



O PAPEL DE UM GRUPO COLABORATIVO NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES PRINCIPIANTES DE MATEMÁTICA

THE FUNCTION OF A COLLABORATIVE GROUP IN THE OVERCOMING CHALLENGES FACED BY THE BEGINNERS MATHEMATICS TEACHERS

Douglas da Silva Tinti¹

Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

E-mail: <douglastinti@uol.com.br>

Resumo

O presente artigo é fruto de reflexões e investigações desencadeadas por um grupo, que assume características colaborativas, constituído a partir do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e tem por objetivo identificar e descrever os desafios enfrentados por dois professores de matemática em início de carreira e evidenciar o papel de um grupo colaborativo no enfrentamento e superação destes desafios. Para tanto foram analisados os memoriais de dois professores de matemática, membros do grupo analisado, que estavam em início de carreira. A análise realizada evidencia que os dilemas enfrentados por eles foram semelhantes, entretanto a superação foi distinta isso pois, foi possível observar que a inserção profissional de um dos professores culminou com sua inserção no grupo e que este professor teve diferentes subsídios para o enfrentamento do “choque com a realidade”, tão expressivo nesta fase do desenvolvimento profissional docente. Os resultados sinalizam a importância de espaços formativos diferenciados, como por exemplo os grupos colaborativos, como suporte a professores em início de carreira além de apontar a necessidade de ampliação de Políticas Públicas voltadas à formação docente e a professores principiantes.

Palavras-chave: Iniciação à Docência; Formação de Professores; OBEDUC; Grupos Colaborativos.

Abstract

This article is the result of reflections and unleashed studies by a group which takes on collaborative characteristics, started from Programa Observatório da Educação (OBEDUC) and aims to identify and describe the challenges faced by two Mathematics teachers who are beginning their careers and evidence the function of a collaborative group in coping and overcoming of these challenges. Therefore the memorials of two Mathematics teachers were analyzed, members of the analyzed group, who were in the beginning of the career. The realized analysis evidence that the dilemmas face by them were similar, however the overcoming was distinct, because it was possible to note that the professional insertion of one of the teachers culminated with his insertion in the group and this teacher

¹ Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição.

na different subsidies for the coping of the conflict with reality, so eloquent during this period of professional teacher development. The results signal the importance of the different training spaces, as the collaborative groups for example, as support for beginner teachers besides pointing the necessity of expansion of Public Policies aimed at teaching training and beginner teachers.

Key words: Teaching initiation; Teacher training; OBEDUC; Collaborative groups.

Introdução

No cenário nacional temos percebido que diferentes Programas e Políticas Públicas voltadas à formação de professores tem favorecido a estruturação de diferentes grupos de professores com vistas a refletir sobre a prática docente. Alguns destes grupos vem se constituindo em grupos colaborativos ou assumindo características de uma Comunidade de Prática (CoP).

Dentre estes Programas e Políticas voltadas à formação de professores destacamos o Programa Observatório da Educação (OBEDUC) que criado pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, com o propósito de fomentar a produção acadêmica e a formação de profissionais com pós-graduação stricto sensu em educação.

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) compõe um dos núcleos do Projeto OBEDUC (em rede) intitulado “*Rede Colaborativa de práticas na formação de professores que ensinam matemática: múltiplos olhares, diálogos e contextos*” aprovado no Edital 049/2012/CAPES/INEP. O referido Edital prevê a existência de: uma bolsa para o docente coordenador; um bolsa para um doutorando, três bolsas para mestrados; seis bolsas para professores em exercício na educação básica pública e seis bolsas para alunos de graduação. Os bolsistas de mestrado e doutorado foram selecionados pela Doutora Laurizete Ferragut Passos, coordenadora do projeto.

Trata-se de um grupo heterogêneo composto por: um docente coordenador, dois estudantes de doutorado, três estudantes de mestrado, três professores dos anos iniciais do ensino fundamental; três professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental; três licenciandos em Pedagogia e três licenciandos em Matemática.

