



O Professor De Matemática Em Início De Carreira: Desafios E Enfrentamentos





Mestrado Profissional
em Educação Matemática

Gislaine Santana

Ana Cristina Ferreira

O Professor De Matemática Em Início De Carreira: Desafios E Enfrentamentos



EDITORA UFOP

Ouro Preto | 2016

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS



Mestrado Profissional
em Educação Matemática

© 2016

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Exatas e Biológicas | Departamento de Matemática
Programa de Pós-Graduação | Mestrado Profissional em Educação Matemática

Reitor da UFOP | Prof. Dr. Marcone Jamilson Freitas Souza
Vice-Reitor | Prof(a). Célia Maria Fernandes Nunes

INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E BIOLOGIAS
Diretor(a) | Prof(a). Dr(a). Raquel do Pilar Machado
Vice-Diretor(a) | Prof. Dr. Fernando Luiz Pereira de Oliveira

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Pró-Reitor(a) | Prof. Dr. Valdeci Lopes de Araújo
Diretor(a)-Adjunto | Prof. Dr. André Talvani Pedrosa da Silva



Mestrado Profissional
em Educação Matemática

Coordenação | Prof(a). Dr(a). Ana Cristina Ferreira

MEMBROS

Prof(a). Dr(a). Ana Cristina Ferreira
Prof(a). Dr(a). Célia Maria Fernandes
Nunes
Prof. Dr. Dale William Bean
Prof. Dr. Daniel Clark Orey
Prof. Dr. Dilhermando Ferreira
Campos
Prof. Dr. Frederico da Silva Reis
Prof(a). Dr(a). Marger da Conceição
Ventura Viana
Prof (a) Dr(a). Maria do Carmo Vila
Prof.Dr. Milton Rosa
Prof. Dr. Plinio Cavalcanti Moreira



S232p Santana, Gislaine.
O Professor de matemática em início de carreira: desafios e enfrentamentos
[manuscrito] / Gislaine Santana. - 2016.
43f.

Orientadora: Profª Drª Ana Cristina Ferreira.

Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Matemática -
Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas.
Departamento de Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação
Matemática.
Área de Concentração: Educação Matemática.

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Formação de
professores. I. Ferreira, Ana Cristina. II. Universidade Federal de Ouro Preto.
III. Título.

CDU: 51:37.011.3

Catálogo: www.sisbin.ufop.br

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br

Reprodução proibida Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados.



Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas.

Mario Sérgio Cortella



Expediente Técnico

Organização		Gislaine Santana
Pesquisa e Redação		Gislaine Santana
Revisão		Plínio Cavalcanti Moreira
Projeto Gráfico e Capa		Editora UFOP
Ilustração		Gislaine Santana



Índice

Introdução.....	6
Escolha da carreira docente	8
Início da Carreira Docente	9
Um Começo com Expectativas Realistas Pode Favorecer a Inserção Na Carreira	12
Se pudermos antecipar as dificuldades recorrentes, elas podem ser amenizadas	14
Pensar a formação mais a fundo: a questão será mesmo Teoria versus Prática?	15
Permanência na Docência	18
1. As motivações para a permanência no trabalho docente	19
2. Fontes de apoio	20
3. O Apoio dos Pares	22
Os Relatos dos Professores Iniciantes	24
1. Questões relativas ao processo de ensino	24
2. Questões relativas à indisciplina dos alunos	26
3. Questões relativas ao relacionamento com os pais dos alunos	35
4. Questões relativas às condições gerais de trabalho	40
A título de síntese	41
Referências Bibliográficas	42

Apresentação

Caro colega ou cara colega,

Foi durante minha graduação no curso de licenciatura em Matemática que passei a me fazer perguntas sobre a qualidade do processo de formação de professores no que concerne à efetiva preparação para a prática profissional docente na escola. Minhas preocupações se intensificaram quando me tornei docente, logo após ter terminado o curso de graduação. Essas angústias e inquietações que então vivi influenciaram diretamente a minha atuação profissional posterior e acredito que isso aconteça com grande parte dos professores em início de carreira.

Demorei algum tempo para amadurecer e perceber que o professor precisa passar por um processo de formação amplo, de modo a contemplar muito mais que o simples domínio daquilo que se costuma chamar de “conhecimento do conteúdo”. É necessário realmente saber mais que o conteúdo que se pretende ensinar. E bastante mais do que se aprende na formação inicial.

