

## Como professores iniciantes percebem o que fazem na sala de aula de matemática

How beginner teachers understand what they do in the mathematics class

---

DAIANA ESTRELA FERREIRA BARBOSA <sup>1</sup>

PEDRO LUCIO BARBOZA <sup>2</sup>

### Resumo

*O presente artigo tem o objetivo de relatar como os professores de matemática em início de carreira percebem o seu fazer pedagógico na sala de aula. Com enfoque qualitativo, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com seis professores de matemática de escolas públicas, sendo todos iniciantes com até três anos de experiência. Os relatos dos participantes sugerem que muitos dos problemas que ocorrem no início da carreira se devem às lacunas existentes nos cursos de formação inicial. Os professores iniciantes sentem a necessidade de repensar o ensino e têm dificuldades na relação com professores mais experientes no magistério, às vezes, sendo desestimulados por estes, o que acaba por causar algumas percepções negativas quanto às condições para o exercício das suas atividades.*

**Palavras-chave:** *Formação do professor, Início da carreira docente, Fazer pedagógico.*

### Abstract

*This present article aims to report how initiation math teachers perceive their pedagogical doing in the classroom. With a qualitative approach, data were collected through semi-structured interviews with six math teachers from public schools, all of them beginners with up to three years of experience. The participants reports suggest that many of the problems that occur at the beginning of the career are due to the gaps in the initial training courses. Beginning teachers feel the need to rethink teaching and have pointed difficulties in relation to teachers who are more experienced in teaching, sometimes being discouraged by them, which causes some negative perceptions about the conditions for the exercise of their activities.*

**Keywords:** *Teacher training, Beginning of teaching career, Pedagogical practice.*

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, PB, E-mail: [daiana.estrela@hotmail.com](mailto:daiana.estrela@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, PB. E-mail para contato: [plbcg@yahoo.com.br](mailto:plbcg@yahoo.com.br)

## Introdução

Atualmente, em meio a tantas transformações na sociedade e inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores para exercer as atividades de sala de aula, observamos que as ações realizadas na prática pedagógica são insuficientes ou incapazes de superar tais dificuldades.

Há uma necessidade emergente de re-significar a ação docente de maneira a torná-la mais atrativa para os educandos, que mostram cada vez mais desinteresse pelas aulas. É necessária uma renovação do fazer pedagógico a partir de diversas frentes, buscando-se transformar as práticas e as ações desenvolvidas em sala de aula.

Vivemos numa sociedade que busca a uniformização dos cidadãos de modo a aprender e desenvolver-se de forma semelhante. A escola, em seu fazer pedagógico, está fundamentada em teorias, que, às vezes, são aplicadas de forma inadequada. Por isso, diante do distanciamento entre as teorias vivenciadas nos cursos de formação e a prática do dia a dia da cultura escolar, torna-se importante pesquisar sobre a formação docente como forma de compreender a realidade educacional e contribuir para sua melhoria.

Acreditamos que o aperfeiçoamento do fazer pedagógico é o objetivo principal de todos os professores, como meio para seus alunos alcançarem o maior grau de competências. Fatores como as precárias condições salariais e extensa jornada de trabalho, entre outros aspectos, desestimulam os professores e influenciam nas suas ações pedagógicas, afetando o desenvolvimento profissional, em especial, no início da carreira docente.

Nesse cenário, precisamos conhecer e pensar sobre a realidade vivenciada pelos professores iniciantes ao chegarem e se constituírem profissionalmente, assim como o que ocorre durante toda sua carreira, mas sabendo que na fase inicial é onde encontram-se os maiores obstáculos e desafios. Consideramos pertinente buscar compreender como o professor de matemática percebe o fazer pedagógico diante da realidade escolar. Procuramos responder ao seguinte questionamento: Como os professores iniciantes percebem o fazer pedagógico nessa fase?

Com enfoque qualitativo, esta pesquisa tem como objetivo principal relatar como os professores de matemática em início de carreira percebem o fazer pedagógico na sala de aula. Os sujeitos foram seis professores de matemática de escolas públicas, sendo todos iniciantes com até três anos de experiência. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados para melhor compreensão da temática abordada.

As questões da entrevista buscaram compreender as dificuldades dos professores no início da carreira, mediante a trajetória de formação e atuação docente.

## **O professor de matemática iniciante na carreira**

O início da carreira docente é uma etapa crucial para determinar a identidade do professor e até mesmo a permanência na profissão. Os professores nos primeiros anos de docência enfrentam grandes dificuldades, ocasionando até mesmo o abandono da carreira. As altas taxas de exclusão escolar também mostram a necessidade de prestar atenção especial à fase inicial da profissão, melhorando a qualidade da formação de professores e provendo maior apoio ao professor iniciante.

