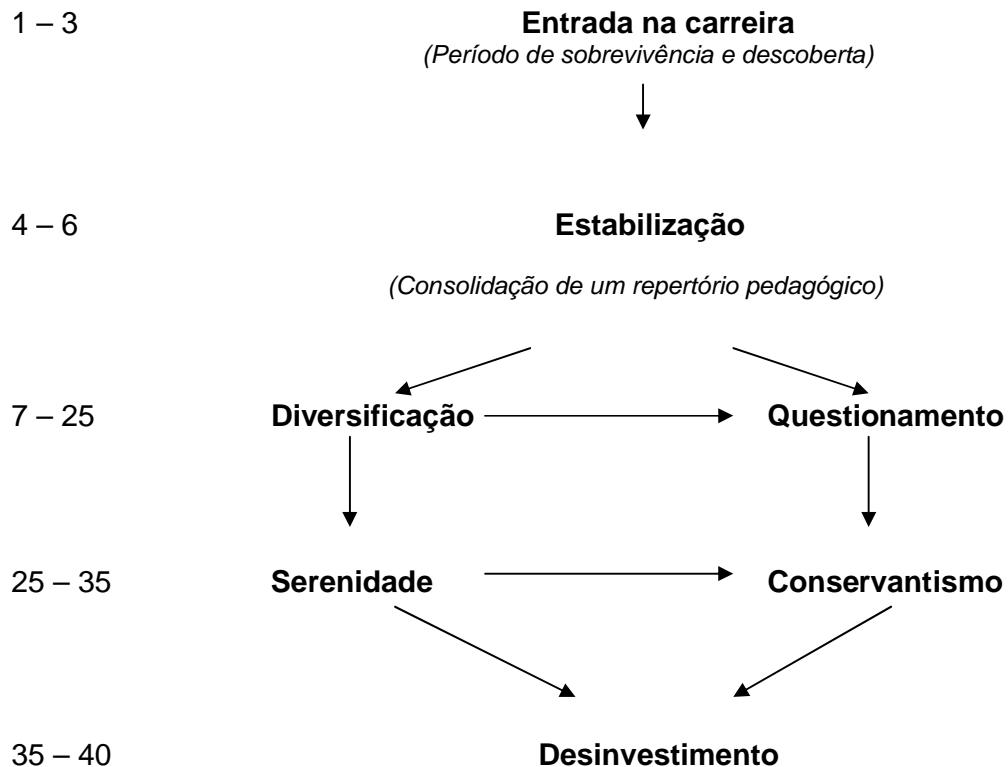
Huberman (1992) explica que existem muitas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional de professores. No entanto, o autor decide-se por um aspecto mais clássico, que é o da “carreira”. E aponta que este aspecto é “mais focalizado, mais restrito que o estudo da ‘vida’ de uma série de indivíduos”. O autor ainda se fixa na docência em nível do ensino secundário.

O pesquisador aponta que o professor em início de carreira passa por um ciclo ao ser inserido em um processo de aprendizagem profissional. Para explicar isso, faz uma delimitação e análise das fases da carreira docente. A primeira fase desse ciclo refere-se à *entrada na carreira*, que se caracteriza pelo período de *sobrevivência e descoberta*. Passada a fase de sobrevivência e descoberta, o professor ainda passa pela *fase de estabilização*, *fase de diversificação*, *fase do pôr-se em questão*, *fase da serenidade e distanciamento afetivo*, *fase do conservantismo e lamentações* e *fase de desinvestimento*.

Vejamos, primeiramente, um resumo esquemático dessas fases, segundo Huberman (1992), a fim de que seja possível visualizar melhor o ciclo de vida profissional dos professores na página seguinte.

Anos da carreira

Fases da carreira



O modelo esquemático apresentado acima agrupa todas as fases do ciclo de vida profissional dos professores. No entanto, este estudo dá ênfase à primeira fase, que é a *entrada na carreira*.

Destacando características da fase inicial da carreira, o autor revela que o período de sobrevivência é marcado por muitas expectativas, pois é nesse momento que surgem os desafios para a continuidade na carreira e para o desenvolvimento profissional. E é aí que, segundo Huberman (1992), acontece o “choque do real”, isto é, quando o professor começa a vivenciar o processo de transição de estudante para professor, é quando se depara com situações

não estudadas ou não partilhadas durante os anos de graduação. A contribuição do autor revela-se, assim, importante para os estudos que se aprofundam nas questões práticas que deveriam ser vivenciadas pelos professores durante sua formação inicial.

Ele explica esse momento da vivência do professor iniciante, destacando que:

“[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou-me a agüentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado,etc” (HUBERMAN, 1992, p. 39)

E ainda explicita que junto com esse sentimento de sobrevivência surge a “descoberta”, que também é característica no início de carreira:

“[...] o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.” (HUBERMAN, 1992, p. 39)

Segundo Huberman (1992), a literatura destaca que muitas vezes a sobrevivência e a descoberta são experimentadas na mesma proporção e é a última que torna possível ao professor suportar a primeira. O autor também aponta verificar-se a existência de professores que têm em seu perfil a fase da sobrevivência como dominante e outros a fase da descoberta. Ainda ressalta que existem professores com perfis que apresentam outras características, tais como a indiferença, a tranqüilidade e a decepção.

Constata-se, assim, que a fase inicial da carreira pode ser enfrentada de modos variados. Fica, entretanto, um questionamento: o que explicaria a

existência de perfis com características diferentes para cada profissional? Para esse estudo, considera-se importante conhecer os destaques trazidos pelo autor em relação às demais fases de sua carreira. Huberman (1992) diz encontrar-se “o tema global da ‘exploração’”. Esta é restringida por critérios impostos pela instituição. Segundo o autor, esta fase permite ao professor fazer uma escolha temporária, onde ele poderá conhecer a profissão. E que quando esta fase de exploração é positiva, o indivíduo passa a uma fase de “estabilização”.

Huberman (1992) explica que a fase de estabilização acontece quando o indivíduo passa a pertencer a um corpo profissional, quando há o sentimento de independência. Nessa situação, o indivíduo sente-se mais livre para atuar da sua maneira e mais confortável para afirmar-se diante dos outros colegas.

Sobre esta fase, Huberman (1992) acrescenta que a estabilização permite ao indivíduo evocar um sentimento de confiança. Baseando-se nos estudos de Fuller (1969) e de Burden (1971), o pesquisador explica que o indivíduo passa a se preocupar mais com os objetivos do seu trabalho do que consigo próprio, além disso, sente-se mais à vontade para enfrentar situações difíceis ou imprevistas.

O autor também destaca que nessa fase, juntamente com a confiança e o conforto, surgem outros temas: “os termos flexibilidade, ‘prazer’, ‘humor’ emergem como *leitmotive*”, destacando que ao adquirir o controle da situação quando realiza suas atividades pedagógicas, o professor passa a sentir-se livre e mais tranquilo para desenvolver o que planejou. E, ao sentir-se assim, o professor age com mais segurança e espontaneidade, dessa forma, a autoridade torna-se mais natural. Por isso, essa fase de estabilização é por ele

considerada um momento positivo na vida de professores que a vivem (HUBERMAN, 1992, p.41).

A respeito das fases seguintes, Huberman (1992) observa que os percursos individuais parecem não se harmonizar mais a partir da fase de estabilização. Depois da estabilização, o professor é conduzido a uma fase de experimentação e de diversificação. Acrescenta que são muitas as explicações para esse processo.

Para ele, é nessa fase que os professores começam a realizar algumas experiências pessoais, mudando o material didático que utilizam, experimentando novas formas de avaliar e agrupar os alunos, dirigindo de outras formas as seqüências do programa, entre outras. Explica, ainda, que, antes da fase de estabilização, qualquer tentativa de diversificar a forma de conduzir as aulas acaba sendo inibida por causa das incertezas, dos insucessos.

O autor ainda acrescenta que, uma vez estabilizados, os professores sentem-se em condições de fazer críticas ao sistema. É nessa fase da carreira que os professores são mais determinados e dinâmicos, assim demonstram grande interesse pelas atividades pedagógicas que acontecem na escola. Essa motivação, na verdade, representa um desejo pessoal de buscar mais autoridade, responsabilidade e aceitação.

Segundo Huberman (1992) há uma última explicação – que está em harmonia com as anteriores - para esta fase. Após vivenciar as primeiras atividades em sala de aula e na profissão, o professor sai em busca de novos desafios. E ainda indica que, para o professor, buscar novos desafios além de

ser uma tentativa de não cair na rotina, é também uma forma de manter o entusiasmo pela profissão.

A próxima fase pela qual os professores passam tem origens e características difíceis de aprender. O autor destaca que, para um perfil-tipo, a fase da diversificação dá lugar a um período em que o indivíduo se põe em questão. Ainda acrescenta que essa postura de pôr-se em questão pode fazer com que o indivíduo sinta que caiu na rotina ou até mesmo causar uma crise existencial diante da continuidade de sua carreira. Também explica que, a partir da fase de estabilização, para um outro perfil-tipo, percebe-se o desenvolvimento de um sentimento de rotina, mas isso sem que o indivíduo passe pela fase de realizar atividades significativas.

Huberman (1992) considera que essa fase tem inúmeras facetas, e isso faz com que seja difícil dar-lhe uma definição mais simples. Para algumas pessoas, a causa do questionamento é a vida dentro da sala de aula que muitas vezes não muda, não varia; para outros, a crise existencial acontece a partir do momento em que o indivíduo se desaponta após perceber o fracasso das experiências.

Baseando-se em vários estudos empíricos, Huberman (1992) assinala que nessa fase o questionamento exposto pelas pessoas consiste em fazer uma análise de sua vida profissional e considerar a hipótese de optar por outras carreiras. Em outras palavras, pôr-se em questão equivale à fase em que o indivíduo irá analisar o que já fez e, em seguida, considerar tanto a perspectiva de continuar seguindo a carreira docente como a de escolher outro caminho para seguir.

De acordo com o autor, não há nada na literatura empírica que comprove que os professores passam por uma fase assim. No entanto, acrescenta que é muito claro que algumas situações, como as características da escola, os fatos da vida familiar, etc., podem ser decisivos. Também explica que as condições de trabalho na escola podem sim incitar ou distanciar os sintomas que levam o indivíduo a pôr-se em questão.

Para finalizar suas observações a respeito dessa fase, Huberman (1992) aponta que há indicações de que esse questionamento é diferente em homens e mulheres: nos homens mais jovens é mais eminente; para as mulheres esse momento de pôr-se em questão chega mais tarde e dura menos tempo.

O pesquisador explica que a fase seguinte é marcada pela serenidade e pelo distanciamento afetivo. Segundo ele, um indivíduo pode conquistar a serenidade de várias maneiras, mas a mais comum é alcançá-la depois de uma fase de questionamento.

Baseando-se em descrições de Peterson (1964), Huberman (1992) aponta que nessa fase professores com idade entre 45 e 55 anos passam a lamentar os tempos em que eram mais ativos. No entanto, o autor acrescenta que esses mesmos professores acabam evocando a serenidade quando estão em sala de aula, afinal, nessa fase esses professores já conseguem pressupor os acontecimentos e já sabem como lidar com eles. Além disso, nessa fase os professores não são tão sensíveis à crítica de membros da comunidade escolar, eles passam a se aceitar tal como são.

Huberman (1992) também aponta que nessa fase o indivíduo torna-se mais confiante e sereno e também menos ambicioso. E, a partir daí, não tem mais nada a provar aos outros ou a si mesmo. Desta forma, o professor adota

uma postura mais tolerante e voluntária diante das situações apresentadas em sala de aula.

Importante destacar em relação ao foco de nossa pesquisa, o professor em início de carreira, que tais características como confiança e serenidade estão demarcadas pela experiência, pela vivência adquirida com o passar dos anos. Nesse sentido, já se pode antecipar que as disciplinas ligadas à prática profissional deveriam ocupar um lugar de destaque nos cursos que formam professores.

Huberman (1992) coloca a próxima etapa do ciclo de vida profissional dos professores como uma fase marcada pelo conservantismo e pelas lamentações. O autor observa que, na amostra de Peterson, os professores são indivíduos que se queixam com frequência de diversos fatores que envolvem o ensino e a comunidade escolar. Para chegar à fase de conservantismo, antes se passa por uma fase de serenidade, no entanto, o autor acrescenta que outros estudos mostram que isso não é tão simples assim, pois muitos indivíduos chegam a essa fase de conservantismo por diversos caminhos e muitos professores “não se tornam mais prudentes com a idade, nem mais ‘rezingões’, face à evolução da escola secundária” (p.45).

O autor também destaca que as investigações psicológicas clássicas afirmam que, com a idade, o indivíduo passa a ser mais rígido, mais prudente, mais resistente às novidades, etc. Ainda acrescenta que essa evolução progride quando o indivíduo chega aos 50 anos.

Para concluir suas observações a respeito dessa fase, Huberman (1992) indica que é possível notar que esse perfil refere-se a um grande número de pessoas, mas de forma alguma à totalidade de um conjunto. Antes de juntar

essas pessoas num mesmo grupo é necessário conhecer sua história e o meio em que vivem.

Huberman (1992) explica que a última fase caracteriza-se por um desinvestimento e que essa atitude pode ser positiva até certo ponto. Nessa fase, os indivíduos libertam-se e conseguem separar mais tempo para si mesmo e para a vida fora da escola.

Segundo o autor, outros estudos reconhecem professores que desinvestem já no meio da carreira porque percebem que não seria possível atingir o que desejavam, ou que, descontentes com o resultado de seu trabalho, dirigem suas forças para outra direção.

De acordo com o autor, a fase de desinvestimento “não está claramente demonstrada na investigação levada a cabo especificamente sobre o ensino” (p.46) e que professores no final da carreira não atuam de forma diferente de indivíduos de outra profissão.

Para concluir suas observações sobre essa última fase, Huberman (1992, p.46) aponta que falta uma demonstração empírica. E acrescenta que os dados de seu estudo podem apenas tornar mais clara a visão “de como um eventual ‘descomprometimento’ seria vivido na profissão docente”.

Serrazina e Oliveira (2002) também são autoras internacionais que desenvolveram trabalhos sobre professores em início de carreira. Em seus estudos destacam que em Portugal, os professores ao iniciarem suas carreiras não recebem nenhum tipo de apoio da instituição de formação ou dos outros professores da escola em que lecionam. As autoras ainda acrescentam que em seu país uma legislação inicial sobre formação de professores previa a existência de um período no qual estes deveriam ter algum tipo de

acompanhamento ao iniciarem suas carreiras, no entanto, essa lei nunca foi regulamentada.

Elas também apresentam em seus estudos resultados parciais de um projeto que foi desenvolvido com professoras do 1º ciclo de uma escola de Lisboa. Com este projeto, Serrazina e Oliveira (2002) pretendiam compreender como os professores em início de carreira colocam em prática as orientações curriculares para o ensino da Matemática, quais experiências relacionadas à Matemática esses professores oferecem aos seus alunos, quais competências matemáticas são privilegiadas e qual o impacto dos primeiros anos de trabalho nas práticas em sala de aula.