Após o processo de seleção dos bolsistas (alunos de graduação e professores) iniciaram-se os encontros dos OBEDUC PUC-SP. Desde junho de 2013 este grupo se encontra quinzenalmente e este encontro tem duração média de 3 horas.

Nestes encontros assume-se a colaboração e o compartilhamento como desencadeadores dos processos formativos assumidos pelo grupo. A dinâmica estabelecida conjuntamente por esse grupo, caminham no sentido do que foi descrito por Fiorentini (2013, p. 56):

Na colaboração, todos trabalham conjuntamente (“co-laboram”) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e “co-responsabilidade” pela condução das ações.

Esta concepção vai ao encontro do que as tendências atuais em pesquisas no campo da Educação Matemática têm apontado, que é a necessidade de dar ouvidos aos professores que estão atuando nas escolas públicas e que enfrentam diariamente os desafios e a complexidade da profissão docente. Estes muito podem contribuir com sua experiência e seus saberes para o desenvolvimento de estudos sobre a prática.

Nesse contexto, qual seria o papel de um grupo colaborativo no enfrentamento/superação dos desafios enfrentadas por professores de matemática em início de carreira? Este é o questionamento direcionador deste artigo e para responde-lo apresentaremos uma análise ancorada no memorial de dois professores de matemática, membros do grupo OBEDUC PUC-SP. Antes de seguirmos, apresentaremos uma reflexão sobre o Desenvolvimento Profissional de professores, a partir das diferentes etapas de aprendizagem profissional.

Iniciação à Docência

Tancredi (2009, p.15) afirma que se aprende a ser professor durante um período que antecede a escolha profissional, quando ainda se é aluno e se constrói uma imagem idealizada do que é ser professor. Aprendizagem da Docência começa muito antes da inserção num curso de licenciatura e se estende ao longo da vida. (Tancredi, 2009). Essa autora nos aponta que a docência passa por etapas, o que nos possibilita perceber que para cada etapa os professores possuem necessidades formativas diferentes.

Em resumo, podemos estabelecer, com base nos estudos de Tancredi (2009) as seguintes etapas que compõem a Aprendizagem da Docência: **1ª etapa:** Idealização da Docência; **2ª etapa:** Formação Inicial; **3ª etapa:** Iniciação à Docência; **4ª etapa:** Formação Continuada; **5ª etapa:** Aposentadoria.

A **primeira etapa** evidencia que o processo de Aprendizagem da Docência se inicia muito antes da entrada em um curso específico para a formação docente, inicia-se em um período quando o cenário idealizado da profissão é bem perceptível. Esta primeira etapa é importante, pois está relacionada com a construção pessoal e com os primeiros indícios da escolha profissional.

Se retomarmos a trajetória pessoal de um professor, certamente perceberemos que esta etapa foi marcante, visto que nesta fase o “ser professor” era concebido como uma brincadeira, em que não haviam aspectos negativos ou complicadores. Neste cenário, certamente, poderemos identificar a presença do “professor modelo” que inspirava o “brincar de ser professor” em que é possível

reproduzir as ações mais significativas ou expressivas, e, até mesmo despertar o encantamento pela profissão”.

Ao passo que este encantamento evolui, torna-se latente o desejo de tornar-se professor. Inicia-se, então, a busca por um *locus* legitimado de formação profissional, ou seja, um curso de licenciatura.

Com a entrada no curso de licenciatura, aqui denominado Formação Inicial, o professor inicia mais uma etapa do processo de Aprendizagem da Docência, que denominaremos de **segunda etapa**.

Imbernón (2000) acredita que essa formação inicial deve possibilitar aos professores o domínio de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal. Para ele, a formação inicial:

não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial, é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão. (Imbernón, 2000, p.41)

Embora os cursos de graduação busquem ao máximo possibilitar a Aprendizagem da Docência ao longo do período que compreende a entrada e a conclusão da Formação inicial,

Mizukami *et al* (2002, p. 23) apontam que precisamos ter clareza de que

a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática.