Apresentamos algumas pesquisas recentes sobre professores iniciantes de matemática, que abordam desde os problemas com a formação inicial, as dificuldades enfrentadas em sala de aula, as estratégias adotadas, entre outros aspectos relacionados ao nosso estudo sobre início da carreira docente. As pesquisas que abordamos foram realizadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e professores iniciantes de Ensino Superior.

Ciríaco e Morelatti (2016) relatam narrativas de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no trabalho com matemática sobre os desafios do aprender a ensinar matemática nos primeiros anos de carreira. Os autores pretendiam também, identificar características da formação inicial com influência na aquisição dos conhecimentos e saberes necessários à docência.

Os resultados de Ciríaco e Morelatti (2016) mostram que existem problemas em relação ao conhecimento matemático no decorrer do curso de formação inicial, dado que, muitas vezes, os programas descrevem uma formação centrada em procedimentos metodológicos e sem atender a questões conceituais necessárias à prática pedagógica, o que pode originar desafios na fase de iniciação profissional.

Pilz e Pinto (2011) apresentam um panorama das pesquisas acerca do tema nos anos de 2000 a 2005, e analisam dados colhidos sobre iniciação profissional de professores de matemática de escolas públicas do Ensino Fundamental de São Bento do Sul, Santa Catarina, onde buscaram não apenas as dificuldades encontradas no início da carreira, mas também as estratégias que os professores utilizam para solucionar problemas surgidos nessa fase. Os dados obtidos apontam problemas relacionados ao domínio do

conteúdo, da disciplina em sala de aula, da desmotivação dos alunos, do conhecimento pedagógico para trabalhar os conteúdos, dos recursos didáticos, entre outros.

Numa pesquisa com o propósito de analisar os desafios, as dificuldades e sentimentos experimentados pelos professores de matemática em início de carreira que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, de Seriani, Silva e Rosa (2017) concluem que os resultados apresentados mostram que os estudos da área acerca dos desafios, do sentimento de abandono ou solidão pedagógica, enfrentados pelos docentes ao ingressarem na carreira do magistério, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior forçam os docentes a criarem estratégias que, muitas vezes, são contrárias às suas concepções.

Nascimento, Castro e Lima (2017), analisaram as implicações de experiências singulares vivenciadas na formação inicial (no âmbito do PIBID<sup>3</sup>) e sua repercussão no exercício docente e desenvolvimento profissional, concluindo que as experiências singulares, vivenciadas no contexto do PIBID, propiciaram aos professores momentos de formação, constituição e aperfeiçoamento da aprendizagem da profissão, repercutindo no seu repertório de conhecimentos profissionais e na sua prática docente.

Os autores destacam que as ações desenvolvidas no contexto do PIBID repercutiram no trabalho dos professores iniciantes, constituindo-se como subsídios no contexto profissional, dentre eles a reflexão sobre a prática, a gestão de sala de aula, a aprendizagem com os pares, o uso de estratégias diversificadas no processo de ensino e aprendizagem matemática.

Souto (2016), que apresenta algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, sobre a formação, a profissão e a condição docente no Brasil, verificando que dos 89 egressos do curso de licenciatura em matemática um contingente expressivo de 53% não está exercendo ou não pretende continuar a exercer a profissão docente. Os resultados mostram que as maiores dificuldades encontradas na docência pelos professores pesquisados estão relacionadas aos alunos e suas famílias e são decorrentes de manifestações de desinteresse e indisciplina dos alunos. A maior causa de abandono do magistério, entre os investigados, se deve ao sentimento de desvalorização profissional e às más condições de trabalho nas escolas.

---

<sup>3</sup> O PIBID é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que objetiva a integração do licenciando com o seu futuro local de atuação profissional, visando o conhecimento da escola e da profissão docente, possibilitando vivenciar situações que proporcionem a reflexão sobre os questionamentos individuais ou coletivos, pertinentes ao exercício educativo (NASCIMENTO, CASTRO E LIMA, 2017).

Oliveira (2004), em uma pesquisa de doutorado, realizada em Portugal a respeito da construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira, evidencia que as influências sobre a construção da identidade profissional são múltiplas, inter-relacionam-se e conjugam-se de diversas formas, não devendo ser encaradas como fatores, mas como elementos de uma história, como acontecimentos ao longo de um percurso biográfico que configuram a representação que o professor tem de si próprio e da profissão.

Pesquisas contemporâneas (OLIVEIRA, 2004; PILZ E PINTO, 2011; CIRÍACO E MORELATTI, 2016; SOUTO, 2016; NASCIMENTO, CASTRO E LIMA, 2017; SERIANI, SILVA E ROSA, 2017) apresentam resultados que permitem perceber a realidade dos professores no início da carreira docente apontando onde estão ocorrendo as dificuldades e indicando um possível caminho para tentar superá-las.