As autoras explicam que as questões de seu projeto, inicialmente, tinham relação apenas com o ensino e a aprendizagem da Matemática, mas posteriormente acabaram sendo discutidos problemas relacionados à disciplina e à prática em sala de aula, bem como o relacionamento dos professores e da escola com as famílias dos alunos.

As questões ligadas à prática em sala de aula são um problema para os professores iniciantes, segundo as pesquisadoras. Baseando-se em estudos de Bollough (1997), explicam que, muitas vezes, os professores iniciantes têm uma idéia muito otimista do ensino e, por causa disso, não conseguem ver os problemas relacionados à prática e à disciplina que terão de enfrentar. Por isso, ressaltam que muitos professores iniciantes abandonam profissão. As autoras afirmam que, em Portugal, não se conhecem dados para explicar o abandono da profissão, mas dizem ser possível destacar que a qualidade dos primeiros anos de trabalho tem influência na hora da escolha que o professor faz de permanecer ou abandonar a carreira docente.

Baseando-se nos estudos de Huberman (1993), as autoras explicam que isso acontece porque “o desenvolvimento profissional do professor é considerado um *processo* e não uma seqüência de acontecimentos pontuais” (SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002, p.56). E ainda descrevem a primeira fase do desenvolvimento profissional (período de ‘sobrevivência e descoberta’) presente nos estudos de Fuller (1969) e Huberman (1989).

As autoras ressaltam que a necessidade de haver apoio para esses professores em início de carreira tem sido discutida em países como Reino Unido e Estados Unidos, mas em Portugal, embora tenham surgido algumas iniciativas, sabe-se que os professores iniciantes acabam sendo inseridos na profissão sem receber qualquer tipo de apoio.

Bleach (1999, apud SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002 p.57) observa ser necessário que o professor em início de carreira receba apoio tanto no aspecto pessoal como no profissional; esse autor refere-se a esse apoio como *mentoring*¹. Para ele, o lado afetivo desses professores em início de carreira é muito importante porque é inevitável e válido para a aprendizagem que se sintam decepcionados e ansiosos. Explicita ser necessário que os professores iniciantes enfrentem desafios em relação aos seus conhecimentos prévios sobre o ensino e sobre a aprendizagem a fim de que haja um crescimento profissional; no entanto, acrescentam que esses professores em início de carreira precisam receber acompanhamento de *mentoring* “que providencie um alto nível de apoio e sustente os seus sentimentos de auto-confiança e auto-estima”.

¹ *mentoring*: processo pelo qual um professor mais experiente ajuda um menos experiente na entrada da profissão, como professor, mas também informalmente como amigo. Embora este conceito tenha assumido diversos significados, considera-se que o mentor assume os papéis de professor, orientador e de modelo. (p.71,nota 1).

Em relação ao ensino da Matemática, autores como Cooney (1985, apud SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002, p. 57) acreditam que professores iniciantes enfrentam muitas situações difíceis e muitas vezes não estão providos de recursos para lidar com as suas crenças e valores frente ao que as famílias e alunos esperam dos professores e do currículo.

Para Cole (1992, apud SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002, p.58), os professores iniciantes necessitam de apoio continuado durante seu desenvolvimento profissional, no entanto, esse apoio deve ser acompanhado e regulado. E ainda acrescentam que:

“Em vez de procurarmos a melhor forma ‘para desenvolver’ professores necessitamos de encontrar formas de ajudar os professores a identificar as suas próprias necessidades de apoio e preferências e propiciar-lhes uma larga variedade de oportunidades e estratégias para eles terem controle sobre o seu próprio desenvolvimento profissional. Tal como não há uma forma única de ensinar os alunos, também não há uma forma única de providenciar o apoio necessário aos novos professores.”

Elliot e Calderheah (1994 apud SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002, p.58) direcionaram seus estudos para as características afetivas do conhecimento profissional dos professores em início de carreira. Esses autores consideram importante desafiar os conceitos que já existiam, mas ressaltam que esses professores iniciantes precisam receber apoio a fim de que cresçam e desenvolvam-se profissionalmente; dessa forma, é possível aos participantes aprenderem uns com os outros num ambiente onde a colaboração tem grande destaque.

Um autor nacional que também efetuou estudos sobre professores em início de carreira é André L. S. Mariano. Em seus estudos, Mariano (2006) explica as fases pelas quais o professor passa, e que são citadas nos trabalhos de Huberman (1992). O autor destaca que é possível estabelecer algumas

comparações entre o teatro e a passagem do estado de estudante para o estado de professor.

Para ele, “é como se saíssemos da platéia e subíssemos ao palco” (MARIANO, 2006, p.17). Mesmo que um professor tenha adquirido inúmeros conhecimentos e partilhado diversas situações, certamente não poderá apoiar-se apenas nesses conhecimentos e nessas situações para realizar seu trabalho de forma efetiva, porém, muitos profissionais não sabem disso.

Mariano (2006) explica que, muitas vezes, o professor iniciante idealiza a situação que vai viver e não percebe que, assim como acontece com um artista, talvez seja necessário fazer uso de improvisos e estar preparado para lidar com alterações em seus planos. O autor esclarece que por mais que o professor se prepare e estude o conteúdo a ser transmitido, precisa saber que às vezes vai se deparar com situações não partilhadas ou vivenciadas em seus anos de estudo.

Baseando-se nos estudos de Huberman (1995), Mariano (2006, p. 19) explica que é nesse momento que surge uma das principais dificuldades do início da docência: o professor iniciante acaba relacionando sua experiência anterior como estudante com suas expectativas sobre a profissão. A esse respeito o autor afirma que

“Sonhamos com a estréia! Vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma grande ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez. Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar exato dos nossos sonhos...”.

No entanto, Mariano (2006, p.20), verifica que o professor iniciante acaba não encontrando o que idealizou. Muitas vezes, a realidade encontrada pouco corresponde ao que se pensava enquanto estudante da graduação: nem sempre o corpo docente está disposto a ajudar, a orientar, nem sempre os

alunos estão dispostos a dar a atenção que se esperava e podem estar presentes apenas de corpo, “[...] pode acontecer de encontrarmos um diretor estressado, uns funcionários da limpeza reclamando da sujeira que deixamos [...]”. Desta maneira, a indiferença acaba sendo a única reação perante os esforços do professor iniciante.

O autor afirma que é muito doloroso para um professor em início de carreira perceber todas as dificuldades que são colocadas em seu dia-a-dia na sala de aula e na escola. Além de encontrar uma realidade escolar diferente daquela idealizada durante os anos de estudo, o professor precisa lidar com as outras dificuldades que surgem ao longo de seu percurso. O fato é que essas dificuldades, essa sensação de estar sempre sendo testado em suas tarefas pode levar muitos professores iniciantes a desistirem ou não de sua profissão. Segundo o autor, alguns desistem de fato, outros descobrem o prazer que a profissão lhes traz, descobrem “o reconhecimento e os aplausos advindos da platéia e de alguns colegas de profissão” (MARIANO, 2006, p. 21)

Nono & Mizukami (2006) são autoras nacionais que também desenvolveram estudos sobre professores iniciantes. Em seus trabalhos sobre formação de professores e início na carreira docente, explicam que o entusiasmo pode tornar fácil o início de carreira para alguns professores, mas, para outros, as dificuldades acabam por sobressaltar-se de tal forma que tornam o período de início de carreira muito difícil e pouco prazeroso.

Segundo Veenman (1988, apud LIMA, 2006, p.11), existem outros problemas vividos pelo professor em início de carreira:

“[...] manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos, relacionamento com os pais, alunos e

comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como um trabalho cansativo, física e mental”.

Em seus estudos, Roseli Fontana (2000, p.108) também descreve as dificuldades acima citadas. A pesquisadora observa que o professor em início de carreira chega cheio “de ‘boas intenções’ e ‘olhar crítico’ e quase nenhum saber fazer”. Mas tal entusiasmo é substituído por uma grande tristeza, pois as dificuldades acabam se destacando.

De todas as dificuldades, a primeira que se destaca, segundo Mariano (2006), é o pouco apoio que o professor recebe quando inicia suas atividades na escola. Fontana (2000) assinala que, muitas vezes, ao invés de receber ajuda, o professor acaba sendo repreendido por não corresponder às expectativas da direção e coordenação da escola e, por isso, sente um grande desconforto ao realizar suas tarefas.

Outra dificuldade citada por Fontana (2000) é a manutenção da disciplina. A autora explica que muitos professores vivenciam esse problema quando iniciam suas carreiras e muitas vezes são repreendidos por não conseguirem manter a ordem na classe.

Fontana (2000, p.110) ainda aponta que por causa dessa cobrança, muitos acabam se preocupando mais com a disciplina do que com o conhecimento que deve ser transmitido. É nesse contexto que esclarece que ao professor “compete muito mais a tarefa de ensinar, fiscalizar, controlar, e ordenar a conduta dos alunos, do que compartilhar com eles relações de conhecimento.”

Para essa pesquisadora a preocupação em manter a disciplina acaba sobrepondo-se ao fazer do professor na escola. Ao se preocupar com aquilo

que é esperado dele, o profissional acaba se tornando um mero executante de normas.

A autora também ressalta que, ao se sentirem desqualificados, muitos professores acabam fazendo uma observação de sua própria ação e percebem não ser necessário trabalhar da mesma forma; o modo como os outros integrantes da escola vêem sua aula não é necessariamente verdadeiro, ou seja, a atividade proposta pode gerar uma dinâmica comunicativa que, para muitos, parece ser uma bagunça.

Fontana (2000) aponta que ao observar suas ações e de seus alunos e manifestar-se sobre seu trabalho, o professor acaba interpretando sua dinâmica de forma diferente da de outros integrantes da escola; enquanto muitos vêem apenas indisciplina por causa dos ruídos da classe, o professor vê algumas vezes bagunça e outras vezes trabalho. O ruído pode fazer parte do desenvolvimento do trabalho proposto, pois esse trabalho pode exigir o compartilhar dos modos de fazer e pensar. Da mesma forma, o ruído pode significar “bagunça”, afinal, às vezes, o professor não consegue perceber que o tipo de atividade utilizado não prende a atenção dos alunos.

Busca-se identificar na literatura descrita acima argumentos para tentar responder uma das questões dessa pesquisa: Quais os principais dilemas e dificuldades revelados pelos professores do Ensino Fundamental II em início de carreira no cotidiano da aula? Para isso apresentou-se, inicialmente, uma revisão de diversos trabalhos onde autores como Serrazina e Oliveira (2002), Mariano (2006), Nono & Mizukami (2006), Fontana (2000), Lima (2006) e Huberman (1992) analisam aspectos da vida profissional de professores em início de carreira.

Tais autores destacam dilemas, necessidades e desafios enfrentados por professores iniciantes. Foi exposto também, de acordo com Huberman (1992), o ciclo pelo qual os professores iniciantes passam quando são inseridos num processo de aprendizagem profissional, tendo especial destaque a primeira fase, que é a entrada na carreira. Essa fase ganha ênfase devido ao fato de ser a fase onde se encontram os sujeitos entrevistados nessa pesquisa.

CAPÍTULO II

O QUE REVELAM OS PROFESSORES EM RELAÇÃO A SUA FORMAÇÃO INICIAL

Neste capítulo pretende-se discutir o papel da disciplina pedagógica em relação a esse nível da carreira e explicar o que os autores dizem sobre a relação que os professores estabelecem entre sua formação na licenciatura e os dilemas e dificuldades enfrentadas em sala de aula. Será que o papel das disciplinas pedagógicas é importante e relevante naquilo que o professor de Matemática enfrenta nos primeiros anos de carreira? Qual a visão dos professores sobre as disciplinas pedagógicas?

2.1. A Relação ou o Papel das Disciplinas Pedagógicas no enfrentamento dos Dilemas e Dificuldades

Estudos mostram que as disciplinas pedagógicas têm um papel de destaque no processo de desenvolvimento profissional.

Uma autora que trabalha há bastante tempo com questões referentes à formação inicial é Lüdke. Em um de seus estudos a autora focaliza as duas dimensões básicas da socialização profissional de professores: a formação inicial e o exercício da ocupação.

Em seus estudos Lüdke (1996) propõe-se analisar o processo através do qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional, desde sua

trajetória na Licenciatura até a sua iniciação e desenvolvimento como professor.

A esse respeito, a autora aponta a importância de se especificar a formação inicial como uma preparação inicial apenas, e jamais sobrecarregá-la com coisas que não lhe são compatíveis.

Baseando-se em informações extraídas de entrevistas realizadas para sua pesquisa, Lüdke (1996) aponta que o próprio professor reconhece que o aprendizado adquirido durante os anos iniciais de estudo acaba ficando para trás e sendo substituído pelo o que ele foi aprendendo no cotidiano em sala de aula.

A autora ainda explica que se esse caráter introdutório fosse reconhecido, talvez a preparação de cada professor pudesse acontecer de forma mais positiva.

No entanto, segundo Lüdke (1996), a importância dessa preparação inicial não pode ser deixada de lado. Muitos de seus informantes destacaram a importância das disciplinas teóricas, uma vez que, segundo eles, são elas que dão o suporte básico para que a prática possa ser realizada de maneira efetiva. E é aí, segundo a autora, que se percebe a difícil relação entre a teoria e a prática quando o assunto é a formação de professores.

Para explicar essa complicada relação, Lüdke (1996) menciona trabalhos de Elliott (1989) e Young (1990). Elliott (1989 apud LÜDKE, 1996) propõe uma perspectiva de preparação teórica que dá ênfase à uma filosofia da sabedoria; Young (1990 apud LÜDKE, 1996) aponta a importância de se haver “mais teoria” para que os problemas da prática possam ser solucionados.

A fim de expor a importância da formação inicial, a autora ainda cita trabalhos de Antonio Nóvoa, um grande estudioso da profissão docente em Portugal. Nóvoa (1992 apud LÜDKE, 1996) indica a grande importância da formação inicial para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que essa formação inicial é um momento muito importante para a socialização e configuração profissional.

Outra autora que também realizou estudos sobre o papel das disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura é Cleoni Fernandes (2005). Em um de seus estudos a autora aponta que os questionamentos levantados por ela a respeito do Estágio Curricular Supervisionado têm sido objeto de estudos na formação de estudantes de Cursos de Pedagogia. Em contrapartida, quando o assunto são as outras licenciaturas, a autora revela haver pouquíssimas produções.

Suas referências para a realização de seu trabalho são, portanto, sua experiência como professora de Estágio Curricular Supervisionado e pesquisadora das políticas públicas e da formação de professores.

Fernandes (2005, p. 487) indica que a introdução do Estágio Curricular Supervisionado desde a metade do curso abre espaço para uma análise mais contextualizada. A autora aponta que o estágio está intimamente relacionado à formação do professor. Desta forma, segundo a autora,

"[...] pensar em estágio é falar em projeto de curso, em formação específica e formação pedagógica, é tocar no calcanhar de Aquiles dos processos educativos: teoria e prática; conteúdo e forma, modos de produção do conhecimento novo e conhecimento existente (Freire e Shor: 1987), que incidem sobre a prática como componente curricular, desde o início do curso."