Por este fato, Tancredi (2009) elenca como uma **terceira etapa**: a inserção no contexto escolar. O retorno para a escola, agora não mais como aluno ou como estagiário, mas como um professor habilitado para o exercício profissional. Daremos destaque a esta etapa no próximo tópico, visto que esta etapa nos ajudará a compreender os processos que compõe a Iniciação à Docência.

A Iniciação à Docência é uma das etapas mais importantes no processo de aprender a ser professor e, sem dúvidas, é uma etapa permeada de desafios para os quais, nem sempre, o curso de formação inicial preparou o professor para enfrentá-los.

Neste período de Iniciação à Docência, muitos dilemas poderiam ser amenizados se, no período de Formação Inicial, este jovem professor tivesse vivenciado e refletido sobre tais dilemas.

Huberman (1992) entende a Iniciação à Docência como a primeira etapa do Ciclo vital dos professores. Para este autor essa etapa corresponde aos dois ou três primeiros anos de ensino – e se caracteriza pelos aspectos de sobrevivência e descoberta, geralmente vividos em paralelo.

Na visão de Huberman (1992) a sobrevivência é identificada como:

(...) o ‘choque do real’, a constatação da complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me 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 materiais didáticos inadequados etc. (ibid, p.39)

Já o aspecto da descoberta é o que, segundo Huberman (1992), permite ao professor aguentar o ‘choque com a realidade’ pois “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”. (Huberman, 1992, p.39)

Com o objetivo de caracterizarem o processo vivenciado durante o(s) primeiro(s) anos(s) de profissão, Silva (1997) aponta que Müller-Fohbrodt e outros (1978) utilizaram as expressões *reality shock* (“choque com a realidade”) e *transition shock* (“choque da transição”).

Para que os docentes, que se iniciam na profissão, aprendam a gerir os dilemas, próprios da sua actividade profissional, sem que se tornem numa fonte de frustrações, ansiedades ou, em última análise, desmotivação profissional, torna-se necessário que os professores principiantes sintam a necessidade de elaborar e desenvolver – em consonância com as características da comunidade escolar em que exercem a profissão – o seu próprio projecto de formação continuada que lhes permita, através da transformação do seu sistema de crenças, da melhoria do seu autoconhecimento, da sua auto-estima e autoconceito, tornarem-se mais abertos à mudança e desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. (Silva, 1997, p.59)

Neste direcionamento Lima (2004) aponta que este é um ciclo importante e ao mesmo tempo difícil na constituição da carreira de professor. A pesquisa realizada pela referida autora considerou os resultados de pesquisas brasileiras relativas à construção do início da aprendizagem profissional da docência para as séries iniciais do ensino fundamental.

As pesquisas analisadas até aqui apontam que as dificuldades vivenciadas neste período de sobrevivência podem provocar no professor os seguintes questionamentos: é essa mesmo a profissão que eu quero seguir? Como supero estes desafios? Onde busco ajuda? Devo abandonar a carreira docente?

Em linhas gerais, a análise dos trabalhos de Ponte (1995), Gama (2001), Fiorentini e Castro (2003), Freitas *et al.* (2005), Rocha (2005), Lima (2006) e Tinti (2012) revela que, dentre outras, as seguintes dificuldades são enfrentadas por professores de Matemática em início de carreira:

- a) o desconhecimento da estrutura escolar (sistema de ensino), do seu contexto sócio-histórico-cultural, bem como de seu funcionamento (para além as sala de aula);
- b) o enfrentamento da burocracia escolar, rotinas para a qual, muitas vezes, a formação inicial não favoreceu uma vivência reflexiva para tal superação;
- c) ausência de um trabalho integrado (equipe) no ambiente escolar acentuando o aspectos de isolamento e de solidão tão presentes na profissão docente;
- d) inexperiência na articulação dos saberes específicos (matemática), curriculares e pedagógicos;
- e) ser docente das salas de aula que apresentam as maiores dificuldades de trabalho docente, quer sejam em questões disciplinares (comportamento dos alunos) quer sejam de aprendizagens dos alunos (alunos com dificuldades de aprendizagem).