Consideramos que estas pesquisas analisadas estão, até certo ponto, interligadas e compartilham de elementos comuns quando se trata da inserção do professor à realidade escolar. Há uma preocupação constante em buscar meios para auxiliar o recém-formado investigando diferentes aspectos da formação inicial, o que fica claro na pesquisa de Nascimento, Castro e Lima (2017), ao afirmarem ser necessário que a formação inicial propicie ao futuro professor situações que remetam à busca por soluções dos problemas oriundos da prática docente, através de experiências que possibilitem o delineamento de estratégias metodológicas adequadas às necessidades do contexto escolar, de forma que lhe auxiliem no futuro exercício docente

Esses estudos dos dilemas e desafios presentes na prática do professor na fase inicial da carreira mostram fragilidades, tanto da formação inicial como da transição aluno/professor. O processo de inserção na profissão docente é um período marcado por sentimento de insegurança, medo, despreparo profissional, grandes desafios e aprendizagens sobre o que é ser professor.

A transição de aluno a professor constitui-se uma fase significativa do desenvolvimento profissional. Para Tardif (2002), é no início da carreira que os professores acumulam sua experiência fundamental, que mais tarde se transformará numa maneira pessoal de ensinar.

## **Da formação à percepção do fazer pedagógico dos professores em início de carreira**

A formação inicial é o primeiro passo na trajetória do desenvolvimento profissional do professor, apenas o primeiro. A formação prática acontece baseada nas experiências escolares, no cotidiano da sala de aula e na reflexão sobre sua prática docente. De acordo com Ciríaco, Morelatti e Ponte (2016, p. 252):

A reflexão sobre a ação docente é um ponto importante para que o professor possa pensar sua prática num contexto real, ou seja, em ação, pois a formação inicial não oportuniza um pensar sistemático sobre a atuação profissional, muito menos da gestão de classe.

De fato, a formação inicial não proporciona um preparo completo para o exercício da profissão, esse aprendizado se dará continuamente. Outro problema reside no distanciamento entre teoria e prática, ou ainda a dicotomia entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, sem ser feita a ligação necessária com a realidade escolar. Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, sendo consideradas por ele, como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão.

A perspectiva do sistema de ensino de que ao sair da universidade o licenciado esteja preparado para enfrentar os desafios do dia a dia em sala de aula e que o futuro professor seja capaz de aprofundar seus conhecimentos matemáticos, como também em outras áreas do conhecimento de modo a se adaptar com as mudanças que ocorrem todos os dias, nem sempre se realiza. Para tanto, se faz necessário que os professores de matemática desenvolvam conhecimentos para responder as demandas do que acontece na sala de aula, e que os profissionais da área precisem redirecionar a sua preparação, do mesmo modo que os professores formadores precisam refletir sobre o que está sendo realizado nas licenciaturas.

Uma contribuição sugerida por D'Ambrosio e Lopes (2015) é a prática da insubordinação criativa. As autoras afirmam que talvez precisemos “[...] conhecer e pensar sobre a realidade educativa e de produção científica desde sua complexidade, tomando e realizando ações que, muitas vezes, serão subversivas, mas deverão ser realizadas com criatividade e responsabilidade” (D’AMBROSIO e LOPES, 2015, p. 5). A proposição justifica-se em parte pelo fato do professor, às vezes, chegar à escola e encontrar uma estrutura envolvida por um imenso controle burocrático.

Por trás de cada modo de ensinar há uma concepção de ensino, e cada modo de ensinar varia de acordo com o tipo de formação obtida pelo indivíduo, suas ideologias, experiências adquiridas e outros fatores que induzem o professor a organizar o ensino a

partir de referenciais teóricos que fornecem o suporte necessário para conduzir o processo de ensino e alcançar resultados satisfatórios com relação à aprendizagem. Mas, nem sempre, na prática do professor, ocorre a utilização das teorias vistas no curso de licenciatura. Às vezes, o professor faz da atividade docente um improviso ou treina os alunos apenas para provas sem empregar os conhecimentos teóricos.

Os professores em sua prática na sala de aula vêm apresentando aspectos que precisam ser modificados de maneira a se adequar ao desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, possibilitando assim, alcançar os objetivos previamente traçados. Para Moreira e Massoni (2015), ensino e aprendizagem são processos altamente relacionados, inclusive é comum pensá-los como constituindo um único processo.

Os aspectos sociais, epistemológicos e pessoais interferem no ensinar e aprender de cada indivíduo de acordo com o seu comportamento dentro da sociedade. O docente deve ter sensibilidade e cuidado ao articular situações de ensino e aprendizagem que favoreçam o processo de construção do conhecimento matemático levando em consideração a realidade vivida por ele.

Na pesquisa de Macenhan *et al* (2016), sobre formação de professores e o saber do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica, realizada com quatro professoras da Educação Infantil, os resultados obtidos mostram que os saberes docentes são originados tanto nos cursos de formação de professores quanto das experiências pessoais e profissionais. As autoras destacam ainda que os momentos citados pelas professoras fornecem elementos que constituem fontes de aprendizagem dos saberes que, por sua vez, passam por processos de desenvolvimento e são mobilizados na prática pedagógica de modo a influenciar e receber interferências dessa prática.