No que diz respeito à teoria e prática, a autora revela que a relação que existe entre elas manifesta-se como um problema não resolvido ainda. A teoria,

segundo Fernandes (2005, p.488), traz a idéia de que ela se comprova na prática, determinando assim a visão de que a teoria vem, necessariamente, muito antes da prática. Esta, por sua vez, simplesmente emprega os resultados trazidos pela teoria “em movimentos de padrões universais, descontextualizados, com modelos que reduzem a complexidade do mundo da vida e do trabalho”.

A autora ainda revela ser urgente expor que a teoria dispõe-se de forma que só em parte se sobrepõe à prática. Caso contrário, a teoria pode converter-se em apenas um acúmulo de informações sem sistematização.

Ao apresentar algumas de suas reflexões feitas a partir de um recorte de pesquisa feito em quatro universidades gaúchas, Fernandes (2005) revela que a introdução do professor em processo de formação no estágio desde a metade do curso acaba com aquela idéia de que a teoria vem, necessariamente, antes da prática, e que a prática é uma mera aplicação da teoria.

A autora aponta, então, para a necessidade de mudar a lógica conhecida como 3+1, dos três (3) anos de formação específica e um (1) de formação pedagógica. Nesse caso, toda a responsabilidade de formação docente recai sobre as matérias pedagógicas, tendo como idéia principal o fato de a teoria anteceder a prática e o estágio acontecer apenas no final do curso. O estágio apresenta-se, dessa forma, apenas como um momento de pura aplicação da teoria aprendida nos anos anteriores, e não como um momento de experiência de aprendizagem e fortalecimento do que é ser professor.

Outra autora que realizou estudos sobre formação inicial de professores é Ana F. Mussolini (2004). Assim como o faz Fernandes (2005), esta autora

também aponta, em um de seus estudos, para a necessidade de se proporcionar aos professores em formação a experiência de docência em sala de aula ainda no decorrer do curso, e não apenas no final do mesmo.

Mussolini (2004) revela encontrar-se ainda, em algumas universidades públicas e particulares, cursos de Licenciatura que seguem a fórmula 3+1 já referida anteriormente. A autora ainda verifica que muitas críticas têm sido feitas a esse tipo de divisão, uma vez que fica muito clara a separação entre a teoria e a prática.

Para fazer considerações sobre a prática de ensino e o estágio, Mussolini (2004) cita Fiorentini e Castro (2003 apud MUSSOLINI, 2004) que afirmam que, apesar de ser muito freqüente nos cursos de Licenciatura, esses momentos de prática de ensino e estágio não podem acontecer apenas nos últimos anos da graduação e de maneira desligada das outras disciplinas que o curso oferece.

Couto (1998, apud MUSSOLINI, 2004) explica que a tarefa de assumir o papel como professor não é fácil para o estudante da graduação, pois este é um momento que pode ser exaustivo e assustador se o professor em formação não receber apoio necessário ou não estiver preparado para assumir tal responsabilidade.

Dessa forma, o futuro professor, segundo Mussolini (2004), necessita estabelecer contato com a profissão docente desde o início da graduação. Isso lhe possibilitará a oportunidade de reunir-se com seus colegas de classe e professores para discutir questões relacionadas tanto ao conteúdo que está sendo “transmitido” aos alunos quanto às dificuldades que pode vivenciar dentro da sala de aula.

Em conformidade com as idéias apresentadas acima, Mussolini (2004, p.10) verifica ser destacado nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (CNE/CP 1, de 18/02/2002), que a prática de ensino não pode ser vista de forma isolada, separada do restante do curso. A prática de ensino deve iniciar-se desde os primeiros anos da graduação e estar presente durante toda a formação do futuro professor. A autora ainda aponta a necessidade de se haver uma reflexão sobre essa prática no processo de formação docente. Esta reflexão deve ser feita em conjunto, e não de maneira individual, uma vez que, segundo a autora, “as discussões que surgem podem contribuir para uma formação crítica sobre as suas ações”.

Varizo (2004) é outra autora que também realizou estudos sobre o papel das disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciatura a fim de colaborar na formação inicial de professores de Matemática. Em um de seus estudos, aponta diferentes propostas para trabalhar a Didática e a Prática de Ensino de Matemática desenvolvidas por ela nestes últimos anos. A autora apresenta três propostas do desenvolvimento da prática de ensino na formação inicial de professores de Matemática.

Varizo (2004) aponta que a primeira delas buscava uma maneira de fortalecer a relação que existe entre a teoria e a prática e entender o desenvolvimento da profissionalização do professor. A autora procurava saber se as atividades que eram estudadas nos anos da graduação permitiam ao professor definir sua forma de ensinar, pois acreditava que a didática não poderia ser vista apenas como um receituário. Já que não se pode prever a vida em sala de aula, o ato de ensinar não pode ser uma simples aplicação de

um receituário, mas sim uma atitude criativa que deve ser apoiada em conhecimentos e experiências.

Baseando-se em estudiosos da educação e apoiando-se em concepções de que o ensino é uma atividade prática do aprender fazendo, a autora elabora, em 1979, uma proposta metodológica para a disciplina. Esta proposta consistia na elaboração de atividades em que se trabalhavam os aspectos teóricos-pedagógicos e filosóficos relacionando-os com a prática.

Depois de experimentar esta proposta, verificou-se, segundo Varizo (2004), a importância do Microensino (uma estratégia que levava o aluno a elaborar uma atividade didática e depois analisar sua própria prática de ensino). Essa reflexão sobre a própria prática era compartilhada com os outros colegas da graduação e os professores.

De acordo com a autora, o Microensino vinha antes da regência. Primeiro o aluno apresentava sua proposta de aula para o professor e demais colegas. Nesse momento, o aluno analisava sua abordagem e também recebia sugestões de colegas e professores. Em seguida, o professor ministrava a aula já analisada e reformulada, aí se desenvolvia a prática propriamente dita. A autora também revela ter observado que, a partir da reflexão sobre suas aulas, os graduandos já iam reformulando sua prática de ensino.

Tendo por base os resultados obtidos, Varizo (2004) conclui que esta estratégia de desenvolver a prática de ensino permite ao professor uma maior consciência de sua prática porque ele reflete sobre suas ações. Isso permite uma reformulação de sua prática. Outro aspecto importante é o trabalho colaborativo realizado com colegas e professores; esse trabalho ajuda o graduando a compreender a realidade e tomar decisões mais lógicas.

Apesar de ter identificado pontos um tanto inconvenientes na forma como era desenvolvida a regência, a autora aponta que o Microensino foi fundamental para que o graduando começasse a refletir sobre suas ações em sala de aula e fosse construindo sua maneira de ensinar, além de adquirir mais segurança no momento de assumir uma classe.

De acordo com a autora, a segunda proposta tinha por objetivo pôr em ação uma prática de ensino que ajudasse no desenvolvimento profissional do graduando. Se o mesmo conseguisse vivenciar um processo onde lhe fosse possível refletir e construir sua própria prática, “este conseguiria se apropriar da estrutura de seu processo de produção de conhecimento e, certamente, teria condições de desenvolver uma prática de ensino autônoma, consciente, transformadora e historicamente contextualizada” (VARIZO, 2004, p. 95).

A nova proposta para o desenvolvimento da prática de ensino elaborada pela autora dividiu-se em duas partes: uma dedicada ao Microensino, que recebeu modificações em sua estrutura, e a outra se constituía de uma experiência docente numa sala de aula. Esta última era desenvolvida como uma aula de reforço realizada por dois graduandos em período distinto das aulas regulares. Depois de ministradas as aulas, o graduando, o colega de graduação e o professor de Didática analisavam o desempenho do primeiro, permitindo assim troca de idéias.

Segundo a autora, diante de alguns inconvenientes, tais como o conteúdo que deveria ser ensinado aos alunos, a postura do professor da classe, entre outros, essa segunda proposta foi modificada. Propôs-se então o desenvolvimento da prática de ensino na forma de minicursos, os quais eram realizados em períodos distintos das aulas regulares. Segundo Varizo (2004) o

graduando escolhia, planejava e executava o conteúdo a ser ministrado; depois deveria refletir sobre suas ações e, finalmente, o graduando relatava em forma de redação a experiência vivida como um trabalho final.

A terceira proposta foi elaborada pela autora tendo-se em vista um novo currículo. Varizo (2004) aponta que, diante desse novo contexto que se apresentava, criou-se um Laboratório de Educação Matemática, onde os graduandos poderiam elaborar os materiais que utilizavam em sua prática de ensino. Este laboratório tinha o objetivo de integrar as atividades didáticas de todas as pessoas que estavam envolvidas, uma vez que esse novo currículo trazia professores diferentes para a Didática da Matemática e Prática de Ensino.

Através de seus estudos, a autora espera contribuir para que o futuro professor possa construir seu conhecimento pedagógico, além de indicar caminhos para que se desenvolva uma prática de ensino que seja realmente efetiva na formação de professores.

Procura-se identificar nos textos acima estudados argumentos para explicar a relação ou o papel das disciplinas pedagógicas no enfrentamento dos dilemas e dificuldades que surgem nos primeiros anos da carreira. Para isso mostrou-se uma revisão de trabalhos onde autores como Varizo (2004), Mussolini (2004), Fernandes (2005) e Lüdke (1996) expõem sua visão a respeito da relação que os professores estabelecem entre sua formação na licenciatura e os dilemas e dificuldades enfrentadas em sala de aula.

Percebeu-se na análise desses trabalhos, que a disciplina de Prática de Ensino e Estágio ocupa papel decisivo nas situações futuras que os alunos que estão se preparando para o magistério, irão enfrentar na sala de aula.

CAPÍTULO III

A SOCIALIZAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo pretende-se abordar um aspecto importante para a constituição deste estudo: a socialização docente, que ajuda o professor de Matemática em início de carreira a compreender o processo de aprender a ensinar.

3.1. O processo de socialização de professores nos anos iniciais da carreira

Estudos de vários autores apontam que o processo de socialização docente é muito importante para o desenvolvimento e conhecimento profissional de jovens professores.

Uma autora que trabalha há bastante tempo com questões relacionadas à socialização é Ludke (1996). Mesmo de forma indireta, a questão da socialização esteve presente em várias de suas pesquisas.

Um de seus estudos propõe-se a abordar a questão da socialização docente buscando integrar dois aspectos relacionados a ela: a formação propriamente escolar e a do exercício profissional.

Em seus estudos, Ludke (1996, p.7) aponta questões que surgiram em suas reflexões sobre a formação de professores:

“O que fica da formação inicial recebida na Escola Normal ou na Licenciatura? Que contribuição dão (ou não) as disciplinas desses cursos e os estágios que oferecem? Que força têm os bons (e os maus) professores como modelos marcantes para o trabalho do futuro professor? Como fica a delicada relação entre a teoria e

prática na passagem do estudante pelas escolas de formação? Que sensibilidade tem mostrado a literatura específica usada nessas escolas no trato dessas questões?”

A autora ainda aponta outras questões igualmente importantes que também surgiram a partir de suas reflexões sobre o trabalho docente e seu desenvolvimento profissional:

“Qual a importância do embate inicial com a realidade do primeiro emprego? (Lüdke, Wall, 1983). Quais os fatores que amenizam possivelmente esse embate, na figura de uma diretora acolhedora, ou de colegas dispostas a ajudar, por exemplo? Existem qualidades específicas de certos estabelecimentos cujo “clima” seja particularmente favorável ao crescimento profissional? (Lüdke, 1990). Como se processa esse crescimento, supondo que ele realmente se efetue ao longo da carreira do professor?” (LUDKE, 1996, p. 7).

Ao analisar depoimentos de professores que participaram de sua pesquisa, Lüdke (1996, p.12) aponta que muitos desses professores entrevistados demonstraram a importância das ajudas que receberam quando começaram em suas primeiras escolas no início de suas carreiras. A autora explica que “na fase inicial parece ter sido fundamental a boa acolhida de uma diretora, a orientação espontânea dada por supervisoras, por colegas da escola [...]”

Lüdke (1996) ainda aponta que a formação do professor vai se completando à medida que tem contato com o trabalho e com a prática auxiliados e influenciados por outros professores, bem como quando aprende sua profissão ao realizar atividades com seus alunos.

Lortie (1975 apud LÜDKE, 1996) aponta que o professor passa por um processo de auto-socialização, uma vez que ele vai observando modelos atuais ou antigos de docentes e também seus próprios acertos e erros a fim de perceber o que funciona para ele. O melhor professor de professores iniciantes seria, então, a experiência.

Nunes (2002) também é um autor que desenvolveu trabalhos sobre a socialização docente. Em seus estudos o autor aponta que a preocupação das investigações que abordam a socialização docente indica que o processo de “aprender a ensinar” dos professores concentra-se no entendimento de como uma pessoa torna-se professor ao longo de sua vivência. O autor também explica que, atualmente, estes estudos levantam questionamentos no que diz respeito à aquisição de conhecimentos pelo professor em relação ao seu desempenho dentro da sala de aula, procurando, dessa forma, entender o que esses professores iniciantes sabem e a forma como adquiriram esse conhecimento.

O autor ainda explica que a socialização do professor tem recebido destaque. Os estudos referentes a esse assunto têm apontado as influências principais que interagem com o docente durante seu processo de socialização, sendo que, de acordo com Torregrosa e Fernández Villanueva (1984 apud NUNES, 2002), grande parte dessa influência socializadora das escolas age através das pessoas.

Baseando-se em resultados de uma pesquisa, o autor ainda aponta que mudanças na formação de professores jamais terão alguma serventia se continuarem tratando com indiferença aspectos da socialização dos docentes.

O autor explica que os primeiros anos da profissão docente são decisivos no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor. Esse é, segundo o autor, um momento apropriado para se observar com atenção e pesquisar o processo de socialização de professores. No entanto, baseando-se em estudos de Ludke (1996), Nunes

(2002) ainda aponta que, no Brasil, os trabalhos referentes à socialização docente ainda são muito recentes e insuficientes.

Nunes (2002) aponta que, recentemente, o conceito de socialização tem assimilado o de enculturação. Segundo o autor, esse processo de enculturação acontece quando uma pessoa decide desempenhar uma profissão e, conseqüentemente, precisa adquirir a cultura partilhada pelos indivíduos com mais experiência na profissão. Assim, de acordo com Nunes (2002), a socialização é um processo de transferência cultural de profissionais mais experientes em uma determinada área para indivíduos que estão iniciando na profissão.

O autor ainda aponta que nesta aprendizagem de uma cultura determinada, o indivíduo que está passando por esse processo de socialização participa de forma ativa no decorrer de sua socialização “dentro de uma dialética de reprodução e produção de sua realidade”. E também explica que essa cultura profissional dos professores tem relações de poder que podem beneficiar ou reprimir as habilidades dos professores iniciantes. Isso acontece porque, segundo o autor, essa cultura profissional é uma mistura de uma cultura dominante e de culturas menores (NUNES, 2002, p.2)

Nunes (2002) explica que o processo de socialização na profissão docente tem início formal a partir do momento em que o indivíduo entra em um programa de formação docente inicial. Antes dessa situação o indivíduo poderia ter escolhido uma outra profissão para exercer. O autor ainda aponta que esse processo de socialização docente deve ser visto como algo que acontece ao longo da vida do professor, uma vez que o processo de

aprendizagem do professor pode acontecer tanto a partir da convivência com seus pais quanto a partir de experiências vividas enquanto aluno.