O início de minha carreira docente foi marcado por dificuldades, solidão e frustração. Desde o primeiro dia de aula comecei a vivenciar uma realidade que havia idealizado de outra forma. Inúmeras eram as preocupações, e eu me tornava cada dia mais frágil diante delas. Sozinha, sem acompanhamento e apoio, não dispondo de um profissional experiente a quem consultar ou com quem trocar ideias, meu início de carreira foi bem tumultuado, em uma escola de bairro.

Assim, por tudo que vivi nesse período, meu interesse no mestrado voltou-se para uma investigação sobre o início da carreira docente, relacionada tanto à necessidade de

entender minha própria formação, quanto às inquietações que permeiam a prática de professores iniciantes. Deste modo, a pesquisa que desenvolvi buscou privilegiar as questões enfrentadas pelos professores de Matemática no início da carreira docente na Educação Básica, mas percebemos, ao longo do estudo, que algumas dessas questões não se restringem necessariamente aos que trabalham especificamente com essa disciplina escolar.

Sintetizo, neste livreto, essa experiência de estudo. Gostaria de partilhar com vocês, professores iniciantes, os conhecimentos que adquiri realizando a pesquisa e espero que este material possa ajudá-los no percurso inicial do trabalho docente, em pelo menos três direções. Em primeiro lugar, as análises desenvolvidas no texto apontam a responsabilidade do sistema educacional, como um todo, por muitas questões que costumam ser colocadas exclusivamente sobre os ombros dos professores iniciantes. É importante, então, se aliviar um pouco e assumir apenas, embora, evidentemente, com dedicação e seriedade profissional, a parte da responsabilidade que efetivamente toca a cada um, procurando compreender os limites de suas possibilidades de ação, no plano pessoal, complementarmente às ações institucionais mais amplas. Em segundo lugar, apontamos também, ainda que de forma abreviada, que, no geral, os cursos de formação inicial do professor não os preparam adequadamente para enfrentar os desafios e dificuldades que se apresentam nesse período de inserção na prática concreta da docência escolar. Assim, mais uma vez, é importante ter em mente que erros e indecisões não se referem necessariamente a uma incompetência pessoal, mas muitas das vezes, a uma falta de preparação adequada na formação universitária, dentre outros fatores. Aqui também, a saída parece ser, inevitavelmente, “correr atrás do prejuízo” (algumas sugestões nessa direção são apresentadas como possibilidades a serem analisadas e eventualmente adaptadas às condições de trabalho próprias de cada um), mas sem o peso de uma baixa autoestima ou de uma avaliação negativa da própria capacidade de aprender, agora diretamente na prática escolar, o que não foi trabalhado adequadamente na preparação universitária para a



profissão. Por fim, em terceiro lugar, espero que os relatos de outros professores iniciantes possam ajudar o iniciante na docência escolar a internalizar a ideia de que a insegurança e os desafios que enfrenta são, de modo geral, vivenciados por todos os seus pares da educação escolar, incluindo aqueles que hoje são experientes e bem sucedidos na profissão. Que você seja um desses!

Um grande abraço!
Gislaine Santana

INTRODUÇÃO

A atuação do professor em sala de aula é, normalmente, acompanhada de desafios de natureza diversa, tais como ajustar os métodos de trabalho aos alunos, manter o ambiente propício à aprendizagem (incluindo cuidar da indisciplina), dominar os saberes necessários ao desenvolvimento adequado do ensino, procurar estimular relações interpessoais apropriadas para a promoção de um bom desempenho cognitivo dos alunos, estabelecer relações produtivas, do ponto de vista do desenvolvimento dos trabalhos escolares, com a direção da escola, com os pais, com a comunidade próxima à escola etc. Tais desafios se tornam ainda mais difíceis de serem vencidos quando se apresentam a professores que acabaram de entrar em exercício na profissão docente. A “obrigação” de dar conta de tudo isso, aliada à inexperiência, os faz experimentar angústias e inquietações que se somam para provocar um “choque com a realidade” (Tardif, 2000), fazendo o professor iniciante vivenciar, de modo particularmente forte, o impacto da dura e complexa realidade do exercício da profissão docente escolar.

Ponte, Brocardo e Oliveira, três pesquisadores portugueses, comentam que “os anos iniciais são cruciais para a construção de uma visão realista do conhecimento que é relevante para a profissão, assim como para o processo de construção de uma identificação pessoal com a profissão, ou seja, um processo que o leva a sentir-se parte de uma comunidade (isto é, de um grupo de pessoas que têm em comum a docência escolar como ocupação profissional). O iniciante é solicitado a desempenhar uma variedade de papéis, em situações muitas vezes adversas e que exigem respostas imediatas. Esses autores chamam atenção para o fato de que a falta de apoio institucional nesse período pode comprometer a qualidade do

trabalho do professor e uma das consequências possíveis é a desilusão com a docência ou a baixa no entusiasmo por ela, o que pode levar até ao abandono da profissão.