Um estudo realizado por Vieira e Zaidan (2016) com oito professores de matemática sobre as intenções, planejamentos e ações para lidar com heterogeneidade em turmas do Ensino Fundamental, indica que cada um desenvolve um plano específico para sua prática, ou seja, cada docente realiza uma análise de cada turma considerando o que sabia e o que necessita conhecer como seus interesses, comportamentos, dificuldades, possibilidades para elaborar um plano que pode ser constantemente reformulado.

Na pesquisa supracitada as autoras, para descreverem os planos, utilizam o conceito de estratégia docente, correspondendo a um planejamento de um conjunto de intervenções sucessivas realizadas pelos professores a partir de suas escolhas que, por sua vez, são determinadas por uma série de exigências no contexto em que se constituem suas práticas pedagógicas.

Conceição e Nunes (2015) apresentam resultados de uma pesquisa de dissertação de mestrado que investigou o perfil e os saberes que envolvem a atuação dos docentes recém ingressos na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no período de 2008 a 2011, identificando quatro saberes que mobilizam o fazer docente dos sujeitos desta pesquisa: o saber disciplinar ou saber do conteúdo; o saber das relações entre professor e aluno; o saber da experiência docente e da prática profissional; e o saber adquirido nas relações constituídas na instituição.

As autoras Conceição e Nunes (2015) acreditam que a reflexão sobre a prática dos professores iniciantes pode auxiliar o fazer docente na universidade e ressaltam ainda que é preciso perceber os alunos e suas especificidades, sendo professores capazes de entender seus papéis ético, político e social, buscando a reflexão constante sobre a prática.

As pesquisas acima têm como foco a prática pedagógica dos professores, dando ênfase à reflexão, ou seja, a reflexão sobre o papel docente que faz com que o professor lembre-se do compromisso social com a escola num mundo globalizado e repleto de novas tecnologias, revendo seus métodos de ensino e rompendo com modelos que não favorecem a progressão da educação neste mundo cheio de divergências e ambiguidades. A reflexão sobre a prática e o fazer docente podem auxiliar o professor a ter uma visão mais ampla do trabalho que está desenvolvendo na escola, possibilitando sua autonomia e adquirindo conhecimento pedagógico, construindo sua identidade profissional.

Assim, Tardif (2002, p. 53) afirma:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Cunha (2011) afirma que o professor possui um saber que lhe é próprio e mostra duas grandes direções desse saber: “[...] o domínio do conteúdo de ensino, isto é, de seu próprio objeto de estudo, e o domínio das ciências de educação que lhe permitirão compreender e realizar o processo pedagógico” (CUNHA, 2011, p. 40). Esses saberes são a base dos cursos de formação de professores, mas o que percebemos é que existem outros saberes que devem ser agregados para desenvolver o fazer pedagógico.

A prática integra diversos saberes e o professor se relaciona de maneira diferente com esses saberes. Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural, formado pelos saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e



experienciais. O autor ressalta que é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligado à experiência do trabalho.

Considerando a diversidade existente na sala de aula, nem sempre é possível, mesmo que com estratégias traçadas, o planejamento feito pelo professor se cumpra integralmente. O professor deve estar preparado para lidar com situações repentinas que ocorrem na sala de aula, não sendo pego de surpresa, por exemplo, diante de questionamentos dos alunos, os quais muitas vezes são para pôr a prova o professor, principalmente quando este é iniciante.

Contudo devemos conhecer vários mecanismos que possam ajudar a sair de situações inesperadas, estando preparado emocionalmente para os desafios que a tarefa de ensinar nos impõem, precisando repensar e refletir sempre sobre o fazer pedagógico na sala de aula como forma de amenizar as dificuldades vivenciadas, especialmente pelos professores de matemática no início da carreira docente.

Uma reflexão sobre as experiências de início da carreira oferece elementos para planejar a formação inicial e estreitar os vínculos dessa formação com a Educação Básica, onde o futuro professor terá o exercício profissional. Os resultados apontam que um dos aspectos a ser levado em consideração é a necessidade da universidade superar a perspectiva, apenas, de oferecer o certificado e assumir uma postura comprometida com a Educação Básica.

Diante das evidências apontadas, é possível afirmar que uma das contribuições possíveis para superar as dificuldades enfrentadas pelo professor nos anos iniciais da carreira é a formação inicial com qualidade oferecida nos cursos de licenciatura.

### **Analisando os relatos dos nossos participantes**

Buscamos com os dados das entrevistas semiestruturadas compreender aspectos importantes nas falas dos professores iniciantes (PI) a respeito de sua formação docente, seus saberes docentes e seu fazer pedagógico no início da carreira. Não houve uma elaboração prévia de categorias, e sim um empenho para agrupar os dados a fim de responder ao objetivo da pesquisa, isto é, como o professor de matemática em início de carreira percebe o seu fazer pedagógico na sala de aula.