Baseando-se em investigações de Lortie (1975), o autor aponta que o professor aprende sobre a profissão docente quando verifica, observa os professores que já teve. Nunes (2002, p.3) ainda explica que as “crenças, valores, normas, comportamentos e conhecimentos sobre o ensino e os professores seriam aprendidos ainda quando o professor está na condição de aluno”.

Desta forma, Lanier & Little (1986, apud NUNES, 2002) apontam que os indivíduos em formação inicial acreditam já ter noção de tudo o que se passa dentro das escolas, por isso entram para a profissão docente achando que já experimentaram tudo em relação a essa profissão, portanto, não têm muito a aprender.

A esse respeito Nunes (2002) ainda aponta que essa socialização será um processo no qual as experiências presentes acabarão desafiando as concepções e crenças que o indivíduo adquiriu enquanto aluno. O autor explica que quando o indivíduo entra em um programa de formação inicial, ele acaba por conhecer a socialização em um papel e em uma organização, o que estarão com ele durante toda sua vida profissional.

Nunes (2002) aponta que, de acordo com Cebreiro (1992), a socialização docente também envolve a aprendizagem de conhecimentos e habilidades essenciais para a prática do ensino, fazendo dessa forma parte da cultura profissional dos professores.

O autor ainda aponta que o professor irá cumprir seu papel de docente na escola. Pérez Gomes (1998, apud NUNES, 2002) explica que cada escola

tem sua própria dinâmica de relações pessoais e curriculares e, ainda que seja possível encontrar elementos comuns a outras escolas, cada uma age de maneira especial e que seja de acordo com a sua realidade.

Nunes (2002) aponta que cada escola apresenta um número de formas e aspectos que se distinguem. A socialização de um professor em início de carreira em uma escola que recebe alunos de baixa renda, dispõe de poucos recursos para o desenvolvimento das atividades e apresenta graves problemas sociais (drogas, fome, prostituição, etc.) vai ser diferente se esse mesmo professor iniciante estivesse em uma escola com alunos de classe alta, com disponibilidade de muitos recursos e poucos problemas sociais.

A respeito do que foi exposto acima, o autor ainda aponta que se um professor em início de carreira entrasse em uma escola onde os outros professores oferecessem ajuda aos professores iniciantes, seria diferente de uma socialização vivenciada em uma escola onde os professores mais experientes dispusessem de pouco ou nenhum auxílio aos novos companheiros.

O autor também explica que, durante os primeiros anos de docência, o professor iniciante vivencia uma aprendizagem intensa, em que ele procura sobreviver na nova realidade em que se encontra, “pondo em jogo os conhecimentos, imagens, normas, valores, crenças até então adquiridos sobre a profissão docente”. Segundo o autor, esse acaba sendo um período de grandes transformações que serão decisivas em sua forma de agir profissionalmente (NUNES, 2002, p. 4).

Ao ressaltar os principais resultados de sua investigação sobre o processo de socialização docente, Nunes (2002) aponta que esse processo vai

muito além da formação inicial, ele se mistura no contexto das relações pessoais e da escolarização anterior à formação docente.

O autor explica que a família do professor iniciante tem um papel de destaque no seu processo de socialização. A família de origem (pai, mãe, irmãos) pode influenciar o indivíduo a procurar outra profissão que não seja o magistério, ou então, em outros casos, incentivá-lo a seguir essa profissão, como é o caso de professores que foram incentivados por membros de suas famílias que exerciam o magistério.

Nunes (2002) também aponta que as experiências vividas durante a escolarização anterior à formação inicial também ganham destaque durante o processo de socialização docente. Muitos professores podem não aceitar certos conteúdos e disciplinas em razão de associações com experiências vivenciadas enquanto alunos.

Além disso, para o autor, muitos professores iniciantes passariam a ter como modelos de docentes seus antigos professores, construindo dessa forma uma imagem de como deve ser um profissional docente. Isso acontece porque, segundo ele, esses professores não conhecem outras formas do agir pedagógico. Mais do que apenas aprender conteúdos, a escolarização prévia seria algo em que professores iniciantes aprenderiam valores e maneiras de agir em sala de aula.

Nunes (2002, p.6) aponta que outro elemento importante no processo de socialização docente e que surge durante sua formação inicial. De acordo com o autor, alguns professores podem deixar de lado conteúdos mais teóricos e separar conteúdos do programa que, a seu ver, teriam uma aplicação

instantânea na sala de aula. Dessa forma, “a prática de ensino se torna o principal momento de sua formação inicial”.

O autor também destaca que experiências vividas com os professores da graduação são selecionadas com base nas imagens que construíram dos professores que tiveram antes da formação inicial. Isso serve, segundo Nunes (2002), como uma forma de confirmar o que já aprenderam sobre como deve ser e agir um professor em sala de aula.

No entanto, segundo o autor, quando o professor iniciante encontra formas diferentes de ensinar, ele também pode mudar sua forma de ver o papel do professor quando observa seus professores da graduação.

Nunes (2002) aponta que, durante a prática de ensino, um supervisor também pode tornar-se um elemento muito importante no processo de socialização docente. Segundo o autor, quando esse supervisor oferece suporte e orientações em como agir, preparar aulas e lidar com alunos, ele acaba tornando-se um modelo de conhecimento para esses professores iniciantes.

Outro elemento importante no processo de socialização docente destacado por Nunes (2002, p.7) é o papel que os outros colegas da graduação exercem na sua socialização, “enquanto possível fonte de conhecimentos de natureza prática e, quando uma interação significativa se estabelece, isto serve de modelo de trabalho colaborativo”.

O autor indica que professores participantes de sua investigação consideram o período de docência como um momento em que aprendem realmente o que é ser um professor, por isso este é considerado um momento muito importante para o processo de socialização docente.

Nunes (2002) explica que ao iniciarem esse período docente cheio de expectativas em relação ao seu desempenho, os professores iniciantes procuram ajuda de colegas. Alguns desses colegas, segundo o autor, podem tornar-se modelos de como trabalhar e agir em sala de aula e dessa forma, esses colegas pode transformar-se em indivíduos muito importantes nesse processo de socialização docente, uma vez que muitos colaboram com recursos materiais, conhecimentos teóricos, regras, etc.

O mesmo autor acentua que em algumas escolas pode ocorrer a cultura do individualismo. Neste caso, segundo o autor, os professores iniciantes procuram observar de longe os professores com mais experiência e assim selecionam o que julgam ser útil para a sua prática.

Outros elementos como a implantação de determinados sistemas de ensino, a administração escolar e até mesmo os alunos, são indicados pelo pesquisador como aspectos que podem influenciar o processo de socialização de professores iniciantes

Ponte (1998) é outro autor que desenvolveu trabalhos sobre a socialização docente. Em seus estudos, o autor lembra que os primeiros anos da profissão docente são muito importantes para o desenvolvimento da identidade e conhecimento do professor.

O autor também explica que esse é um período em que professor encontra-se em situações difíceis, tendo que lidar com uma variedade de papéis profissionais. De acordo com Ponte (1998), esses momentos transformam-se em períodos de novas aprendizagens, novas formas de ver seus conceitos.

Baseando-se em investigações realizadas em diversos países, Ponte (1998) mostra que a falta de ajuda durante esse primeiro ano pode marcar de forma negativa o desenvolvimento da profissão desse professor iniciante e até mesmo comprometer o ensino.

Ponte (1998) explica ainda que outros autores têm dado ênfase às dificuldades vividas por professores quando iniciam suas carreiras, dando atenção também às formas de recepção e adaptação desses professores.

Para ele, ao assumir seu papel profissional, o professor passa por muitas dificuldades. Estas dificuldades referem-se aos alunos, às insuficiências do conhecimento profissional e às condições de trabalho. Ponte (1998) explica que os problemas relativos aos alunos referem-se à indisciplina e falta de motivação por parte dos mesmos; os problemas relacionados a insuficiências no conhecimento profissional também preocupam professores iniciantes, uma vez que alguns podem achar que o conteúdo a ser ensinado é complicado e extenso. Além disso, há a preocupação com a organização das atividades e materiais utilizados para a realização das mesmas; o problema relacionado às condições de trabalho surge quando o professor iniciante se depara com um grande número de alunos em sala de aula, falta de apoio dos colegas de trabalho e membros da comunidade, falta ou má qualidade de materiais didáticos, dentre outros. Todos esses problemas, segundo o autor, mantêm estreita relação entre si, ou seja, um acontece em decorrência do outro.

Valli (1992, apud PONTE, 1998, p. 4) aponta que estes problemas resultam de:

“(i) imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; (ii) afastamento dos seus companheiros; (iii) dificuldade em transferir conhecimento adquirido na sua etapa de formação inicial; e (iv) desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino.”

Ponte (1998) explica que nos primeiros anos da vida profissional ocorre um processo em que o professor iniciante absorve crenças, valores e atitudes que fazem parte da cultura dos outros professores.

Marcelo (1998, apud PONTE, 1998) refere que nesse período o professor em início de carreira tem que absorver os valores, conhecimentos, modelos e símbolos da profissão docente, de forma a incorporá-los a sua identidade, além de se adequar ao meio social em que acontece sua atividade docente.

Ponte (1998) também aponta que a socialização é um processo em que uma pessoa toma conhecimento das regras e das atividades dos grupos sociais, além de envolver a transmissão da cultura através de práticas e atividades diversas.

O autor ainda explica que diversos autores destacam que a maioria das concepções e crenças dos iniciantes tem muita influência no que irão conhecer durante o processo de formação inicial como professores. Dessa forma, segundo o autor, o processo de aprender a ensinar desenvolve-se ao longo da vida de estudante, quando o professor iniciante mantém contato com outros professores e abordagens de ensino, e não apenas quando ele entra pela primeira vez na sala de aula ou na escola.

Nesse sentido, a contribuição do autor corrobora a idéia de que as experiências vivenciadas durante o curso de licenciatura e nas disciplinas práticas, fazem parte desse processo de aprender a ensinar e podem ser destacadas como fator importante do desempenho no início da carreira, como apontado anteriormente.

Outro aspecto explicado pelo autor refere-se às muitas perspectivas teóricas que procuram explicar o processo de socialização pelo qual passam professores iniciantes. Uma dessas perspectivas é a funcionalista. O autor aponta que estudos realizados dentro dessa perspectiva revelam seis tipos de influências no processo de socialização docente, originadas de:

“(i) interações com professores na primeira infância, nomeadamente no seu processo de aprendizagem como aluno, importantes pela internalização de modelos docentes; (ii) pessoas com capacidade de avaliação, nomeadamente supervisores e tutores, em relação aos quais assume uma posição de subalternidade; (iii) companheiros, veiculando a subcultura dos pares, fazendo sentir o seu efeito sob a forma de apoio emocional e dando feedback dos progressos no domínio do papel docente; (iv) alunos enquanto agentes socializadores, podendo determinar o comportamento do professor pela legitimação da sua identidade profissional, proporcionando-lhe sentimentos de êxito e de fracasso; (v) exercício de papéis colaterais (por exemplo na família) e interações com agentes não profissionais, porque constituem ocasião de conflitos de interesses e de tempo; e (vi) a subcultura dos professores e a estrutura burocrática das escolas, relacionada com a influência socializante das pessoas com capacidade de avaliação, que se expressa através de uma ideologia de controlo que sublinha a manutenção da ordem, da desconfiança dos alunos e um enfoque moralista na vigilância.”

De acordo com Ponte (1998), estes estudos não examinam com atenção as experiências vividas por esses professores iniciantes, não observam os contextos em que acontece a socialização e não explicam o porquê das mudanças. Por isso, segundo o autor, existem muitos professores cujo processo de socialização não se ajusta dentro dessa perspectiva.

O autor traz outra perspectiva que descreve o processo de socialização docente, que é a interacionista. De acordo com Ponte (1998), essa perspectiva dá atenção à interação que ocorre entre os professores e as escolas.

A perspectiva crítica é outra perspectiva relacionada à socialização docente indicada por Ponte (1998, p.10). Esta, de acordo com o autor, procura

“trazer à discussão temas como classe, gênero, raça, justiça e igualdade, com o objectivo de transformação social”.

Em sua síntese, o autor explica que o estudo da socialização de professores presume que fatores externos influenciam os professores iniciantes à proporção que passam a fazer parte de uma comunidade escolar. Ponte (1998) ainda aponta que experiências anteriores vividas por esses professores iniciantes também são relevantes quando passam de alunos para professor. As experiências vividas enquanto aluno, o contato com outros colegas e concepções desenvolvidas durante os anos de estudo influenciam muito a forma de pensar e agir desses professores.

Outra autora que desenvolveu estudos relacionados à socialização docente é Rocha (2005) e revela que, nas últimas décadas, estudos sobre formação de professores têm dado grande atenção aos dilemas e dificuldades vividos por professores em início de carreira.

Estudos de Fiorentini (2002, apud ROCHA, 2005) explicam que, segundo uma pesquisa realizada no Brasil sobre formação de professores que ensinam matemática, o processo de formação e socialização profissional ainda não é tão investigado em nosso país.

A autora mostra que nesse período inicial o professor percebe a realidade escolar. A partir desse confronto diário com situações difíceis, é estimulado a refletir, o que faz com que este período transforme-se numa fase de novas aprendizagens e considerações das suas concepções sobre a escola, si mesmo, os alunos, a educação, etc.

Baseando-se em estudos de Passos (1995), Gama (2001) e Castro (2002), Rocha (2005, p.41) explica que a passagem de aluno para professor é

muito apreensiva e cheia de incertezas e dificuldades. A autora ainda aponta que é necessário considerar outros fatores que tem participação nesse período de transição, como “os valores e crenças pessoais, saberes e modelos de ação docente internalizados ao longo da vida”.

Em seus estudos, a autora também aponta que a literatura sobre desenvolvimento profissional fala a respeito da necessidade e importância do apoio de profissionais mais experientes aos professores iniciantes.

Pode-se concluir esse capítulo, destacando que o processo de socialização discutido pelos diversos autores, tem efeito direto sobre trajetórias profissionais dos professores e quando vivenciadas de forma positiva, podem ser decisivas nos enfrentamentos do início da carreira docente.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar o processo de concepção do projeto de pesquisa, destacando a fase de coleta de dados para a composição das análises e como se deu o processo de análise e interpretação das informações obtidas através das entrevistas realizadas com professores de Matemática em início de carreira do Ensino Fundamental II. Para descrever esses procedimentos metodológicos, organizei o capítulo em duas partes: definição do projeto de pesquisa, processo de coleta de dados e processo de composição de análises.