Tancredi (2009) aponta que os professores iniciantes, diante de tantos desafios emergentes do cotidiano escolar, vão percebendo que precisam continuar sua formação para darem conta de tantas exigências. “E assim vai a aprendizagem de ser professor se realizando ao longo da carreira (e da vida)” (ibid, p. 16). Esta é a **quarta etapa** no processo de Aprendizagem da Docência, denominada Formação Continuada - muitas vezes entendida como Formação em serviço.

Para Tancredi (2009, p.17) a **última etapa** deste ciclo formativo é a aposentadoria, entretanto acredita que mesmo que o professor venha a se aposentar ele continuará aprendendo, afinal de contas “essa aprendizagem contempla crescimento profissional e também crescimento pessoal”.

Diante do que foi exposto até aqui, cada uma destas etapas propicia ao professor diferentes aprendizagens referentes à Docência e estas são complementares.

Percurso Metodológico

O presente artigo tem por objetivo identificar e descrever os desafios enfrentadas por dois professores de matemática em início de carreira e evidenciar o papel de um grupo colaborativo no enfrentamento e superação destes desafios.

Para atingirmos esse objetivo elegemos, como metodologia, a pesquisa narrativa, por entendermos que esta abordagem favorece tanto os processos de investigação quanto os de formação. No contexto da pesquisa narrativa optamos por utilizar os memoriais enquanto instrumento de coleta de dados por concordarmos que:

Escrever memorial com um recurso coadjuvante nas pesquisas sobre formação de professores e práticas pedagógicas é colocar em realce a autoria docente e a importância das escritas dos professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares como forma de visualizar a diversidade de documentos que podem evidenciar que os profissionais em educação, veladamente os professores não se limitam na sua cotidianidade somente a ensinar a ler e a escrever, mas, igualmente estão construindo a sua história profissional. (BRITO, 2010, p.56)

Para tanto foram selecionados e analisados os memoriais de dois professores de matemática em início de carreira, membros do grupo OBEDUC PUC-SP. Para manter o anonimato dos professores os denominaremos de **Pedro e Beatriz**.

Pedro e Beatriz são licenciados em matemática pela mesma instituição de ensino e ingressaram no grupo OBEDUC PUC-SP no início do projeto, em meados de junho de 2013. Na ocasião ambos eram bolsistas de graduação dado que ainda eram estudantes de licenciatura em matemática. Beatriz concluiu a licenciatura em matemática no 2º semestre de 2013 e Pedro concluiu a licenciatura em matemática no 2º semestre de 2014. Ambos continuam no grupo OBEDUC PUC-SP assumindo novos papéis.

Apresentação e análise aos dados

Optamos por apresentar a análise dos memoriais escritos por Beatriz e por Pedro permitiram a partir de uma textualização narrativa que permitisse apresentar a trajetória de ambos e contemplar o objetivo do presente artigo.

Beatriz é filha de uma secretária de uma escola pública do estado de São Paulo e desde pequena sempre teve uma paixão pelo ambiente escolar. Ao concluir o Ensino Médio começou a trabalhar como auxiliar administrativo, fato que a impulsionou a ingressar em um curso de graduação em Administração. O sentimento de incompletude perseguia Beatriz e isso a fez trancar a matrícula do curso de Administração e ingressar no curso de Licenciatura em Matemática e esta atitude favoreceu mudanças profissionais.

“Ao final do primeiro ano da graduação em matemática optei por sair do meu então emprego (Administração). Eu amava este emprego, mas que não me satisfazia mais. Após alguns meses, resolvi, então, entrar em uma sala de aula, eu não tinha tido nenhuma experiência ainda, uma vez que ainda não havia estagiado. Mas fui trabalhar como eventual na escola em que minha mãe ainda trabalhava, pois imaginava que isso me daria mais conforto e confiança, mas a verdade é que nada disso ajudou”. (Beatriz, memorial escrito em janeiro de 2014).