As discussões, as leituras e os estudos que deram origem a este livreto me ajudaram a lançar um novo olhar sobre a prática docente e sobre a formação inicial do professor de matemática. Especificamente, me ajudaram a entender melhor como os professores avaliam a formação que tiveram e como percebem as dificuldades que encontram no início da carreira. Assim, buscamos privilegiar aqui o compartilhamento das questões enfrentadas pelos professores de matemática no início da carreira docente na Educação Básica, oferecendo, quando possível, algumas sugestões de formas de enfrentamento dadas por professores experientes que também passaram por dificuldades iguais ou similares.

Examinamos uma parte da literatura especializada, na busca de informações que permitissem identificar, de forma suficientemente ampla, os desafios gerais que se apresentam ao professor de matemática iniciante na profissão docente escolar. Além disso, entrevistamos seis professores¹ de matemática, iniciantes na profissão, todos trabalhando em escolas da região de Ouro Preto e Itabirito. Com essas entrevistas queríamos confirmar alguns dos dados obtidos na literatura, bem como acrescentar relatos pessoais, obtidos diretamente dos sujeitos, com exemplos concretos de situações específicas que retratam suas condições de trabalho. Em particular, obtivemos avaliações personalizadas da intensidade com que cada um viveu os desafios desse período de iniciação na profissão, além de depoimentos

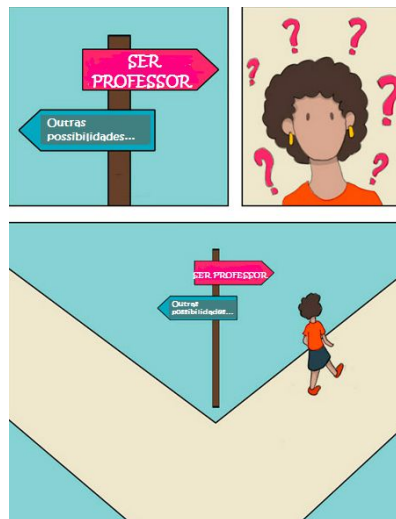
¹ Neste livreto, os professores participantes foram denominados: Bernardo, Cíntia, Soraya, Vívian, Gisele e Luciana.



sobre como avaliam as contribuições do processo de formação para lidar melhor com as dificuldades que se apresentaram a eles, especialmente nos três primeiros anos de exercício profissional. É o que tentamos mostrar aos colegas iniciantes, ao longo deste texto.

A ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE

Vivenciamos, hoje, um processo de desvalorização salarial e social da profissão docente, cujas consequências, em termos da dificuldade de atrair os jovens para a profissão e da constatação da baixa expectativa dos atuais professores de permanecer na docência, não podem ser ignoradas. No momento brasileiro atual, embora o discurso geral não esconda um tom de cobrança do professor, a prática das políticas educacionais mostra um descaso quase generalizado com a profissão docente, especialmente na educação pública. Por outro lado, os estudos indicam fortemente que a escolha da profissão não é determinada apenas pelo gosto pessoal dos indivíduos, mas reflete também as influências do contexto histórico e do ambiente sociocultural em que vive o jovem que está em processo de decisão. Assim, a “cultura” de descaso com a profissão docente que vivemos atualmente certamente influencia a opção pela formação universitária visando o exercício da docência escolar no Brasil.



Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), ao comentarem os resultados de um estudo com 246 estudantes de cursos de licenciatura, afirmam:

Nos últimos 30 anos, ainda que os discursos oficiais coloquem a educação como meta primordial, assistimos ao rebaixamento salarial progressivo do magistério de forma generalizada, transformando os cursos de formação em opções cada vez menos atraentes, sendo procurados por alunos que, em sua maioria, estudam no período noturno e trabalham em funções não relacionadas à área de

educação. Além disso, a escolha em alguns casos é feita porque as licenciaturas representam a possibilidade de garantir um diploma de nível superior, exigido pelo mercado de trabalho cada vez mais seletivo e, em outros casos, a intenção dos alunos não é trabalhar no ensino, mas focalizam o bacharelado para tornar-se, por exemplo, biólogos, químicos, matemáticos, historiados etc. (p.16).