4.1. Caminhos Trilhados para a Definição do Projeto de Pesquisa

A idéia de desenvolver um projeto de pesquisa que envolvesse professores de Matemática em início de carreira foi motivada, em primeiro momento, pela minha experiência como professor de Matemática e Física do Ensino Fundamental e Médio, em instituições públicas e particulares de ensino, por meus estudos no mestrado e participação no grupo de estudos realizado com colegas de pós-graduação e professores.

Depois de muitas conversas com colegas que também eram professores de Matemática, depois de participar de encontros e cursos realizados pela Diretoria de Ensino que voltados para professores de Matemática e depois de também constatar as minhas dificuldades quando professor iniciante, passei a

observar os dilemas e dificuldades dos professores que estavam iniciando suas carreiras na educação.

Minha pretensão, portanto, seria compreender se estes dilemas e dificuldades seriam os mesmos e vivenciados pela maioria dos professores durante o processo de iniciação.

Com isso, o objeto de estudo delineou-se em torno de professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira. Para orientar o processo de pesquisa e de análise, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

- (i) Quais os principais dilemas e dificuldades revelados pelos professores do Ensino Fundamental II em início de carreira no cotidiano da aula?
- (ii) Como os professores enfrentam as dificuldades iniciais da carreira?
- (iii) Qual o papel dos conhecimentos obtidos na licenciatura para o enfrentamento dessas dificuldades?

Para fundamentar teoricamente esse processo de pesquisa e análise, foi feita uma revisão bibliográfica a partir de autores que analisam aspectos da vida profissional de professores em início de carreira. Além de mostrar como os professores enfrentam as dificuldades iniciais da carreira e expor o papel dos conhecimentos obtidos na licenciatura para o enfrentamento dessas dificuldades, essa pesquisa busca identificar os principais dilemas e dificuldades revelados pelos professores do Ensino Fundamental II em início de carreira no cotidiano da aula. Para isso foi dado ênfase ao ciclo de vida profissional descrito por Huberman e através do qual os professores iniciantes passam quando são inseridos num processo de aprendizagem profissional,

tendo destaque especial a primeira fase, uma vez que ela refere-se aos anos iniciais da carreira docente, ou seja, o período de sobrevivência e descoberta.

Tendo por base a fundamentação teórica descrita por Huberman e outros autores já citados, foram criadas categorias a fim de analisar os discursos dos professores entrevistados para que assim sejam respondidas as questões levantadas nesta pesquisa.

As categorias que se constituem nas chaves de análise são: (1) Expectativas; (2) Impacto ideal/ real; (3) Apoio e contexto escolar; (4) Relação pedagógica; (5) A relação entre professor e aluno no início da carreira docente; (6) Material didático / orientações curriculares; (7) Autonomia.

4.2. Processo de Coleta de Dados

Para responder as questões levantadas, a pesquisa centrou-se em coletar informações a partir da realização de entrevistas com professores de Matemática em início de carreira.

A seleção dos sujeitos de pesquisa foi feita de acordo com o seguinte critério:

- Ser professor de Matemática do Ensino Fundamental II;
- Ter tempo de atuação docente inferior a cinco anos;
- Aceitar participar como sujeito desta investigação espontaneamente.

Dentro da perspectiva de pesquisa que me propus a desenvolver, a entrevista, como indicam Lüdke & André (1986), é um dos recursos básicos empregados numa coleta de dados. As autoras apontam que a entrevista tem um papel muito importante em diversas atividades humanas, além de criar uma

atividade de interação entre o pesquisado e o pesquisador: “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (p. 34).

Ludke & André (1986) ainda apontam que a vantagem da entrevista é que possibilita a obtenção instantânea de dados desejados, além de permitir que se façam correções, adaptações e esclarecimentos muitas vezes necessários durante a captação de uma informação.

Como um dos objetivos desta pesquisa é identificar os principais dilemas e dificuldades revelados por professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira, foi preparada uma entrevista, feita com base em um roteiro que permitia grande flexibilidade. Por este motivo escolhi optar pela realização de uma entrevista semi-estruturada que, segundo Ludke & André (1986), é uma entrevista “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p.34).

Em anexo está apresentado o roteiro das entrevistas, que obedeceu à escolha de dois eixos de análise. O primeiro eixo visava identificar quem eram os sujeitos deste estudo, qual a idade, sua trajetória escolar e o número de anos de experiência no magistério como professores de matemática.

O segundo eixo foi desdobrado em dois, no primeiro pretendia-se identificar se as disciplinas freqüentadas por eles no curso de Licenciatura trouxeram contribuição para o enfrentamento dos dilemas e dificuldades no início da carreira. Nesse sentido, perguntou-se quais as disciplinas que eles se lembravam que trouxeram alguma ajuda para sua prática.

O outro eixo foi o trabalho em sala de aula. Pretendia-se aqui verificar como o professor desenvolve seu trabalho em sala de aula, prepara suas aulas, lida com as turmas, trabalha com os alunos em sala de aula.

Outro eixo que se constitui num eixo central neste trabalho buscou identificar quais os dilemas e dificuldades que esses professores enfrentam no início de suas carreiras.

O último eixo pretende mostrar como foi o processo de socialização desses professores iniciantes dentro da escola. Para esta pesquisa seria importante saber o tipo de apoio que receberam quando iniciaram suas carreiras e como, ao encontrar um dilema, um desafio, uma dificuldade, buscaram apoio.

Para registrar os dados obtidos durante as entrevistas, foi utilizada a gravação direta que, segundo Ludke & André (1986), tem a vantagem de registrar absolutamente tudo o que o entrevistado fala, deixando assim o entrevistador livre para oferecer toda a sua atenção ao entrevistado. Depois de gravada a entrevista, foi feita a transcrição para o papel a fim de fazer uma posterior análise das informações obtidas.

Da posse dos dados das entrevistas, depois de feita sua transcrição, foram realizadas diversas leituras do material, o que permitiu, com o amparo da literatura, iniciar o processo de análise.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Com base nos referenciais teóricos que fundamentam as reflexões desta investigação, serão feitas neste capítulo as análises das entrevistas semi-estruturadas realizadas com seis professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira. Desta forma, o capítulo está dividido em duas partes. A primeira traz uma apresentação geral dos sujeitos que se dispuseram a colaborar com esta investigação, além de apresentar sua formação e o tipo de escola em que trabalham. Esses dados se constituíram num primeiro eixo de análise. A segunda apresenta a análise dos depoimentos dos professores entrevistados a partir das categorias criadas com base na fundamentação teórica descrita por Huberman e outros autores.

Tais elementos serão apresentados a fim de mostrar os dilemas e as dificuldades revelados por esses professores no início de suas carreiras.

5.1. Apresentação dos Sujeitos

Para que esta investigação pudesse realizar-se de forma efetiva, tornou-se essencial a colaboração dos professores de Matemática do Ensino Fundamental II em início de carreira, os quais aceitaram participar gentilmente desta investigação e da realização das entrevistas, a fim de fornecer dados para que as questões levantadas pudessem ser respondidas.

Para melhor compreensão e conhecimento dos sujeitos da pesquisa foi elaborada uma síntese das principais características dos professores

entrevistados, destacando, principalmente, a idade de cada um, sua formação escolar básica e superior e o tempo de magistério.

Seus nomes são fictícios a fim de proteger suas identidades.

O quadro a seguir mostra o perfil dos sujeitos que trabalham em escolas públicas e privadas e as características que os identificam como professores em início de carreira.

<i>Professores</i>	Manuel	Mário	Paula	Arnaldo	Miriam	Cássia
<i>Idade do professor</i>	34	31	25	32	30	25
<i>Cursou o Ensino Fundamental na rede</i>	Privada	Privada	Pública	Pública	Privada	Pública
<i>Cursou o Ensino Médio na rede</i>	Privada	Privada	Pública	Pública	Privada	Pública
<i>Cursou o Ensino Superior na rede</i>	Privada	Privada	Privada	Pública	Privada	Pública
<i>Graduado em</i>	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Matemática
<i>Período</i>	Noturno	Noturno	Vespertino	Integral	Noturno	Noturno
<i>Tempo de Magistério</i>	5 anos	3 anos	5 anos	5 anos	4 anos	3 anos
<i>Disciplinas já lecionadas como eventual</i>	Matemática, Química e Biologia	Matemática, Física e Química	Matemática e Física	Matemática e Física	Matemática, Física e Química	Matemática e Física
<i>É efetivo?</i>	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
<i>Disciplinas lecionadas atualmente</i>	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

Os sujeitos Cássia, Miriam e Arnaldo são professores efetivos da rede estadual do Estado de São Paulo e lecionam em escolas localizadas na cidade de Piracicaba; os sujeitos Paula, Mário e Manuel são professores que lecionam em escolas privadas e residem na mesma cidade. Todos estes sujeitos têm entre 25 e 35 anos, são graduados em Licenciatura em Matemática, têm tempo de magistério inferior ou igual a 5 anos, todos já lecionaram Matemática e Física como professores eventuais e atualmente lecionam apenas a disciplina de Matemática.

Em anexo serão apresentadas descrições detalhadas dos sujeitos, apontando o período em que lecionam, tempo de magistério e o perfil de suas escolas.

A escolha dos sujeitos obedeceu ao critério do tempo de experiência como professor e para isso tornou-se necessária a escolha de professores de Matemática com no máximo 5 anos de magistério. Os três professores que trabalham em escolas públicas são professores efetivos do Estado de São Paulo, atuam como professores de Matemática e têm suas próprias turmas para trabalhar durante o ano todo; os sujeitos que atuam em escolas privadas apresentam o mesmo perfil em relação ao tempo de atuação como professor.

5.2. Análise dos Depoimentos dos Professores

Esta parte apresenta uma análise das falas dos professores que se dispuseram a colaborar com esta investigação. Tal análise parte das categorias criadas com base na fundamentação teórica descrita por Huberman e outros autores. As informações aqui expostas serão apresentadas a fim de mostrar os

dilemas e as dificuldades revelados por esses professores no início de suas carreiras.

Deste modo, o texto encontra-se dividido de acordo com as seguintes categorias: (1) Expectativas; (2) Impacto ideal/ real; (3) Apoio e contexto escolar; (4) Relação pedagógica; (5) A relação entre professor e aluno no início da carreira docente; (6) Material didático / orientações curriculares; (7) Autonomia.

5.2.1. Expectativas

Entendemos como expectativas aquilo que o professor espera que vá acontecer na sua profissão, aquilo que o professor espera encontrar após a sua formação. Autores como Huberman (1992), Mariano (2006) e Serrazina & Oliveira (2002) apontam que professores podem apresentar muitas expectativas em relação à profissão quando iniciam suas carreiras.

De acordo Huberman (1992), a primeira fase pela qual o professor passa ao ser inserido num processo de aprendizagem profissional é a *entrada na carreira*. Esta caracteriza-se pelo período de sobrevivência, que é marcado por muitas expectativas, pois é nesse momento que o professor encontra os desafios para a continuidade na carreira e para o desenvolvimento profissional.

Arnaldo revelou ter criado expectativas em relação ao lugar onde hoje é efetivo. Depois de passar por algumas escolas como professor ACT, Arnaldo efetivou-se em uma escola de zona rural. Por se tratar de uma cidade localizada no Estado de São Paulo, imaginou que encontraria um ambiente muito parecido com os outros em que já havia lecionado, no entanto, lá encontrou desafios: *“eu trabalhava numa outra realidade quando eu caí aqui,*

eu caí meio atrapalhado, e eu percebi que eles estão aprendendo muito pouco (...)”. Ainda durante os anos da graduação, Paula revelou ter grandes expectativas em relação a sua profissão e aos conhecimentos adquiridos e que seriam transmitidos aos seus futuros alunos: *“(...) eu achei que ia sair da Universidade sabendo dar aula de Matemática, sabendo todos os conteúdos de Matemática (...)*”.

Mariano (2006) aponta que o professor iniciante acaba relacionando sua experiência anterior como aluno com suas expectativas sobre a profissão. Para explicar o momento da carreira descrito acima, pode-se amparar nesse autor, que estabelece uma comparação entre o teatro e a passagem do estado de estudante para professor:

“Sonhamos com a estréia! Vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma grande ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez. Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar exato dos nossos sonhos...”

Huberman (1992) explica que ao lado do sentimento de sobrevivência surge a “descoberta”. Paula afirmou que se sentia desvalorizada quando trabalhava como professora eventual. A partir do momento que foi contratada como professora de Matemática de uma instituição privada de ensino, adquiriu sua sala de aula e alunos para trabalhar o ano todo e ter a oportunidade de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, Paula revelou que se sentiu muito diferente em relação ao que era:

“(...) eu acho que poderia usar uma expressão ‘do lixo ao luxo’, porque quando você é eventual, você não tem muito valor, mesmo por parte da escola, porque a escola acha que você está ‘tapando buraco’, nada mais que isso, e os alunos não vêem você como professor, eles vêem você como alguém que veio ali apenas para substituir o professor que está faltando(...)” (Paula)

Assim como Paula, Cássia também revela ter se sentido diferente ao tornar-se professora efetiva: “(...) mudei a minha prática por saber que a sala é minha, por chegar lá no primeiro dia de aula com os alunos e já ser o professor, por se sentir responsável pelo aprendizado daqueles alunos (...)”.

As situações apresentadas por Paula e Cássia são explicadas por Huberman (1992):

“[...] o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.” (HUBERMAN, 1992, p. 39)

Pode-se perceber que nesse momento da carreira, muitos professores iniciantes criam expectativas sobre como será sua vida profissional. Alguns têm essas expectativas correspondidas, outros acabam percebendo que aquilo que esperavam e idealizavam não corresponde com a realidade encontrada. É neste momento que o professor encontra os desafios para a continuidade na carreira e desenvolvimento profissional.

5.2.2. Impacto Ideal/ Real

De acordo com Huberman (1992), o impacto ideal/ real acontece quando o professor começa a vivenciar o processo de transição de estudante para professor. O autor aponta que nesse momento da carreira acontece o que chama de “choque do real”, que é quando o professor se vê diante de situações não estudadas ou não partilhadas durante os anos da graduação.

Em seus discursos, Manuel revelou que quando iniciou sua prática percebeu que a realidade encontrada na sala de aula pouco correspondia às expectativas criadas enquanto estudante da graduação:

“Hoje a nossa realidade é totalmente diferente. Eu acho que o que a gente aprende na faculdade não dá pra passar para os alunos, não dá, não dá. Tem uma disciplina ou outra, mas muito pouco. Eu acho que eles podiam buscar na faculdade áreas mais voltadas para o método de ensino, e não ficar ali, naquele método tradicional que é dado na faculdade.” (Manuel)

Paula também revelou ter se surpreendido com a realidade encontrada na sala de aula, uma vez que percebeu que os conhecimentos adquiridos durante os anos da graduação não foram suficientes para desenvolver o trabalho que desejava em sala de aula:

“(...) a gente vive com uma realidade que na maioria das vezes não foi nada do que durante a sua formação você achava que ia encontrar (...) percebi, depois de formada, que só o que eu aprendi na faculdade não basta, eu tenho que estudar muito mais fora do que aquela formação que eu achava que a faculdade ia dar, eu achei que ia sair da Universidade sabendo dar aula de Matemática, sabendo todos os conteúdos de Matemática, ilusão! (...)” (Paula)

Podemos relacionar o discurso de Manuel e Paula com o que aponta Mariano (2006). O autor explica que o professor em início de carreira idealiza a situação que vai viver e não percebe que, assim como acontece com um artista que está no palco, talvez seja necessário fazer uso de improvisos e estar preparado para lidar com alterações em seus planos. O autor ainda esclarece que por mais que o professor esteja preparado para transmitir seus conhecimentos, precisa saber que vai encontrar situações não partilhadas ou vivenciadas em seus anos de estudo.