Como relatado por Beatriz sua iniciação à Docência, diferentemente do que aponta a literatura (Huberman, 1995; Tancredi, 2009, e outros) se deu concomitantemente com seu período de formação inicial. Esta inserção se deu por meio da atuação enquanto professora eventual, da rede Estadual de Educação. Ou seja, cobria as ausências dos professores da escola independentemente da disciplina. Beatriz relata que, mesmo estando inserida em um curso de licenciatura, não se sentia segura ou respaldada para enfrentar os desafios que se apresentavam.

“Eu tive aulas muito boas na faculdade, além conteúdos matemáticos aulas sobre currículo e políticas públicas. Aprendi muito! Mas nada que me ajudasse a me conter naquele primeiro momento, eu sabia que teria que ser forte e de alguma maneira não transparecer aos meus alunos que eu era completamente inexperiente [...] a única certeza que eu tinha é que eu estava pronta para sair correndo e desistir. [...] entrei de gaiato, me joguei e me senti jogada naquele momento, mas eu tinha uma visão de que professor deveria somente seguir o currículo e passar o conteúdo”. (Beatriz, memorial escrito em janeiro de 2014).

O relato de Beatriz remete a vivência do choque com a realidade (Silva, 1997) carregado pela ansiedade, pelo medo e pelo desejo de desistir da profissão caso a experiência vivenciada no contexto escolar seja traumática. Vemos no relato também a ideia de que para ser um bom professor basta “seguir o currículo e passar o conteúdo” e, como apontado anteriormente, este é um aspecto recorrente em professores principiantes. Além disso Beatriz relata que teve dificuldades para se distanciar dos problemas vivenciados no ambiente escolar:

“Tive que presenciar alunos com conflitos familiares, e de alguma maneira ajuda-los sem ultrapassar o meu papel de professora. Confessor que eu não soube lidar com tantos problemas: violência doméstica, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, conflitos entre alunos [...] e eu sempre levava esta angústia pra minha casa, e isso afetava minha vida pessoal.” (Beatriz, memorial escrito em janeiro de 2014).

Diante de tantos desafios e sem ter um apoio, quer seja da escola (institucional) quer seja de outros contextos, o jovem professor pode abandonar a carreira. Beatriz revela em seu memorial que inclusive pensou em abandonar o curso de graduação mas como já estava para concluí-lo não o fez. No terceiro ano de seu curso inseriu-se no grupo OBEDUC PUC-SP e provocada a refletir sobre como teria sido sua inserção profissional se estivesse inserida neste grupo, Beatriz destaca que:

“O grupo me permitiu novos olhares sobre a minha profissão, sobre os alunos, a aprendizagem e até sobre conteúdos e diferentes maneiras de ensiná-los. Se eu tivesse a oportunidade de começar de novo, com esse olhar que adquiri após entrar no nosso grupo, tudo seria diferente, pois obtive um olhar investigativo, auto avaliativo, e hoje sei que um bom professor vai além da sala de aula, além de uma lousa cheia de contas que delimitam a mente de uma criança.” (Beatriz, memorial escrito em janeiro de 2014).

A experiência vivenciada no grupo OBEDUC PUC-SP propiciou a Beatriz um novo olhar para a atuação docente, superando a ideia de que ser professor se restringe ao cumprimento de um currículo prescrito.

Pedro vem de uma família de comerciantes e desde que concluiu o Ensino Médio inseriu-se como vendedor no comércio. O gosto pelos números o fez ingressar num curso de Licenciatura em Matemática.

“Quando iniciei o curso de Licenciatura em Matemática em 2012, trabalhava no comércio. Iniciei o curso pensando em algo para aumentar a renda, ou seja, eu menosprezava a profissão de professor. Queria ser professor para fazer um “Bico” como professor à noite.” (Pedro, memorial escrito em janeiro de 2014).