A ideia de que os cursos de licenciatura representem uma espécie de “trampolim” para a formação em outras áreas de atuação que não a docência na Educação Básica nos faz atentar para a importância de considerar as motivações que envolvem a escolha de um curso de formação profissional e dos efeitos dessas motivações sobre o eventual engajamento do iniciante na profissão docente escolar. Pense nisso, retrospectivamente, no seu caso particular. O que o levou a escolher a carreira docente (o lado atraente da profissão, na sua visão à época) ainda tem peso na sua determinação de enfrentar os desafios e procurar sempre o seu desenvolvimento profissional?

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Segundo Tardif e Raymond (2002, p. 93), pesquisadores canadenses, os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional do



professor e podem levar ao estabelecimento de rotinas e incorporação de conceitos (referentes à atividade docente) que tendem a influenciar fortemente toda a sua carreira.

Guarnieri (1996), pesquisadora brasileira, descreve cinco estágios de aprendizagem que um recém-formado percorre até se tornar um professor experiente. O primeiro estágio é a fase de conhecer o contexto escolar, ou seja, conhecer as pessoas com quem convive no ambiente de trabalho, conhecer as regras que regem o funcionamento da instituição, a estrutura administrativa, a participação da comunidade, enfim, entender como funciona a escola no seu dia a dia.

O segundo estágio remete ao fato de que, uma vez conhecido o funcionamento formal da escola, é preciso entender a cultura escolar, a fim de poder atuar de acordo com a realidade dos alunos, com as normas institucionais e com as próprias convicções, preparando-se para eventuais confrontos e negociações.

No terceiro estágio, segundo a autora, o professor se julga apto para escolher e distinguir o que é mais (ou menos) importante dentro da sala de aula; há um aumento da carga de responsabilidade profissional e os sentimentos, tanto de sucesso como de fracasso, afloram de forma intensa, pois ainda não se sente completamente seguro em relação à interpretação apropriada dos conhecimentos adquiridos a partir da observação do contexto escolar e das vivências acumuladas no ambiente de trabalho.

No quarto estágio, o professor desenvolve um senso pelo qual avalia intuitivamente cada situação, percebe semelhanças e regularidades em suas experiências e consegue prever alguns eventos. O quinto e último estágio corresponderia ao desenvolvimento de uma maior confiança em si e nos saberes obtidos a partir de sua experiência anterior na docência.

Independente dos estágios ou fases da carreira, a preocupação com os “conteúdos específicos” é uma constante para os professores, de acordo com

estudos de vários pesquisadores. Essa preocupação tem sentido, na medida em que normalmente se pensa a profissão a partir da transmissão desses conteúdos aos alunos. No entanto, é preciso ter em mente que, muitas vezes, os conteúdos específicos da escola, trabalhados no processo de formação inicial em matemática, se reduzem àquilo que é necessário para compreender a matemática universitária (Cálculo Diferencial e Integral, Equações Diferenciais, Álgebra Linear, Funções de Variável Complexa etc.), quando o real objeto de ensino do professor, em sua prática docente na escola, é a própria matemática escolar. Ao supor que a matemática da prática do professor da Educação Básica está contida na matemática acadêmica, os cursos de formação assumem a posição teórica segundo a qual o professor, tendo aprendido a matemática acadêmica na licenciatura, será capaz de trabalhar a matemática escolar com seus alunos. Acontece que, como vários pesquisadores vêm mostrando, a matemática acadêmica não contém o conhecimento matemático que o professor utiliza para ensinar na escola, e, além disso, esses dois conjuntos de saberes matemáticos podem ser até conflitantes.

No caso dos professores iniciantes, essa dissonância entre os conhecimentos matemáticos da formação inicial e os demandados pela prática escolar torna-se mais complicada porque ele se vê obrigado a selecionar, reelaborar e até mesmo abandonar, em muitos casos, os saberes da formação, na tentativa de adaptá-los, quando possível, às necessidades da prática docente escolar.

As dificuldades dos professores iniciantes, como veremos mais detalhadamente adiante, incluem ainda a questão da diversidade de alunos encontrados em uma mesma sala de aula, diversidade essa que se reflete nas diferenças de ritmo de aprendizagem, nas diferenças de comportamento e de



atitude frente às tarefas e atividades propostas pelo professor etc. É claro que esse tipo de dificuldade, como todas as que relacionamos aqui, são comuns aos profissionais docentes, iniciantes ou não, mas elas costumam ser mais intensas nos anos iniciais de exercício da profissão.

Alguns estudos indicam a indisciplina e a falta de motivação dos alunos como os problemas mais sérios enfrentados pelos professores iniciantes, levantando, ao mesmo tempo, a hipótese de que esses problemas são os mais sérios porque colocam à prova os saberes profissionais docentes relacionados com a gestão da sala de aula e, conseqüentemente, com a capacidade de criar e manter um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

UM COMEÇO COM EXPECTATIVAS REALISTAS PODE FAVORECER A INSERÇÃO NA CARREIRA!