Compreendemos que a formação docente não é suficiente para garantir uma boa prática em sala de aula. O professor em início de carreira precisa compreender que irá enfrentar obstáculos todos os dias em sala de aula.

A partir de sua experiência na graduação, o participante PI-2 percebe que não há diálogo entre a formação que obteve na licenciatura e a prática pedagógica vivenciada. Ele afirma:

*PI-2: Na minha experiência na universidade, não aprendemos a prática pedagógica na realidade e a teoria é muito desmotivadora, pois os próprios professores afirmam que só saberemos o que é ser um professor quando estivermos na nossa própria sala de aula. Então, vejo que saímos da universidade com bastante leitura, mas que não nos deixam a par das realidades sociais que dificultam o trabalho do professor quando está começando.*

Esta posição expressa a percepção de que aprender a teoria dessa maneira provoca desmotivação no futuro professor. Na universidade o professor formador pode afirmar que não há como oferecer receitas prontas, mas não é interessante o professor formador posicionar-se do modo que o participante PI-2 informa.

O depoimento do participante acima nos remete a Tardif (2002), quando ressalta que essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores provoca também um reajuste nas expectativas e nas percepções anteriores e que, com o passar do tempo, os professores passam a compreender melhor a realidade escolar.

O participante PI-3, a respeito das disciplinas pedagógicas, diz que:

*PI-3: Algumas disciplinas estudadas na universidade são muito importantes, nos preparam para essas vivências diárias, fazendo pôr em prática a teoria e a didática na preparação das aulas e na metodologia a ser aplicada.*

Este professor iniciante se sente contemplado em relação ao estudo das chamadas disciplinas pedagógicas na sua licenciatura, entretanto, isto não indica que a formação pedagógica inicial do licenciado em matemática seja satisfatória, pois o mesmo ressalta, “algumas disciplinas”.

A formação docente pode ser vista de maneiras diferentes pelos professores e está muito ligada ao seu contexto atual. Falar de formação vai depender do que cada um pensa a respeito e do que é importante diante de suas próprias necessidades. Cunha (2011) salienta que os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizado, afirmando que seu desempenho e formação tem a ver com suas condições e experiências de vida, pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber.

O professor iniciante sente dificuldades ao tentar relacionar e colocar em prática os conhecimentos trazidos do curso de formação inicial para a realidade da escola. O participante PI-2 expõe que:

*PI-2: Quando o professor tenta fazer algo diferenciado, na maioria das vezes é taxado por tentar vincular a universidade à escola, sendo reprimido e assim aumenta a distância entre a prática e os saberes providos da universidade.*

Este participante não se sente à vontade para realizar na sala de aula aquilo que pretende. Ou seja, considera que não tem apoio para uma prática pedagógica diferenciada da que acontece na escola. O participante deixa indicações de que deveria desistir de colocar em prática o que acredita. Não compreende que na docência diária e refletindo sobre o que faz é que se constitui e se aprende a ser professor. São vários os obstáculos que o professor iniciante está sujeito a se deparar quando acessa o chão da escola para realizar a sua tarefa na sala de aula, e em consequência, oferecer um ensino que possibilite e garanta a aprendizagem do aluno.

Quando questionados sobre como percebem a ação pedagógica que realizam em sala de aula, os participantes responderam da seguinte forma:

*PI-2: Tento visualizar com muita positividade. Mas, na maioria das vezes é confundido com moleza, pois tento fazer com que os alunos cheguem ao conhecimento, não apenas passar conteúdo e esperar que eles aprendam em aulas expositivas. No meu saber o aluno só aprende se estiver disposto a aprender, e dessa forma as aulas devem ser agradáveis, não explorando os alunos em aulas cansativas, mas que se tornem construtores do próprio conhecimento.*

*PI-3: O fazer pedagógico rompe os limites da sala de aula, indo desde o planejamento, no meu caso semanalmente, até a prática em sala. Outro ponto importante é deixar a aula mais interessante para que o aluno tenha vontade e principalmente prazer em aprender.*

*PI-4: O professor tem um trabalho contínuo. Professor que realmente preza pela sua profissão ele é um professor que sempre estuda, pensa e sempre está preocupado com a sala de aula.*

*PI-6: É levar um pouco do que sei e me preparei, para poder construir um conhecimento muito maior com a ajuda dos meus alunos.*

A visão que os participantes têm do fazer pedagógico é ampla, extrapolando, como disse PI-3, os limites da sala de aula. Pode dizer-se que a reflexão contribui para a conscientização dos professores das suas teorias subjetivas, isto é, das teorias pessoais que informam a sua ação (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002). O mesmo entendimento é expresso de outro modo, vejamos: “Por meio do processo de formação inicial e continuada, o professor constrói e reconstrói conhecimentos que, articulados com sua prática cotidiana, gerará saberes que o nortearão em sua tarefa primordial, o ensinar” (ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013, p. 76). Desse modo, poderá possibilitar que seja

desenvolvida uma prática pedagógica de forma adequada e significativa, oferecendo uma abordagem que garanta uma formação crítica ao aluno.