No memorial de Pedro nos deparamos com uma visão preconceituosa em relação à docência, descaracterizando-a de uma profissão, mesmo Pedro estando inserido em um curso destinado à formação de professores de matemática. Ainda que tivesse essa visão, Pedro candidatou-se a uma das bolsas do OBEDUC PUC-SP e foi selecionado. Como os encontros do OBEDUC PUC-SP eram quinzenais e aos sábados pela manhã, Pedro precisava se ausentar do seu posto de trabalho, fato que foi contribuindo para um desgaste com seus superiores e colegas de trabalho. Além disso o fato de estar em um grupo heterogêneo causava alguns desconfortos, tal como nos relata:

“No princípio do grupo muitos lecionavam e poucos, incluindo eu, nunca tinham pisado em uma sala de aula. Nos encontros me sentia bem excluído e me perguntava em silêncio: o que estou fazendo aqui? [...] Uma das primeiras perguntas que me fizeram entrar em contradição com meus planos profissionais, foi suscitada no quarto encontro do grupo. Me questionava: será que ser professor é fazer só um bico? Ou ser vendedor que seria fazer um bico?” (Pedro, memorial escrito em janeiro de 2014).

Percebemos que o grupo OBEDUC PUC-SP teve um papel importante na constituição profissional de Pedro. Os estudos, reflexões e socializações desencadeados no/pelo grupo provocaram em Pedro certa instabilidade que o fez refletir e perceber a docência enquanto uma profissão e a assumi-la.

“[...] tomei uma decisão: planejar meu afastamento do comércio e assumir a docência. Encontrei em textos estudados pelo grupo e nas discussões realizadas incentivos para isso. Não me esqueço de uma frase, não lembro se alguém leu no texto ou se foi uma fala de algum integrante do grupo, mas me lembro que dizia mais ou menos assim, “a mudança traz

desconforto”, pois há muitos professores confortados em seus empregos, a tal zona de

conforto, que se referia a um profissional acomodado [...] não é esse professor que quero ser. (Pedro, memorial escrito em janeiro de 2014).

Entretanto esta não foi uma decisão fácil, além de mobilizar sentimentos e ações interiores, Pedro precisava garantir seu sustento:

“ [...] os valores que recebi com a rescisão do contrato me possibilitaram garantir meu sustento por 4 meses sem nenhum aperto [...] tempo igual ao intervalo para a conclusão da contratação para lecionar na rede estadual de São Paulo, ou seja, quando ingressamos no estado para lecionar demoram um período de 2 a 3 meses para a conclusão da contratação. Depois deste período seu nome entrar na folha de pagamento do estado e você passa a receber. ” (Pedro, memorial escrito em janeiro de 2014).

Como apontado por Pedro, para além dos desafios vivenciados na prática docente, os professores iniciantes podem se defrontar com problemas de gestão de um sistema de ensino tão grande quanto o da rede estadual de São Paulo, o que acarreta, por exemplo, atraso de pagamento, fato que pode atenuar o desprestígio pela carreira e o abandono da mesma.

Em relação a inserção no contexto escolar, semelhante ao que foi vivenciado por Beatriz, Pedro também se deparou com uma sala de aula um tanto quanto adversa:

“Os primeiros dias lecionando foram em uma escola estadual no período matutino. Me foram atribuídas pela Diretoria de Ensino duas salas de aulas de 9º ano. As salas com 42 e 46 alunos matriculados a faixa etária dos alunos era de 14 anos, não tive uma recepção agradável por parte dos coordenadores e nem pelos alunos da escola. [...] assim que o sinal da escola bate subimos para a sala de aula, sem nenhum acompanhamento e nenhuma conversa. Entrei na sala de aula pela primeira vez sem nenhuma orientação por parte dos funcionários da escola e sem nenhuma experiência uma vez que ainda não estava cursando estágio na universidade. Não foi a melhor experiência da minha vida, uma sala de aula com cerca de 35 alunos, a lousa com ondulação, carteiras e paredes pichadas, vidros quebrados, cortina rasgadas quando tinham, não seria aquilo que tinha em mente ao entrar na sala. ” (Pedro, memorial escrito em janeiro de 2014).