Resultados da pesquisa de Louzano, Rocha, Moriconi e Oliveira (2010), baseados em estudos internacionais sobre a atratividade da carreira docente, sugerem que os fatores preponderantes para a opção pela profissão docente são:

1. Flexibilidade. A maioria dos professores tem a possibilidade de trabalhar em tempo parcial e aceitar outros trabalhos, dentro ou fora da escola onde atuam, de acordo com suas necessidades pessoais e financeiras;
2. Férias. Os professores têm geralmente férias mais longas (e mais frequentes) do que profissionais de outras áreas;
3. Taxas de desemprego baixas. Os professores raramente ficam desempregados por longos períodos de tempo;
4. Altruísmo. Os professores acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social.

Em nossa pesquisa, ao serem interrogados sobre o que os levou a optar pela carreira docente, os professores iniciantes destacaram vários motivos: o prazer de ensinar, a possibilidade de contribuir socialmente com a formação escolar da população, a afinidade com a matemática e a influência de professores que tiveram ao longo da vida escolar se conjugaram com aspectos mais objetivos do exercício da profissão docente, tais como flexibilidade de horários de trabalho, maior facilidade

para encontrar emprego, possibilidade de conciliar estudo e trabalho e a existência do curso na cidade onde reside.



Entretanto, mesmo tendo claramente em mente os motivos que os levaram a escolher a profissão docente e o pouco tempo de carreira, alguns dos nossos entrevistados relataram decepções, mas também satisfações com o trabalho docente.

Segundo Gisele, ela é feliz com a sua escolha. Gosta da docência em Matemática, não sofreu com rejeição de alunos e nem de colegas, a sua única queixa é não trabalhar apenas meio período, como havia planejado, uma vez que não conseguiu recusar as oportunidades de trabalho que lhe surgiram. Para ela, a docência proporciona oportunidades inusitadas, o que acredita não ser possível em outras profissões. *É uma alegria trabalhar com crianças e jovens; é um aprendizado constante* (Gisele, professora de uma escola particular).

Já para Bernardo e Luciana o que os coloca em dúvida sobre o acerto da escolha pela docência em Matemática são as condições de trabalho encontradas, tais como: **má remuneração, péssimas condições de trabalho dentro da escola pública, classes superlotadas, alunos indisciplinados, a insegurança devida à instabilidade da condição de contrato temporário e uma jornada semanal muito extensa.** Embora nunca falem aulas para lecionar, sentem-se incomodados com a insegurança no início de cada ano letivo: em que escola conseguirei vaga? Onde fica essa escola? Serão turmas do Ensino Fundamental ou Médio? Quais os professores que farão parte da equipe de Matemática nessa escola? Essa insegurança gerada com as mudanças frequentes de escolas, turmas e colegas de trabalho impossibilita-os, muitas vezes, de darem continuidade aos seus trabalhos. Além disso, há sempre a

questão do baixo salário, o que os faz buscar emprego em vários turnos e escolas, acarretando uma jornada estafante.

Luciana, apesar das dificuldades que relata, diz estar gostando da docência. Já as professoras Cíntia e Vívian demonstraram uma grande decepção e frustração com a escolha da profissão. Vívian diz que o pai poderia tê-la contraindicado a escolha pelo curso de Matemática, por ser professor também, mas não o fez. Cíntia e Vivian nos relataram que não pretendem mais exercer a docência e atribuem essa decisão aos problemas já comentados: péssimas condições de trabalho e baixo salário, desgaste emocional muito grande ao lidar com os alunos (devido à indisciplina generalizada), falta de apoio institucional e governamental, entre outros.

Outro aspecto que consideramos relevante é o levantado pelo professor Bernardo, sobre a dificuldade de trabalhar com turmas já em andamento:

No começo eu sofri muito por só ter conseguido emprego no meio do ano; então eu peguei algumas substituições curtas; é complicado você pegar uma sala que já tem o ritmo de outro professor (Bernardo).

Ainda sobre as motivações para a escolha da docência, gostaríamos de pontuar alguns dados levantados nas entrevistas. Ao serem interrogados se a representação social negativa da profissão docente interfere na escolha profissional dos jovens, obtivemos relatos interessantes dos nossos sujeitos. A professora Cíntia, que se formou no Ensino Médio em 2008, conta que seus colegas daquela época se desviaram de tudo que pudesse levar à docência. Os professores Bernardo, Soraya, Gisele e Luciana também acreditam que a representação negativa da profissão possa influenciar na escolha.