A forma como a aula acontece, a metodologia aplicada varia de acordo com o que o professor acredita e busca para seus alunos. Tornar as aulas mais atraentes, estimular a participação dos alunos, saber se expressar de forma clara, procurando sempre inovar nas aulas, tendo satisfação no exercício da prática pedagógica, preocupando-se com os métodos de aprendizagem foram alguns dos aspectos importantes citados pelos participantes.

No desenvolvimento da prática pedagógica, os professores citam o planejamento sendo necessário para sentirem-se seguros na aula. PI-1 ressalta:

*PI-1: Faço o planejamento, eu sento e preparo a aula para a semana toda mais ou menos assim. Às vezes, não consigo aplicar por questão de tempo. Sai um pouco do roteiro, mas tenho por onde me basear para dar a aula.*

Aqui o professor participante da pesquisa reconhece a importância de realizar o planejamento e ao mesmo tempo exercita o improviso, e está de acordo com a afirmação: “[...] o professor pode planejar, preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de ‘aventura’, ligada aos imprevistos que têm origem nessas ações em andamento e no desconhecimento proveniente das reações dos alunos” (PAQUAY *et al.*, 2001, p. 27). Isto supõe tomadas de decisões para mobilização dos conhecimentos, ou até mesmo, modificar a prática na sala de aula, não seguindo de forma rígida ao planejamento.

Os professores chegam na escola cheios de perspectivas de mudanças, com muitas ideias inovadoras e tentam pôr em prática as atividades com entusiasmo, mas percebem que têm dificuldades na relação com outros professores, e são muitas vezes desestimulados pelos profissionais mais experientes, chegando a se decepcionar com a realidade. Eis o depoimento de PI-2:

*PI-2: Tive problemas de metodologia por conta que os profissionais da escola eles eram muito centrados numa metodologia mecânica e quando chega um profissional que tenta trabalhar de uma maneira diferente é mal visto. Foi o que aconteceu comigo e termina que você perde o interesse, você fica sem estímulo para ensinar. Foi o que aconteceu nesses dois anos que eu estou trabalhando.*

Há um entrave para que os professores iniciantes desenvolvam seu fazer pedagógico, tanto por não saberem ao certo o que fazer, quanto quando procuram ajuda e não a encontram. A falta de apoio dos pares gera um descontentamento e o professor acaba se isolando. Cunha (2011), observa que “[...] a individualidade do professor é reforçada pela

estrutura social e acadêmica e a falta de percepção do coletivo torna difícil qualquer delineamento de um projeto pedagógico mais amplo” (CUNHA, 2011, p. 110).

Relatos de outros professores iniciantes informam que não são motivados ao tentar trocar experiências com outros professores. Seus depoimentos dizem:

*PI-2: Eu pedi ajuda a uma professora já antiga para saber como trabalhar, por conta da experiência que ela tinha, e não ajudou em nada porque ficou parecendo como se eu tivesse ido para uma via diferente da que ela vai e quisesse ultrapassar ela.*

*PI-5: Cheguei ao mercado e percebi que a identidade generalizada do profissional que ensina matemática é totalmente diferente, costumo dizer que é necessário usar uma máscara para se adaptar ao sistema, pois me vejo diariamente em meio a dificuldades impostas por terceiros que não estão interessados na aprendizagem dos alunos.*

Observamos nas falas de PI-2 e PI-5 algumas percepções negativas quanto às condições para o exercício das suas atividades. Tais situações, ou mesmo outras enfrentadas por professores em início de carreira, precisam ser superadas. “Para superar as percepções negativas acerca da matemática, do ensino e da aprendizagem, se faz necessário a implantação de programas e ações nas licenciaturas e nos cursos de formação permanente para buscar reverter as percepções negativas” (BARBOZA; FARIAS, 2013, p. 99). Mudanças no modelo de estágio nas licenciaturas de várias universidades também é imprescindível, por exemplo, são improdutivos os estágios realizados em um único dia da semana. O futuro professor comparece ao estágio hoje e quando volta, com uma semana, já encontra outra realidade na escola.

Podemos perceber que o professor no início da carreira recorre aos mais experientes na esperança de encontrar apoio para desenvolver um bom ensino, mas acaba sendo desmotivado. A esse respeito, Perrenoud (2002) ressalta que, enquanto os profissionais mais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os principiantes mostram uma disponibilidade maior na busca de explicação e ajuda, estando abertos à reflexão.