Percebemos que tanto Beatriz quanto Pedro assumiram salas de aula mesmo sem estarem licenciados para o exercício profissional e que ambos vivenciaram o choque com a realidade (Silva, 1997), entretanto, percebemos nos memoriais que a forma como enfrentaram esta situação foi distinta. A análise do memorial de Beatriz nos revela que ela não teve nenhum apoio para o enfrentamento do choque com a realidade, já o memorial de Pedro sinaliza que ele buscou respaldo no grupo OBEDUC PUC-SP e em um projeto de iniciação à docência desenvolvido na universidade em que cursava a Licenciatura em Matemática.

“Porém já não poderia e nem queria desistir! Precisava de uma base e uma flexibilidade para enfrentar e conviver com aqueles meninos. E nisso o grupo me ajudou. Me permitiu criar confiança em mim e em minha formação. Encontrei em mim um professor que, em três meses apenas, ganhou a confiança dos alunos e um pouco mais. Sei que muitos meus alunos terminaram o ano letivo com um aprendizado significativo [...] com as experiências vividas no grupo me constitui o professor que aqueles meninos estavam precisando. (Pedro, memorial escrito em janeiro de 2014).

Como evidenciado, o grupo OBEDUC PUC-SP teve um papel fundamental na constituição profissional de Pedro e o ajudou a enfrentar os desafios vivenciados no período de iniciação à docência.

Considerações Finais

A análise dos memoriais nos apontam que Beatriz e Pedro tiveram uma trajetória semelhante: ambos trabalhavam em empresas; estudavam licenciatura em matemática em uma mesma instituição; iniciaram a carreira docente antes de concluir a licenciatura; ingressaram num grupo com características colaborativas e vivenciaram desafios ao adentrarem pela primeira vez uma sala de aula. Entretanto, Pedro teve sua iniciação à docência respaldada por um grupo colaborativo e Beatriz não.

Como evidenciado, os dilemas de Beatriz foram vivenciados no isolamento enquanto Pedro pode compartilhá-los/refleti-los/teoriza-los com a ajuda do grupo OBEDUC PUC-SP. A análise nos evidenciou que, criar um espaço formativo diferenciado que contribua para a (re)significação da prática e das experiências docentes e para a profissionalidade docente, seria, então, um dos papéis de um grupo colaborativo no enfrentamento/superação dos desafios enfrentadas por professores de matemática em início de carreira.

Contudo, a Iniciação à Docência é um período muito complexo. Todos os dilemas vivenciados pelos professores neste período sinalizam a necessidade de pensarmos em espaços formativos diferenciados ou mesmo em Políticas Públicas específicas para auxiliar os professores em início de carreira a se desenvolverem profissionalmente.

Referências Bibliográficas

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. et al. **Docência, pesquisa e aprendizagem:(auto)biografias como espaço de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FIORENTINI, D; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FREITAS, M. T. M. et al. O desafio de ser professor de matemática no Brasil. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. Campinas: Musa Editora, 2005. p. 89-106.

GAMA, R. P. **Iniciação de passagem de discente para docente de matemática: a necessidade de se estudar as transições**. 2001. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

GAMA, R. P. (2007). **Desenvolvimento Profissional com apoio de Grupos Colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira**. 239p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — FE, Unicamp, Campinas (SP).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação/UFSM**, 2004, Vol. 29 – nº 02. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm> <acesso em 14.04.2016>

LIMA, E. F. **Sobrevivências**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre a aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo (Anped), n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MIZUKAMI, M. G. N., *et al.* **Escola e aprendizagem da docência processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PONTE, J. P. Perspectiva de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: PONTE, J. P. *et al.* **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática. Que formação?** Lisboa: SPCE, 1995. p. 193-211.

ROCHA, L. P. **(Re) constituição dos saberes dos professores de Matemática nos primeiros anos de docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 51-80.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TINTI, D. S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

Recebido em 05/06/2016

Aceito em 22/06//2017