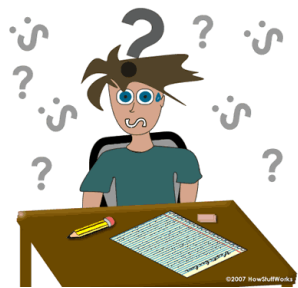
Se pudermos antecipar as dificuldades recorrentes, elas podem ser amenizadas!



O que esperar da formação inicial do professor? Ou, em outros termos: que contribuições a formação inicial pode oferecer ao processo formativo do professor?

Quase todos concordam que a formação inicial precisa oferecer ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite, quando no exercício da docência, reelaborar continuamente seus saberes, a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de conceber a etapa de formação inicial como a base para a aprendizagem contínua do professor. No entanto, é importante observar dois pontos: o primeiro é que é preciso também saber o que se entende por uma “base sólida de conhecimentos”, capaz de orientar a sua própria reelaboração, quando em confronto com o dia a dia da docência escolar. Um segundo ponto, necessariamente relacionado com o primeiro, se refere ao seguinte: a reelaboração dos saberes a partir do confronto com a prática docente escolar é feita, em princípio, com base em concepções e valores, ou seja, a reelaboração não é errática, tem um rumo, seja ele explícito ou não. Então, a nosso ver, os fundamentos que moldam esse rumo já deveriam pertencer à tal “base sólida de conhecimentos”. Em outras palavras, caberia à licenciatura explicitar claramente como os conhecimentos da formação podem ser eventualmente reelaborados, em função das condições da prática, e associar a esses conhecimentos a discussão de valores (didáticos, pedagógicos, educacionais, em geral) que sejam capazes de orientar essa reelaboração contínua. Mas isso ocorreu de fato na sua formação

inicial? Talvez seja o caso de cada professor iniciante, diante de cada dificuldade que tem de enfrentar, parar para refletir e repensar criticamente o seu processo de formação inicial. E perguntar-se: em que medida estou no meio (e sofrendo as consequências) de um conflito entre valores internalizados no processo de formação inicial e valores predominantes na cultura escolar? Até que ponto é preciso renunciar a determinados valores, reconhecendo que são irreconciliáveis com a prática docente escolar? Até que ponto é possível e conveniente incorporar certos valores da formação universitária às ações da prática docente escolar? Estar alerta para esse tipo de reflexão pode ajudar a, se não resolver, pelo menos ajudar a identificar e criticar os pressupostos a partir dos quais se buscam soluções para alguns dilemas e conflitos vivenciados na prática escolar.



Pensar a formação mais a fundo: a questão será mesmo Teoria versus Prática?

Todos os participantes da nossa pesquisa disseram ter passado por um processo geral de enriquecimento do conhecimento matemático, de troca de experiências com os colegas licenciandos, tiveram algumas dúvidas esclarecidas pelos professores formadores, e tiveram acesso a uma breve experiência de regência de classe, nos estágios supervisionados. Porém, muitas críticas foram apontadas: distanciamento da formação em relação à realidade das salas de aulas (o que se aprende parece desvinculado do que se vai ensinar), falta de uma formação específica para lidar com a educação inclusiva, falta de experiência concreta e extensiva em ações fundamentais como o planejamento das aulas, a seleção de estratégias didáticas

adequadas ao trabalho com os diversos tópicos do programa escolar, entre outras. Tais fragilidades do processo de formação inicial constituem, segundo os entrevistados, um fosso largo e profundo entre aquilo que a instituição formadora lhes proporcionou em termos de preparação para o exercício profissional docente e a prática efetiva na escola.

As professoras Cíntia e Soraya foram além, na crítica à formação inicial que tiveram: para elas, o curso não prepara para o trabalho em sala de aula da escola, estando mais voltado para a formação acadêmica daqueles que visam, posteriormente, fazer uma pós-graduação (mestrado e doutorado).

Esse distanciamento entre os conhecimentos trabalhados na formação inicial e os saberes demandados pela prática cotidiana do ensino escolar também foi apontado como um elemento gerador dos sentimentos de desespero e de solidão, vivenciados por alguns professores no início da carreira docente.

Os relatos apresentados pelos iniciantes que entrevistamos vão ao encontro dos apontamentos de Garrido e Lucena, em suas pesquisas sobre a inserção de professores iniciantes na prática escolar: “Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’”. Segundo as duas autoras, no cerne de afirmações como essas estaria a constatação de que o curso de formação de professores não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional docente e nem considera a prática docente escolar como referencial para a fundamentação teórica do processo de formação.