Notamos também que os professores participantes da pesquisa sentem a necessidade em repensar o ensino, rompendo com os métodos tradicionais há tempos enraizados na sociedade e, conseqüentemente, na escola. É difícil estabelecer essa mudança de paradigmas dos professores que são frutos da realidade cotidiana da escola, então romper com esses modelos é um grande desafio.

Os professores iniciantes também relacionam a prática pedagógica com as respostas dos alunos nas aulas. Eles observam que alguns professores ainda valorizam a postura do aluno passivo e obediente.

Ao continuar descrevendo sua prática pedagógica, citaram que utilizam as aulas expositivas. É provável que os professores se comportem de tal maneira por falta de uma reflexão em outro tipo de abordagem metodológica. A esse respeito os participantes expõem:

*PI-1: A maioria das aulas são expositivas, mas eu gosto de usar um pouco material concreto também, é só isso.*

*PI-6: As aulas são expositivas, os conteúdos são ministrados de forma muito positiva, assim consigo fazer com que os alunos estejam sempre dispostos a assistir as aulas de matemática e proporem sugestões para a melhoria da aprendizagem.*

Acerca da questão das aulas expositivas, Crescenti (2008) traz o relato de um dos seus participantes, afirmando que sua aprendizagem durante a docência começou pelo tradicional, que consistia, segundo sua concepção, em “aula expositiva seguindo o livro”, passando a teoria na lousa, sem permitir ao aluno a visualização dos conceitos geométricos por meio de atividades práticas. Mas, depois foi colocando aos poucos alguma coisa “diferente” nesse tradicional, como atividades manipulativas e dobraduras. Mesmo com todas as situações de conflito, evidenciadas pelos professores sobre as experiências nos anos iniciais da carreira, o gosto pela docência e a valorização pela profissão estão nas falas de alguns. Seus depoimentos dizem:

*PI-5: Vejo que muitos professores estão dispostos a tornar a sala de aula um ambiente de aprendizagem e prazeroso.*

*PI-3: Ser professor hoje é seguir uma profissão nobre, que requer muita dedicação e empenho. É particularmente uma satisfação pessoal.*

*PI-6: Com as experiências amadurecemos nossa didática tornando as aulas mais fluentes e práticas.*

Outro de nossos participantes destaca a desvalorização da profissão docente:

*PI-4: Deveria ser mais valorizado não só em questão de dinheiro, mas questão de valorização social, mesmo que a gente está vendo que por tantas outras questões o professor está sendo muito banalizado.*

Os professores são conduzidos, através da reflexão na sua própria prática e, especialmente, através da reflexão sobre ela, a obter uma visão crítica do contexto

estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 33). Eles percebem que através da reflexão sobre a prática vão adquirindo experiência e ganhando confiança para atravessar essa fase conturbada do início da carreira. O depoimento de PI-4 deixa claro essa afirmação:

*PI-4: Acredito, na minha visão, que eu tenho crescido muito em relação até o próprio ensino de matemática. Tenho crescido e aprendido bastante de um ano para outro. Quando vou trabalhar conteúdo eu vejo que pequei em trabalhar dessa forma e podia ter feito diferente e acabo fazendo nesse sentido uma reflexão de que a cada ano, cada oportunidade, posso mudar um pouquinho. Vejo isso como avanço para mim. Ainda não alcancei o ideal, mas cresci muito mesmo.*

Seguindo a mesma direção de PI-4, PI-2 afirma:

*PI-2: O meu eu professor se torna cada vez mais crítico ao sistema educacional, e cada dia com mais vontade de fazer a diferença.*

Tais falas vão ao encontro do que afirmou um participante da pesquisa de Crescenti (2008) anunciada acima. Assim, a prática da reflexão se torna uma possibilidade de estar no caminho certo do fazer pedagógico, promovendo também uma análise do papel docente, o que é imprescindível para a construção da identidade do professor. ca

## **Considerações finais**

Com base nos relatos dos participantes pudemos constatar que muitos dos problemas que ocorrem no início da carreira se devem a lacunas existentes nos cursos de formação inicial.

A partir da análise dos dados identificamos que alguns professores iniciantes entrevistados percebem que não há diálogo entre a formação que obteve na licenciatura e a prática pedagógica vivenciada. Um dos participantes mostrou-se satisfeito com os conhecimentos adquiridos nas disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura, mas observamos, entre os outros respondentes, um descontentamento.

Os professores iniciantes percebem dificuldades ao tentar relacionar e colocar em prática os conhecimentos trazidos do curso de formação inicial e a realidade da escola e não encontram apoio para aplicar uma prática pedagógica diferenciada da que acontece na escola.

Os participantes informam que têm dificuldades na relação com os outros professores e que não são motivados ao tentar trocar experiências. Muitas vezes são desestimulados

pelos profissionais mais experientes, o que acaba por causar algumas percepções negativas quanto às condições para o exercício das atividades na sala de aula.