Em seu discurso, Cássia também afirma não ter encontrado a realidade que esperava: *“(...) o que eu queria era que os alunos entendessem o que eu estou falando, entendessem Matemática, entendessem aquilo que eu tenho que passar para eles (...)”*. A esse respeito Mariano (2006, p.20) aponta que, muitas vezes, a realidade encontrada não se parece com aquilo que o professor idealizou: nem sempre os outros professores estão dispostos a

ajudar ou orientar, nem sempre os alunos estão dispostos a dar a atenção que se esperava, “[...] pode acontecer de encontrarmos um diretor estressado, uns funcionários da limpeza reclamando da sujeira que deixamos [...]”

Arnaldo também revela em seus discursos a dificuldade que teve diante da realidade encontrada na escola onde se efetivou:

“(...) eu creio que antes de iniciar suas atividades, todo profissional deve conhecer muito bem a realidade da escola e dos alunos (...) aqui eu encontrei muita falta de motivação nos alunos, eles não têm perspectiva nenhuma quanto à educação, aqui a realidade é o pessoal trabalhar na cana, onde ele vai usar o diploma pra cortar cana? Como ninguém tem motivação nenhuma para estudar, ninguém estuda.”. (Arnaldo)

A respeito do que foi descrito acima, Serrazina & Oliveira (2002), baseando-se em estudos de Bollough (1997), explicam que muitos professores em início de carreira têm uma idéia muito otimista do ensino e, por isso, não conseguem ver os problemas relacionados à prática que terão de enfrentar.

Cássia revelou ainda ter sentido muita dificuldade para lidar com a realidade que não esperava encontrar:

“(...) eu morava numa república com mais três professoras de Matemática, então nós éramos quatro professoras de matemática ali, e algumas que já davam aula no estado, outra que dava aula no município, então a gente chegava, discutia e chorava; e tinha o grupo de pesquisa que eu participava, que era um grupo de formação, a gente também discutia e falava, então nessa época, as dificuldades eu dividia, na questão da indisciplina, que era o que eu mais me sentia incomodada, eu dividia assim, eu chegava em casa, desabafava (...)” (Cássia)

Pode-se estabelecer aqui uma relação entre os sentimentos de Cássia e à realidade encontrada com o que aponta Mariano (2006). O autor afirma ser muito doloroso para um professor iniciante perceber todas as dificuldades que são colocadas no seu dia-a-dia na escola e na sala de aula. Além de se deparar com uma realidade diferente daquela idealizada durante os anos da

graduação, o professor precisa lidar com muitas outras dificuldades que surgem.

5.2.3. Apoio e Contexto Escolar

Entendemos como apoio todo tipo de ajuda ou orientação que um professor recebe quando é inserido num processo de aprendizagem profissional. Esse apoio pode vir tanto de diretores, coordenadores, colegas com mais experiência, como também de colegas que trabalham em outras escolas.

Autores como Serrazina & Oliveira (2002), Nunes (2002), Mariano (2006), Mussolini (2004) e Fontana (2000) apontam a necessidade de haver apoio para professores em início de carreira.

No que diz respeito ao apoio oferecido por parte de diretores e coordenadores, quando a questão é indisciplina de alunos, pode-se perceber, através dos depoimentos dos professores entrevistados, que há uma diferença entre escolas públicas e escolas particulares.

Paula, Mário e Manoel, professores de escola particular, relatam receber apoio da direção e coordenação de suas escolas quando têm problemas de indisciplina com alunos. Paula recorre a um orientador educacional quando tem esse tipo de problema: “(...) onde eu trabalho tem um orientador educacional que tenta trabalhar com a parte de disciplina (...) em termos de indisciplina eles têm punições, têm regras, têm conversas (...)” (Paula).

Mário revela também em seus depoimentos que recebe ajuda da coordenação sempre que necessário: “(...) primeiro eu tento resolver o

problema; se não consigo, eu recorro à coordenação pedagógica e sempre recebo o auxílio de que necessito (...)" (Mário).

Manoel relata também receber ajudar da coordenação da escola sempre que acha necessário:

"(...) sempre que peço ajuda do orientador educacional ou coordenação, sou atendido (...) quando algum aluno está muito indisciplinado, eu o encaminho para o orientador educacional; se o orientador achar necessário, entra em contato com a família para fazer uma reunião (...)" (Manoel).

Cássia, Miriam e Arnaldo, professores de escolas públicas, revelam em seus depoimentos não receber o apoio que gostariam de ter quando se trata de indisciplina de alunos.

Em seus depoimentos Cássia revela não receber nenhum tipo de apoio da direção, principalmente quando tem problemas de indisciplina de alunos:

"Não recebo nenhum apoio, então eu tenho que resolver sozinha. Porque você está ali dentro da sala de aula, você é o professor (...) tanto lá na outra escola que eu trabalhava como aqui, você não tem o apoio da direção, inclusive aqui ainda eu acho que é mais radical, a diretora chega e fala assim 'Problema de sala de aula o professor resolve na sala de aula'" (Cássia).

Fontana (2000) aponta que, muitas vezes, ao invés de receber apoio, muitos professores iniciantes acabam sendo repreendidos por não corresponder às expectativas da direção e coordenação da escola e, por isso, sentem um grande desconforto quando realizam suas tarefas.

Arnaldo relata também não receber apoio e sente-se muito desconfortável diante da passividade dos outros membros da escola:

"(...) na maioria das vezes eu tento resolver o problema sozinho, ou então comento na sala dos professores 'Estou com dificuldade, estou com essa situação'; a maioria dos professores comenta o mesmo assunto, 'Isso tem que mudar, temos que fazer alguma coisa', mas fazer ninguém faz, ninguém coloca a mão na massa; então ninguém te ajuda a resolver nada, você tem que resolver sozinho (...)" (Arnaldo).

A esse respeito, Couto (1998, apud MUSSOLINI, 2004) explica que a tarefa de assumir o papel como professor não é fácil, pois este é um momento que pode ser exaustivo e assustador se o professor não receber apoio necessário ou não estiver preparado para assumir tal responsabilidade.

Nunes (2002) destaca um outro elemento importante no processo de socialização docente, que é o papel que os outros colegas da graduação exercem na sua socialização, “enquanto possível fonte de conhecimentos de natureza prática e, quando uma interação significativa se estabelece, isto serve de modelo de trabalho colaborativo”.

Em seus depoimentos Cássia revela a importância do apoio que recebeu de suas colegas de profissão:

“(...) às vezes eu não conseguia controlar a sala, e isso eu sentia bastante dificuldade, tinha dia que eu chegava em casa chorando, em dois mil e cinco, quando eu trabalhava em outra cidade, eu dava aula de Física, era bom porque eu morava numa república com mais três professoras de Matemática, então nós éramos quatro professoras de Matemática ali, e algumas que já davam aula no estado, outra que dava aula no município, então a gente chegava, discutia e chorava; e tinha o grupo de pesquisa que eu participava, que era um grupo de formação, a gente também discutia e falava, então nessa época, as dificuldades eu dividia, na questão da indisciplina, que era o que eu mais me sentia incomodada, eu dividia assim, eu chegava em casa, desabafava (...)” (Cássia)

A esse respeito Nunes (2002) explica que ao iniciarem esse período docente cheio de expectativas em relação ao seu desempenho, os professores iniciantes procuram ajuda de colegas. Alguns desses colegas, segundo o autor, podem tornar-se modelos de como trabalhar e agir em sala de aula. O autor ainda aponta que, dessa forma, esses colegas podem transformar-se em indivíduos muito importantes nesse processo de socialização docente, uma vez que muitos colaboram com recursos materiais, conhecimentos teóricos, regras, etc.

Manoel também revela em seus depoimentos a importância da ajuda dos colegas de profissão; quando surgem dificuldades com conteúdos, por exemplo, Manoel sempre recorre a professores amigos ou com mais experiência:

“Quando eu tenho dificuldade é como eu falei pra você... como é o primeiro ano que eu estou pegando essa matéria, quando eu tenho alguma dificuldade, eu busco ajuda de professores amigos, às vezes procuro colegas lá na faculdade ou também procuro livros que possam me ajudar, eu tento encontrar alguma forma de sanar minhas dúvidas e dificuldades. Como eu falei, o conteúdo não é muito difícil, às vezes é uma coisinha ou outra muito simples (...).”
(Manoel)

Mussolini (2004) aponta a necessidade de se estabelecer contato com a profissão docente desde o início da graduação. Esse contato, segundo a autora, possibilitará ao professor iniciante reunir-se com seus colegas de classe e professores para discutir questões relacionadas tanto ao conteúdo que está sendo transmitido aos alunos quanto às dificuldades que pode vivenciar dentro da sala de aula.

Nunes (2002) aponta que, recentemente, o conceito de socialização tem assimilado o de enculturação. Segundo o autor, esse processo de enculturação acontece quando uma pessoa decide desempenhar uma profissão e, conseqüentemente, precisa adquirir a cultura partilhada pelos indivíduos com mais experiência na profissão. Assim, de acordo com Nunes (2002), a socialização é um processo de transferência cultural de profissionais mais experientes em uma determinada área para indivíduos que estão iniciando na profissão.

Em seus depoimentos Arnaldo revela sentir falta de alguém com mais experiência que possa oferecer apoio em momentos de dificuldade:

“(...) como lidar com a indisciplina de alguns alunos? Como lidar com a falta de vontade de alguns alunos? Porque é evidente que você

tem que trabalhar de alguma forma diferente, fazer alguma mágica pra poder manter os alunos interessados, pra surgir algum interesse na disciplina (...) a gente tem uma diretriz chamada ATPs, a nossa escola está em último lugar, mas em seis meses que eu estou aqui, eu nunca vi uma ATP de Matemática aqui na escola, eles falam, falam, falam, mas não vem ninguém aqui para me ajudar, eu sou o único, então as dificuldades surgem, elas existem e eu tenho que resolver sozinho, tenho pouquíssima ajuda (...) as ATPs sempre falam 'Ah, nós vamos lá, nós vamos lá!', mas elas nunca apareceram; eu não sei como funciona nas outras escolas, mas aqui nunca apareceu nenhuma ATP". (Arnaldo)

Sobre o que foi transcrito acima, pode-se citar estudos de Bleach (1999 apud SERRAZINA & OLIVEIRA, 2002 p.57), que aponta ser necessário que o professor em início de carreira receba apoio tanto no aspecto pessoal como profissional; esse autor refere-se a esse apoio como *mentoring*, que é o processo pelo qual um professor com mais experiência orienta um com menos experiência na entrada da profissão, como professor e também como amigo. A esse respeito, Serrazina & Oliveira (2002) apontam a importância dos professores iniciantes enfrentarem desafios em relação aos seus conhecimentos prévios sobre o ensino e sobre a aprendizagem para que haja crescimento profissional, mas, também destacam a necessidade que esses professores têm de receber a ajuda de um *mentoring* "que providencie um alto nível de apoio e sustente os seus sentimentos de auto-confiança e auto-estima" (p. 57).

5.2.4. Relação Pedagógica

Esta categoria aponta a relação que professores iniciantes estabelecem entre as disciplinas pedagógicas estudadas na graduação e os dilemas e dificuldades que enfrentam em sala de aula, bem como a visão que têm sobre essas disciplinas.

Autores como Ludke (1986), Nunes (2002) e Mussolini(2004) apontam que o desenvolvimento profissional do professor depende de sua formação. Seus estudos mostram que as disciplinas pedagógicas têm um papel de destaque nesse processo.

A análise dos depoimentos dos seis professores revelou que há opiniões diferentes sobre o papel das disciplinas pedagógicas em relação a esse nível da carreira. Em seus depoimentos Manoel e Mário revelam não haver nenhuma disciplina pedagógica estudada durante os anos da graduação que tivesse oferecido alguma ajuda em sua prática em sala de aula.

Mário revela que as disciplinas pedagógicas cursadas na graduação foram interessantes, mas não tiveram nenhuma aplicação no seu dia-a-dia em uma sala de aula:

“Eu diria que marcou, mas que não me ajuda hoje. A maioria das disciplinas que eu tive era muita discussão de texto, seminário, mas nada voltado para o dia-a-dia numa sala de aula; era seminário de metodologia, prática de ensino, didática, mas nada que eu pudesse aplicar hoje em sala de aula; o professor me dava um texto, eu tinha que fazer um seminário e apresentar para a classe sozinho ou com um colega de classe; mas uma disciplina que eu possa falar que hoje está me ajudando em sala de aula, dificilmente eu posso dizer isso. Posso dizer o mesmo das matérias específicas, as disciplinas que nós tivemos vão muito mais além do que se aplica numa sala de aula (...)” (Mário)

Em seus depoimentos Manoel também revela a pouca utilidade das disciplinas pedagógicas no enfrentamento das dificuldades encontradas dentro e fora da sala de aula:

“Hoje a nossa realidade é totalmente diferente. Eu acho que o que a gente aprende na faculdade não dá pra passar para os alunos, não dá, não dá. Tem uma disciplina ou outra, mas muito pouco. Eu acho que eles podiam buscar na faculdade áreas mais voltadas para o método de ensino, e não ficar ali, naquele método tradicional que é dado na faculdade. Eu senti um pouco de dificuldade durante o estágio, você precisa fazer um plano de aula para essa disciplina, e eu senti dificuldade nisso porque eles não ensinam a gente como montar uma aula, eles dão o estágio e você tem que correr atrás de tudo, você tem que preparar as aulas, eles não dão essa ajuda que

eu acho que seria necessário. Quando você vai dar aula você não tem aquele conhecimento, você não tem o conhecimento pra passar para os alunos. Ao meu ver, matérias vistas nas aulas da faculdade como, por exemplo, Estrutura Algébrica, Cálculo e Geometria Analítica não servem para a prática da sala de aula (...) Eu acho que está faltando uma disciplina voltada mais para a parte pedagógica. O pessoal joga você, você tem que se virar. Tem muita gente, às vezes, que pega medo na primeira vez e não volta mais, não volta mais.” (Manuel)

Sobre o que foi descrito pelos professores entrevistados, pode-se citar Lüdke (1996), que aponta a importância da preparação inicial. Em uma de suas pesquisas a autora revela que muitos de seus informantes destacaram a importância das disciplinas teóricas, uma vez que, segundo eles, são elas que dão o suporte básico para que a prática possa ser realizada de maneira efetiva. E é aí, segundo a autora, que se percebe a difícil relação entre a teoria e a prática quando o assunto é a formação de professores.