Por outro lado, tendo em vista as críticas que, no transcorrer de seus depoimentos, os professores iniciantes fizeram aos cursos de licenciatura, reconhecendo as suas fragilidades e denunciando a sua insuficiência no sentido de prepará-los para os desafios do trabalho docente, surpreendeu-nos constatar, concomitantemente, que seus relatos sugerem certa “naturalização” das dificuldades, concebendo-as como intrínsecas ao início de toda e qualquer atividade profissional.

Ao nosso ver, é importante que o professor de matemática iniciante problematize essa tendência de naturalização das dificuldades que perpassam o processo de inserção profissional na carreira docente, reconhecendo e questionando as suas especificidades com relação às demais profissões do mundo do trabalho, assim como as fragilidades básicas do processo de formação inicial por que passou. Reconhecemos que não é possível identificar um processo de formação inicial com um trabalho de formação em exercício. Sabemos que a formação inicial não é capaz de esgotar as questões da prática profissional para a qual forma. Mas isso não significa que a formação deva ser “perdoada” por tudo. A dimensão do fosso entre formação e prática docente, constatado pela literatura especializada e confirmado pelos nossos entrevistados, não é natural nem inevitável. É preciso entender as razões que levam esse distanciamento a tomar a dimensão que toma, de modo a se vislumbrar possibilidades alternativas de estruturação da formação inicial e tornar mais suave o processo de inserção na docência escolar. O desafio dos cursos de formação inicial é contribuir para tornar mais suave e eficaz a transição do licenciando de uma posição de ver seu professor como um aluno para a de ver a si mesmo como professor (PIMENTA, 2002). Entendemos que tanto mais suave e eficaz

será essa transição do licenciando, quanto mais profundo for o mergulho na prática docente escolar que a licenciatura lhe vier a proporcionar. Repetimos: a ideia não é esgotar todas as questões da prática ao longo do processo de formação inicial, mas colocar a prática no centro de gravidade do processo de formação, como recomendam vários pesquisadores.

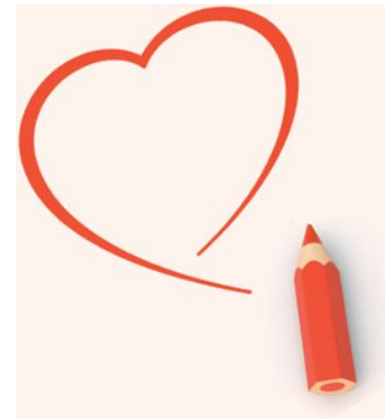
Voltando à questão do título desta seção, acreditamos que, mais do que *aproximar* a teoria da prática (como se costuma conceber a relação entre formação e docência escolar), trata-se de reformular os valores que fundamentam as práticas formativas atuais, predominantemente acadêmicos. Tais valores se impõem sobre os objetivos propostos para as práticas formativas, reduzindo-as a um “ensino” de conhecimentos essencialmente disciplinares e “assépticos”, isto é, sem vínculos robustos com as questões que se colocam ao professor no contexto do trabalho escolar. Esse conhecimento da matemática por si mesma, ainda que internalizado (o que raramente acontece) dificilmente terá força para promover e fundamentar uma reflexão crítica e permanente sobre a própria prática docente, quando em exercício da profissão. As consequências estão nos relatos dos nossos entrevistados: um questionamento da importância dos saberes da formação (vistos como “teoria”) e uma eventual naturalização da condição difícil de iniciante na profissão, reduzindo parte do aprendizado sobre a prática, que poderia ocorrer com eficiência no processo de formação inicial, a uma (muitas vezes simplificada) visão de que tudo da profissão se aprende na própria prática. Essa visão parte da aceitação de que a “teoria” é adequada, o problema é como aproximá-la da prática. E aí se concentram, então, todos os esforços de reformulação do processo de formação inicial do professor. Mas será que não é a própria “teoria” que precisa ser revista? Em outras



palavras, por que não trazer a prática docente escolar para o lugar privilegiado, a partir do qual se oriente a concepção das práticas formativas acadêmicas? Por que insistir em tentar aproximar uma “teoria”, suposta inquestionável (os conhecimentos da formação) de uma prática (a prática docente escolar) muitas vezes desvalorizada embora, por isso mesmo, geralmente desconhecida e quase ignorada pelo processo de formação?