Notamos também que os professores pesquisados percebem a necessidade de repensar o ensino, rompendo com os métodos tradicionais há tempos enraizados na sociedade, e consequentemente, na escola. Nessa perspectiva, Belmar e Bressan (2016) afirmam que o novato tem muito a acrescentar, possui uma visão atualizada de sua profissão e pode visualizar coisas que os profissionais há tempos envolvidos no contexto escolar podem não estar percebendo.

Identificamos alguns critérios apontados pelos entrevistados que compõem a ação pedagógica na sala de aula: conhecimento dos conteúdos, aulas organizadas, afetividade com os alunos.

No desenvolvimento da prática pedagógica os professores citam o planejamento sendo necessário para sentirem-se seguros na aula. Os professores percebem que procuram fazer uma aula interessante, atrativa e motivadora, pensando nos alunos e na busca em melhorar cada vez mais sua prática, mesmo diante das dificuldades.

A organização do fazer pedagógico é condição essencial para a apropriação do conhecimento pelos alunos, devendo estar ligado ao fazer social. Sendo assim, a teoria vivenciada nos cursos de formação inicial não é suficiente para construir na sala de aula um ambiente que possibilite a formação do cidadão crítico. Incorporar a preocupação com o início da carreira docente nos programas de formação seria importante para a base profissional do professor.

Entendendo o que o professor faz em sua prática pedagógica é que podemos intervir e ajudá-lo no sentido de melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por ele. Nesse sentido, compreendemos que sem a criação de programas de formação continuada pelo poder público, a prática pedagógica continuará ocorrendo com problemas de diversas ordens, essencialmente continuará fragmentada.

O professor começará a compreender a importância social do seu trabalho quando for refletir sobre o que está fazendo, para que assim possa transformar sua ação em sala de aula.

## **Referências**

ALBUQUERQUE, L. C.; GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. *ESPAÇO PEDAGÓGICO*, v.



20, n. 1, Passo Fundo, p. 76-87, jan./jun. 2013 | Disponível em [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep).

BARBOZA, P. L.; FARIAS, A. L. P. Percepções de futuros professores acerca da matemática, seu ensino e aprendizagem e um caminho para uma pesquisa sobre concepções. *VIDYA*, v. 33, n. 2, p. 93-100, jul./dez., Santa Maria/RS, 2013.

BELMAR, C. C.; BRESSAN, S. J. Experiências vivenciadas por professores de matemática em início de carreira. *Revista Saberes Docentes*. Juína/MT. V. 1, n. 1, p. 1-19, 2016.

CRESCENTI, E. P. A formação inicial do professor de matemática: aprendizagem da geometria e atuação docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 81 - 94, jan.-jun. 2008.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M. Problemas experienciados por professoras iniciantes em aulas de matemática. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, p. 267-280, 2016.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M.; PONTE, J. P. Professoras iniciantes em grupo colaborativo: contributos da reflexão ao ensino de geometria. *Zetetiké*, Campinas, SP, v.24, n. 2, maio/ago. 2016, p. 249-268.

CONCEIÇÃO J.S.; NUNES C.M.F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. *Rev. Docência Ens. Sup.*, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP. 24<sup>a</sup> ed. Papyrus, 2011.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador. *Revista Bolema*. Rio Claro, SP. v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

MACENHAN, C.; TOZETTO S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016.

MOREIRA, M. A.; MASSONI, N. T. Interfaces entre teorias de aprendizagem e ensino de ciências/física. Porto Alegre, *Instituto de Física/UFRGS*, v. 26, n.6, 2015.

NASCIMENTO, F. J.; CASTRO, E. R.; LIMA, I. P. Desenvolvimento profissional de professores de matemática iniciantes: contribuição do PIBID. *Revista Eletrônica de Educação*, v.11, n.2, p. 487-504, jun./ago., 2017

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, H. M. A. P. *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Tese de Doutorado em Educação (Didática da Matemática). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. 570f, 2004.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In: GTI (Ed.). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002. p. 29-42.

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

PAQUAY, L. *et al.* (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILZ, C.; PINTO, N. B. Um novo olhar sobre a iniciação profissional de professores de matemática. *Revista Intersaberes*, Curitiba, a.6, n.12, p. 109-123, 2011.

SERIANI, R.; SILVA, D. A.; ROSA, C. A. S. Professores de matemática no início da carreira docente: implicações à formação inicial. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. Número 49. Página 181-199, abril 2017

SOUTO, R. M. A. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, out. /dez., 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2002.

VIEIRA, G. A.; ZAIDAN, S. Estratégias de ensino de matemática para turmas heterogêneas. *Revista em Teia*. Pernambuco. v. 7, n.3, p. 1-19, 2016.

**Texto recebido: 15/01/2019**  
**Texto aprovado: 15/05/2019**