Já Cássia revela em seus depoimentos que as disciplinas pedagógicas têm importância para o trabalho do professor, mas essas disciplinas não lhe foram úteis na sua prática em sala de aula porque, segundo relata, por ser imatura na época, achava que apenas as disciplinas específicas teriam utilidade no seu trabalho com os alunos, por isso não deu muita importância e atenção aos estudos que envolviam a parte pedagógica.

“Pra falar a verdade, eu não dava importância às disciplinas pedagógicas, eu acho que por ser imatura naquela época ou por não ter feito as leituras solicitadas; eu não gostava, eu não suportava, eu ia levando, ia empurrando. Hoje eu acho que essas disciplinas poderiam ajudar minha prática, porque a parte da Matemática que eu tive lá para a Matemática que eu ensino agora, eu não vejo muita ligação.” (Cássia)

Paula, Arnaldo e Miriam revelam em seus depoimentos o quanto as disciplinas pedagógicas foram importantes para a realização dos trabalhos em

sala de aula, bem como a postura de alguns professores durante a sua formação.

Em seus relatos Paula revela que as disciplinas pedagógicas tiveram grande importância para a sua formação. A postura de alguns de seus professores de graduação também influenciou de maneira positiva o seu trabalho em sala de aula:

“Eu me lembro dos meus excelentes professores (...) daqueles que influenciaram bastante para que eu chegasse onde estou (...) o que foi bom, foi um ensino legal, foi a parte prática das disciplinas mais didáticas. Aí se aprendeu muita coisa, eu tive professores excelentes de didática. Então tudo aquilo que eles traziam pra gente era muito rico, a gente conseguia fazer coisas incríveis, a gente aprendeu a usar o data show, que ninguém da minha turma sabia usar. Os professores ensinaram muita coisa, ensinaram a dar uma boa aula em termos de postura, de sentar e como organizar um quadro (...)”.
(Paula)

Assim como Paula, Miriam também revela em seus depoimentos a importância da postura de alguns de seus professores de graduação:

“As aulas de Cálculo me encantaram, foram cinco semestres de Cálculo, e o que marcou não foi apenas a disciplina, foi a postura e a atuação do meu professor de Cálculo, ele fez eu gostar ainda mais da aritmética, da álgebra, entre outras.” (Miriam)

A esse respeito, Nunes (2002) aponta que experiências vividas com os professores da graduação são selecionadas com base nas imagens que construíram dos professores que tiveram antes da formação inicial. Isso serve, segundo o autor, como uma forma de confirmar o que já aprenderam sobre como deve ser e agir um professor em sala de aula.

Em seus depoimentos Arnaldo também revela a importância que as disciplinas pedagógicas tiveram no seu modo de agir em sala de aula:

“Eu tive muita afeição pelas matérias pedagógicas, como Psicologia da Educação, Didática (...) eu tive muita experiência porque na faculdade eu tive que dar aula para professores em seminários. Todas as matérias tinham apresentação de seminários, não só as matérias pedagógicas, as específicas também. Eu acho que as

matérias pedagógicas davam um suporte bom, tinha um domínio de palco, era interessante.” (Arnaldo)

Para expor a importância da formação inicial, Lüdke (1996) cita trabalhos de Antonio Nóvoa. Esse autor, segundo Lüdke (1996), aponta a grande importância da formação inicial para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que essa formação inicial é um momento muito importante para a socialização e a configuração profissional.

5.2.5. A relação entre professor e aluno no início da carreira docente

Esta categoria procura apontar, de acordo com depoimentos dos professores entrevistados, como se dá a relação entre professor e aluno no início da carreira docente tanto no aspecto pessoal como no processo de ensino e de aprendizagem.

Autores como Lima (2006) e Fontana (2000) explicam que essa relação no início da carreira docente pode ser repleta de dificuldades, como a indisciplina, falta de motivação, relacionamento com os pais, entre outros.

A partir da análise das entrevistas, pode-se perceber que, de maneira geral, os professores entrevistados apontam praticamente as mesmas dificuldades no que diz respeito ao relacionamento com alunos. A falta de motivação e conduta dos estudantes diante dos conteúdos estudados foi apontada como a principal dificuldade enfrentada por professores no início da carreira, seguida da indisciplina que, de acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, pode ser gerada por causa da desmotivação. O

relacionamento com as famílias também foi citado como um dilema por alguns professores.

Cássia revela em seus depoimentos que, em muitos casos, a desmotivação do aluno acontece porque ele não tem o apoio que necessita dentro de sua própria casa; muitos alunos não mostram interesse pelo conteúdo que está sendo transmitido em sala de aula porque eles não têm suporte em casa, não têm cobrança de um responsável:

“Eu tenho muita dificuldade com aquele aluno problemático que você tem dentro da sala de aula, mas aí é aquela questão que não vai adiantar nem se eu chegar e virar cambalhota na frente dele, eu não vou conseguir prender a atenção dele por causa da vida daquele aluno; não adianta eu querer que ele estude Matemática sendo que não tem pai, não tem mãe, não tem nada, ele não tem apoio dentro de casa, não tem ninguém que possa auxiliar e acompanhar os estudos.” (Cássia)

Miriam também aponta em seus depoimentos que o seu maior desafio tem sido a desmotivação dos alunos:

“Na atualidade eu encontro maior desafio na falta de vontade de estudar, não é nem vontade, vou falar diferente: os alunos de hoje não sabem mais o que é sentar e ter momentos de estudo (...) eles não são motivados internamente, eles não têm a motivação, eu diria que eles não têm ambição.” (Miriam)

Assim como Cássia, Miriam também revela que toda essa desmotivação surge por causa da falta de apoio e acompanhamento que o aluno não tem dentro de casa: *“(...) o aluno tem que ser compromissado com a educação dele, e lá na escola nós sentimos que o reflexo dessa falta de motivação não é só dele, o reflexo da motivação do aluno está na casa dele (...)*”. (Miriam)

Em seus depoimentos Arnaldo coloca a falta de motivação como uma grande dificuldade enfrentada na escola em que trabalha:

“(...) aqui eu encontrei muita falta de motivação nos alunos, eles não têm perspectiva nenhuma quanto à educação, aqui a realidade é o pessoal trabalhar na cana, onde ele vai usar o diploma pra cortar

cana? Como ninguém tem motivação nenhuma para estudar, ninguém estuda.” (Arnaldo)

Paula aponta em seus depoimentos que a desmotivação dos alunos, muitas vezes, pode vir da sua própria casa, pois muitos pais não incentivam a dedicação aos estudos:

“(…) eles têm uma birrinha especial com a Matemática porque eles acham que Matemática é difícil. Ainda existe aquela coisa que Matemática é para poucos, que Matemática é coisa de louco e não é todo mundo que aprende. Às vezes, o aluno fala assim: ‘Ah, meu pai falou que se eu tirar 5.0 em Matemática está bom porque Matemática é muito difícil’ (...) então tem um pouco dessa desmotivação (...)” (Paula)

Mário, assim como os outros professores já citados, também aponta a desmotivação como uma dificuldade. Essa desmotivação, segundo seus depoimentos, também advém da falta de cobrança e incentivo dos responsáveis:

“O desinteresse é um dos maiores desafios que encontro em sala de aula. Escola pública não posso dizer porque trabalhei muito pouco, mas no particular, a parte social é muito grande. A maioria dos meus alunos são filhos de pais separados, então eles conseguem as coisas que querem dos pais e vão para a escola para mostrar para os amigos: ‘Comprei um celular novo!’, ‘Ah, comprei um tênis da marca tal!’. Eles têm pouco interesse, são poucos os alunos que estão com propostas com a realidade, que estão empenhados em entrar numa faculdade.” (Mário)

Os professores entrevistados também revelam em seus depoimentos os dilemas que vivem quando a questão é a indisciplina dos alunos e a dificuldade no relacionamento com os pais.

Em seus depoimentos Cássia revela ter sido a indisciplina dos alunos um dos primeiros desafios enfrentados no início de sua carreira: “Logo no começo o maior desafio para mim era a questão da indisciplina dos alunos”.

Miriam revela em seus depoimentos que muitas vezes pediu a presença de diversos pais na escola para tratar a indisciplina de seus filhos. No entanto, percebeu que muitos desses problemas com a indisciplina acontecem por causa da realidade em que vive esse aluno:

“Nós percebemos que é realmente da família, eles vêm com alguma deficiência de educação mesmo, é a educação que a família dá. Às vezes você vai falar com o pai e percebe que ele é um alcoólatra, você vai falar com a mãe e percebe que ela é uma drogada, você vai falar com outro membro da família e vem a avó falando que a mãe está presa, então tem problemas sérios.” (Miriam)

A respeito de tudo o que foi descrito acima, Veenman (1988, apud LIMA, 2006, p.11) aponta esses mesmos problemas vividos pelo professor em início de carreira:

“[...] manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos, relacionamento com os pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como um trabalho cansativo, física e mental”.

5.2.6. Material Didático / Orientações Curriculares

Esta categoria aponta, segundo os depoimentos dos professores entrevistados, os materiais didáticos que são disponibilizados para o uso em sala de aula.

De acordo com seus depoimentos, Paula, Mário e Manoel relatam seguir o material didático adotado pelas escolas em que trabalham, uma vez que essas escolas fazem uso de apostilas e orientam seus professores a transmitir para os alunos o conteúdo apresentado neste material selecionado, bem como

seguir as orientações colocadas no planejamento que acompanha esse material.

Paula revela que o trabalho com um material didático apostilado adotado pela escola direciona a forma como o professor deve trabalhar. Em seus depoimentos ela relata que o trabalho que já realizou em escolas públicas e o que realiza em escolas particulares é bem diferente justamente por causa do material didático e das orientações dadas por esse material:

“Quando você trabalha na escola pública você pode realizar um trabalho diferente. Na escola privada, como o seu trabalho é com o material didático pronto, com a apostila, você dá uma aula mais técnica, você apresenta o conteúdo em forma de resumo porque eles já têm toda teoria na apostila; então eu tento apresentar o conteúdo de uma forma diferenciada do que a apostila traz para tentar mostrar diferente da apostila. Depois a gente vai pra parte de exercício, e depois tem um momento mais livre, em torno de dez minutos de aula, em que você deixa um exercício de desafio para ver onde o aluno sentiu dificuldade. É um curso mais técnico, diferente do que se você estivesse em escola pública onde eu já tive experiência. Lá eu chegava com um material que eu escolhia e trabalhava totalmente diferente.” (Paula)

Em seus depoimentos Mário também revela fazer uso do material didático adotado pela escola, mas não acha suficiente fazer uso apenas desse material; muitas vezes inclui nas aulas exercícios que retira de outros livros:

“Olha, eu procuro fazer uma aula dinâmica, procuro novas metodologias, procuro trabalhar, muitas vezes, resolução de problemas. Nesta escola nós temos que seguir uma apostila, temos que cumprir um planejamento que envolve apenas a apostila, mas eu não fico só na apostila, eu pego exercícios de outros livros.” (Mário)

Miriam e Arnaldo relatam em seus depoimentos que selecionam os livros e materiais didáticos de acordo com a necessidade das classes.

Em seus depoimentos Miriam afirma escolher vários livros de diferentes autores a fim de mudar suas aulas e conseguir trabalhar de forma diferente:

“Eu procuro pegar alguns problemas, alguma coisa pra sair do mundo didático; eu estou seguindo o currículo estabelecido pela Secretaria de Educação esse ano, estou seguindo exatamente o que a Secretaria de Educação pediu, mas como a gente tem liberdade de escolher o livro didático, eu trabalho com quatro ou cinco autores diferentes pra não ficar chato, e eu também não sigo um padrão, se eu dei uma aula na 5ª série A, eu não vou conseguir dar a mesma aula na 5ª série B; é o mesmo conteúdo, mas eu posso dar de uma forma diferente (...)”. (Miriam)

Arnaldo afirma em seu depoimento fazer a escolha dos exercícios que devem ser trabalhados em sala de aula de acordo com a realidade de cada classe:

“Eu desenvolvo a atividade, explico a teoria e escolho dez exercícios do livro didático porque o livro tem muitos exercícios; então eu estipulo o tempo, pode ser a primeira aula, porque Matemática sempre são duas aulas seguidas num dia (...)”. (Arnaldo)

Já Cássia revela em seus depoimentos que segue a proposta curricular que o Governo do Estado de São Paulo está instaurando, por isso não se sente livre para preparar atividades diversificadas e que estejam fora da proposta apresentada:

“(…) agora com essa nova proposta do governo a gente fica um pouco engessada , um pouco não, totalmente; eu tenho que seguir essa proposta curricular que o governo está instaurando na sala de aula, eu me sinto mais fechada ainda pra pensar em uma prática diferenciada (...)” (Cássia)

Através dos relatos, pode-se perceber que, por não terem que seguir um material didático adotado pela escola, os professores de escolas públicas sentem-se mais livres para trabalhar conteúdos que estejam de acordo com a realidade de suas turmas.

Nunes (2002, p.6) aponta que alguns professores podem deixar de lado conteúdos mais teóricos e separar conteúdos do programa que, a seu ver,

teriam uma aplicação instantânea na sala de aula. Dessa forma, “a prática de ensino se torna o principal momento de sua formação inicial”.

5.2.7. Autonomia

Esta categoria aponta, segundo os depoimentos dos professores entrevistados, o momento em que os professores iniciantes passam a ter mais autonomia quando realizam suas tarefas ou sentem-se mais livres para atuar da maneira que desejam.

Em seus depoimentos Arnaldo revela sentir-se bem à vontade para utilizar outros recursos para conduzir sua aula:

“Fico bastante à vontade para utilizar a sala de informática, mas aqui a gente tem dificuldade para acessar a internet pela quantidade de computadores, nós temos apenas quatro computadores. Você pega uma sala com 46 ou 40 alunos, dá uma média de 10 alunos por computador, desse jeito é impossível trabalhar, então a gente tenta limitar essa sala, eu divido em grupos, divido a sala em dois grupos, um vai para a sala de informática e o outro fica na sala fazendo atividade (...)”. (Arnaldo)

Mário também revela em seus depoimentos sentir-se livre para utilizar a sala de informática para ministrar uma aula:

“Eu fico à vontade para utilizar os computadores. Se eu agendar não tem problema nenhum, além de agendar eu tenho que mandar uma documentação explicando o porquê eu quero utilizar a sala de informática, o porquê eu estou querendo tirar os alunos da sala de aula, qual é o meu objetivo e a metodologia aplicada na sala de aula.” (Mário)

A questão da autonomia é um dado relevante e pode ter um efeito muito positivo no trabalho do professor em início da carreira.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo consciência de que muitas são as formas de sistematizar o final de um relatório de pesquisa, considero importante destacar a necessidade da retomada das questões iniciais do projeto que direcionaram o trajeto percorrido:

(i) Quais os principais dilemas e dificuldades revelados pelos professores do Ensino Fundamental II em início de carreira no cotidiano da aula? (ii) Como os professores enfrentam as dificuldades iniciais da carreira? (iii) Qual o papel dos conhecimentos obtidos na licenciatura para o enfrentamento dessas dificuldades?

Para analisar os depoimentos dos seis professores entrevistados, foram elaboradas sete categorias de análise com a finalidade de identificar as principais dificuldades e dilemas que o professor em início de carreira enfrenta e analisar se as disciplinas pedagógicas cursadas em seu processo de formação inicial tiveram alguma influência no enfrentamento das dificuldades e dilemas. As categorias foram construídas e elaboradas com base na fundamentação teórica descrita por Huberman e nos depoimentos dos professores.

Deste modo, o texto encontra-se dividido de acordo com as seguintes categorias: (1) Expectativas; (2) Impacto ideal/ real; (3) Apoio e contexto escolar; (4) Relação pedagógica; (5) A relação entre professor e aluno no início da carreira docente; (6) Material didático / orientações curriculares; (7) Autonomia.

A partir da leitura e análise dos depoimentos dos professores entrevistados, pode-se apontar como principais dificuldades enfrentadas no início da carreira docente a ansiedade advinda das expectativas criadas em relação ao desempenho profissional, a falta de motivação e indisciplina dos alunos e o relacionamento com as famílias destes.

Em relação às expectativas, os professores afirmaram em seus depoimentos que esperavam encontrar um ambiente diferente do que encontraram quando iniciaram suas carreiras. Pode-se citar aqui o exemplo de um professor que saiu de uma grande metrópole e teve que lecionar em uma área rural; outros professores imaginavam que todos os conhecimentos adquiridos na graduação seriam passados aos seus alunos, mas a realidade apresentou-se de forma bem diferente.

Uma das principais dificuldades apontadas pelos professores entrevistados foi a falta de motivação por parte dos alunos. Muitas vezes essa desmotivação acontece porque a própria família não incentiva ou não tem condições de dar o apoio necessário ao aluno. Os professores entrevistados revelaram que, muitas vezes, é por esse motivo que muitos alunos não têm uma boa conduta em relação aos estudos. Essa falta de interesse acaba gerando, segundo os professores entrevistados, a indisciplina, que é outra grande dificuldade enfrentada na sala de aula.

Nos relatos dos professores pode-se perceber também que é muito estreita a relação que eles estabelecem entre as disciplinas pedagógicas cursadas na graduação e sua prática na sala de aula. Alguns professores afirmam em seus depoimentos que muitas disciplinas da graduação e muitos conteúdos aprendidos não são aplicados no dia-a-dia da sala de aula.

O apoio dos colegas de profissão, da direção e da coordenação pode ser um fator importante para que o professor em início de carreira tenha um bom desempenho no seu trabalho em sala de aula e para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva.

Os depoimentos dos professores entrevistados deixam claro que o apoio da família é outro fator importante para o trabalho do professor em sala de aula. Em seus depoimentos, a maioria dos professores entrevistados revela que muitos dos problemas apresentados pelos alunos vêm da família, ou por falta de incentivo para o estudo ou por falta de condições para educar os filhos.

Pode-se constatar que a maioria dos professores aponta dificuldades semelhantes e uma que chama a atenção refere-se à falta de apoio no interior da própria escola. Pode-se inferir que se o professor em início de sua carreira tivesse um pouco mais de apoio por parte de seus gestores, coordenadores pedagógicos, colegas e pais ou responsáveis, seus alunos teriam muito mais motivação para o estudo e, conseqüentemente, o problema da indisciplina poderia ser amenizado.

Por fim, conclui-se a pesquisa com a perspectiva de que é necessário continuar as discussões sobre a problemática abordada esperando que novos estudos somem-se a esse e possam dar uma contribuição para que as escolas e/ou o sistema de ensino olhem para as circunstâncias em que os professores têm iniciado sua carreira hoje.

Da mesma forma, o estudo pretende contribuir para as discussões sobre os conteúdos que as disciplinas pedagógicas vêm tratando nos cursos de licenciatura. Que escola é apresentada e analisada pelos futuros professores?

A escola real, tal como as encontradas pelos nossos entrevistados ou a escola ideal, onde dificuldades e dilemas não existem?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Cleonice Maria Barboza. Estágio Curricular Supervisionado: Tensões e Conflitos em Busca de uma Territorialidade na Licenciatura. In: PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: MONTEIRO, Aida Maria et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife - PE: Edições Bagaço, 2006, v. p. 485-497

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. In: Relações de Ensino: Análises na perspectiva histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, Abril/00.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: O caso de professores de matemática em início de carreira. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas, 2007.

_____. **Iniciação de passagem de discente para docente de Matemática: A necessidade de se estudar as transições**. Dissertação de Mestrado. UNIMEP: Piracicaba, 2001

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: O início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HARUNA, Luiz Hiroaki. **Visões dos formadores da Licenciatura em Matemática na construção dos saberes docentes**. Dissertação de Mestrado, Rio Claro: UNESP 2004

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LIMA, Emilia Freitas de (Org.). **Sobrevivências**. No início da docência. Brasília: Líber Editora, 2006.

LOURENCETTI, G. C. & MIZUKAMI, M. G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: **Aprendizagem profissional da docência. Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos: UFSCAR, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. **Caderno Pesquisa**, n. 99, p. 5-15, nov. 1996

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

_____. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: Lima, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MUSSOLINI, Ana Flávia. **Reflexões de futuros professores de Matemática sobre uma prática educativa utilizando planilhas eletrônicas**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro – SP. UNESP 2004

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: **25ª Reunião Anual da ANPEd - Educação: manifestos, lutas e utopias** (CD-ROM). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002.p.1-13. em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=N423839>

NONO, M. A. & MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006

PERENTELLI, Leia Fernandes. **A prática como componente curricular: um estudo em cursos de Licenciatura em matemática**. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC/SP 2008.

PINTO, N. B., Avaliação da Aprendizagem como prática investigativa. In ROMANOWSKI, J. P., MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs) **Conhecimento local e conhecimento universal**: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes. Curitiba: Champagnat, 2004

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: MONTEIRO, Aida Maria et al. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife - PE: Edições Bagaço, 2006, v. p. 251-262.

PONTE, João Pedro. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Universidade de Lisboa. Portugal. 1998. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).doc)>. Acesso em: jul.2008.

PONTE, João Pedro da *et al.* **O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências**. Lisboa, Disponível em: <<http://cie.fc.ul.pt/membros/cgalvao/icarreira.doc>>. Acesso em: 28 out. 2008.

REHDER, Juarez Garzon. **O ensino noturno como palco para a formação de Licenciatura em Matemática**. Dissertação de Mestrado, Rio Claro: UNESP 2006.

ROCHA, Luciana Parente. **(Re) constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência.** Dissertação de Mestrado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 2005

SERRAZINA, Lurdes; OLIVEIRA, Isolina. Novos professores: primeiros anos de profissão. **Revista Quadrante**, Portugal, v.11, n.2, 2002.

SODRÉ, Sarah Maria Souza. **Dilemas dos licenciandos em Ciências Biológicas quando da inserção no contexto da prática.** Dissertação de Mestrado

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo, Didática e Prática de Ensino da Matemática Reflexões de uma Educadora: in PINTO, N. B., Avaliação da Aprendizagem como prática investigativa. In ROMANOWSKI, J. P., MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs) **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes.** Curitiba: Champagnat, 2004

ANEXOS

1. Roteiro das entrevistas – Perguntas

1. Qual é o seu nome?
 2. Quantos anos você tem?
 3. Fale um pouco sobre sua formação pré-universitária.
 4. Qual a sua formação Universitária?
 5. Além da Licenciatura em Matemática, você fez ou está fazendo algum outro curso (graduação ou pós-graduação)?
 6. Por que você escolheu lecionar matemática?
 7. Há quanto tempo você trabalha como professor?
 8. Você se lembra de alguma disciplina ou atividade na Licenciatura que te marcou?
 9. Conte como é seu trabalho na sala de aula.
 10. Quais são os desafios que você encontra na sala de aula?
 11. A quem você recorre quando tem algum problema que não consegue resolver sozinho?
 12. Você costuma solicitar a presença dos pais na escola?
 13. Tem algum conteúdo ou atividade que você considera essencial seus alunos aprenderem?
 14. Em geral, você acha que os alunos estão aprendendo matemática?
 15. Como você se sentiu como efetivo? Mudou alguma coisa na sua prática depois que você se efetivou?
 16. Como você vê a profissão de professor nos dias atuais?
- Para encerrar: O que você considera necessário para ser um bom professor?
- Você gostaria de acrescentar algum comentário a essa conversa?

2. Perfil detalhado dos professores entrevistados

Cássia tem 25 anos de idade e cursou o Ensino Fundamental, Médio e Superior em instituições públicas de ensino. É graduada em Licenciatura em Matemática, sendo que fez este curso no período noturno. Cássia leciona há três anos e já trabalhou como professora eventual ministrando aulas de Matemática e Física. Hoje é professora efetiva da rede pública e leciona a disciplina de Matemática para alunos do Ensino Fundamental II no período da manhã.

A escola onde trabalha Cássia fica numa região central da cidade. Recebe cerca de 310 alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II. É uma escola de período integral, ou seja, os alunos entram às 7h, fazem as refeições principais na própria escola e saem às 16h. Esta é uma das três únicas escolas de período integral da cidade de Piracicaba, por isso, além de receber crianças carentes do próprio bairro, também acolhe alunos de toda a periferia da cidade. No período da manhã, são lecionadas as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês, Educação Artística e Informática. No período vespertino, os alunos participam de aulas de Educação Física, Dança, Teatro, Música, Espanhol, Leitura, Jogos, entre outras. Essas aulas diversificadas são conhecidas como “Oficinas Pedagógicas”. Nesta unidade escolar não é realizado o projeto “Escola da Família”.

Miriam tem 30 anos de idade e cursou o Ensino Fundamental, Médio e Superior em instituições privadas de ensino. É graduada em licenciatura em Matemática e fez este curso no período noturno. Miriam leciona há quatro anos e já trabalhou como professora eventual ministrando as disciplinas de Matemática, Física e Química. Atualmente é professora efetiva da rede pública

e leciona a disciplina de Matemática para alunos do Ensino Fundamental II e Médio no período noturno.

A escola onde Miriam trabalha fica em um bairro de periferia da cidade. Esta escola atende cerca de 1700 alunos e funciona durante os três períodos. No período matutino são matriculados alunos de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio; no período vespertino são matriculados apenas alunos do Ensino Fundamental I; no período noturno freqüentam alunos de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA (Escola de Jovens e Adultos). Embora receba uma grande quantidade de alunos, é uma escola que contém apenas alunos do próprio bairro. Aos sábados e domingos funciona o projeto “Escola da Família”, realizado pelo Governo do Estado de São Paulo. Esse projeto desenvolve atividades como capoeira, língua estrangeira, cursos de informática, entre outros. Nestes mesmos dias são realizadas atividades com voluntários do projeto “Amigos da Escola”, também implementado pelo Governo do Estado de São Paulo.

Arnaldo tem 32 anos de idade e cursou o Ensino Fundamental, Médio e Superior em instituições públicas de ensino. É graduado em Licenciatura em Matemática e fez este curso em período integral. Arnaldo leciona há cinco anos e já trabalhou como professor eventual ministrando aulas de Matemática e Física. Hoje é professor efetivo da rede pública e leciona a disciplina de Matemática para alunos do Ensino Fundamental II e Médio nos períodos vespertino e noturno.

A escola onde Arnaldo leciona fica na zona rural da região de Piracicaba. Esta escola recebe cerca de 470 alunos e funciona durante os três períodos. No período da manhã são matriculados apenas alunos do Ensino

Fundamental I; no período da tarde são matriculados alunos do Ensino Fundamental II; no período da noite são matriculados alunos que freqüentam o Ensino Médio. Todos os alunos que compõem esta comunidade escolar vivem na zona rural, em sítios próximos à escola. Alguns dos alunos que já têm idade para trabalhar já o fazem para ajudar na renda de suas famílias; outros que ainda não têm idade ajudam seus familiares com afazeres domésticos. Nesta unidade escolar também não é realizado o projeto “Escola da Família”.

Paula tem 25 anos de idade e cursou o Ensino Fundamental e Médio em instituições públicas; o Ensino Superior foi cursado em uma instituição privada. É graduada em Licenciatura em Matemática e fez este curso no período vespertino. Paula leciona há cinco anos e já trabalhou como professora eventual ministrando aulas de Matemática e Física. Atualmente é professora de um colégio privado e leciona a disciplina de Matemática para alunos do Ensino Fundamental II e Médio no período matutino.

A escola onde Paula trabalha fica na região central da cidade. Esta escola recebe cerca de 500 alunos e funciona nos períodos da manhã e tarde. No período matutino são matriculados alunos do Ensino Fundamental II e Médio; no período vespertino são matriculados apenas alunos do Ensino Fundamental I. Muitos alunos moram próximo à escola, mas ela também recebe alunos de outras regiões da cidade. A grande maioria destes alunos é de classe média e alta. A escola oferece aos alunos um material didático apostilado, o qual deve ser seguido por todos os professores. Aos sábados a escola abre suas portas e oferece seu ginásio esportivo para a realização de campeonatos entre colégios da rede privada da cidade.

Mário tem 31 anos e cursou o Ensino Fundamental, Médio e Superior em instituições privadas. É graduado em Licenciatura em Matemática e fez este curso no período noturno. Mário leciona há três anos e já trabalhou como professor eventual ministrando aulas de Matemática, Física e Química. Hoje é professor de um colégio privado e leciona a disciplina de Matemática para alunos do Ensino Fundamental II e Médio no período da manhã.

A escola onde Mário trabalha fica em uma região central da cidade. Esta escola recebe cerca de 350 alunos e funciona nos períodos da manhã e tarde. No período matutino são matriculados alunos do Ensino Fundamental II e Médio; no período vespertino são matriculados apenas alunos do Ensino Fundamental I. Muitos alunos moram próximo à escola, mas ela também recebe alunos de outras regiões da cidade. A grande maioria destes alunos é de classe média. A escola oferece aos alunos um material didático apostilado. A escola não realiza nenhum tipo de atividade esportiva ou diferenciada nos finais de semana.

Manuel tem 34 anos de idade e cursou o Ensino Fundamental, Médio e Superior em instituições privadas. É graduado em Licenciatura em Matemática e fez este curso no período noturno. Manuel leciona há cinco anos e já trabalhou como professor eventual ministrando aulas de Matemática, Química e Biologia. Atualmente é professor de um colégio privado e leciona a disciplina de Matemática para alunos do Ensino Fundamental II no período da manhã.

A escola onde Manuel trabalha fica em uma região central da cidade. Esta escola recebe cerca de 550 alunos e funciona nos períodos da manhã e tarde. No período matutino são matriculados alunos do Ensino Fundamental II e Médio; no período vespertino são matriculados apenas alunos do Ensino

Fundamental I. Alguns alunos vêm de outros bairros, mas a maioria mora próximo à escola. Grande parte dos alunos é de classe média. A escola oferece aos alunos um material didático apostilado, o qual deve ser seguido por todos os professores. Aos sábados a escola realiza atividades esportivas para os alunos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)