A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

A despeito das muitas situações difíceis que os professores iniciantes relatam vivenciar no exercício da docência, a análise dos dados da pesquisa permite constatar, também, a existência de um conjunto de elementos que lhes traz satisfação na profissão docente, exercendo significativa influência sobre as suas perspectivas profissionais. Fundamentados na literatura pertinente à área, entendemos que esses elementos compõem o aspecto da “descoberta”, permitindo ao professor iniciante suportar o “choque de realidade” e, dessa forma, permanecer no magistério. Que elementos os professores iniciantes identificam como fontes de satisfação profissional na docência? Que aspectos os motivam a permanecer na profissão, apesar dos problemas enfrentados?



1.

As motivações para a permanência

Como referido anteriormente, ao serem perguntados sobre a perspectiva de abandonarem a profissão docente, quatro dos seis professores iniciantes entrevistados disseram que consideravam fortemente essa possibilidade e dois disseram que não mudariam de profissão. Esses dois explicitaram razões ligadas, primordialmente, à natureza da docência, como: o amor ao ensino, o gosto por trabalhar com crianças e o sentimento de realização profissional. De modo geral, esses dados vão ao encontro de indicações presentes no relatório da OCDE (2006).

Os motivos alegados pelos professores iniciantes para a sua decisão de permanecer na profissão coincidem com algumas das razões, antes indicadas, para a sua opção pela docência, como, por exemplo, o desejo de trabalhar com pessoas e a identificação com a profissão e afinidade com a área de atuação. Daí, podemos apreender que as motivações que levaram os professores iniciantes à escolha pelo magistério exercem influência significativa sobre suas decisões quanto à permanência nele. Essa inferência se sustenta frente aos resultados de estudos que revelam que, muitas vezes, o abandono da profissão docente decorre de que os fatores que atraíram os professores para a docência mostraram-se cada vez mais impraticáveis na realidade cotidiana do trabalho. Entretanto, é importante mencionar que, mesmo entre os professores iniciantes que manifestaram interesse em mudar de profissão, encontramos, em seus depoimentos, referências a aspectos que lhes trazem satisfação no exercício do magistério, contribuindo, desse modo, para o não rompimento atual com o trabalho, pelo menos até o momento das entrevistas. Esse dado é coerente com o argumento de Lapo (2008, p. 10) que percebe o bem-estar na profissão como “um estado que não exclui insatisfações e,

mesmo quando o professor não se sente feliz, há satisfação com alguns aspectos do trabalho”.

Outro aspecto citado pelos professores iniciantes como fonte de satisfação profissional foi o apoio e o reconhecimento dos pais dos alunos ao seu trabalho. Quanto a isso, cabe sublinhar que, se os conflitos vivenciados na relação com os pais e/ou responsáveis representam uma das principais dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, em contrapartida, ter o apoio e o reconhecimento dos pais dos alunos ao trabalho que desenvolvem constitui uma importante motivação para a sua permanência na profissão.

Lapo (2008), conclui que o retorno positivo que o professor recebe da comunidade mais próxima, como os alunos, os pais e os colegas de trabalho, e o saber usufruir das possibilidades de satisfação que o trabalho em si oferece, são elementos fundamentais para o bem estar na profissão. Segundo a autora, mesmo quando as condições de infraestrutura e de recursos materiais nas escolas são precários, se houver o reconhecimento do trabalho realizado, o sentimento de aceitação e de pertencimento ao grupo e a percepção de que a tarefa que se está desenvolvendo é útil, torna-se possível alcançar o “bem-estar” na docência.

2. Fontes de Apoio

Do conjunto dos professores investigados, todos afirmaram ter recebido auxílio (alguma ajuda) no período inicial da carreira docente, seja para lidar com a novidade das situações vividas ou para tentar solucionar os problemas encontrados.

Esse dado nos causou estranheza, visto que a literatura concernente à área vem indicando a escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como instituição, apoiar as dificuldades dos professores iniciantes. De modo geral, o início da carreira docente tem sido caracterizado pela solidão, pelo isolamento e, até mesmo, por certo sentimento de abandono, decorrentes da ausência ou do pouco apoio institucional que é oferecido aos professores nesse período, conforme ressaltam alguns estudos.

As seguintes fontes de apoio foram citadas pelos nossos entrevistados: a coordenação pedagógica da escola; os colegas de trabalho (professores de matemática); a direção da escola; colegas professores, não ligados à escola onde o professor iniciante trabalha. Ao olharmos para o conjunto desses dados, o primeiro aspecto que se evidencia é a quase ausência de menção às instituições de formação docente, de nível superior. Apenas um professor relatou ter tido apoio de um professor da graduação.

Cabe então o seguinte questionamento: afinal, a que se deve o silêncio dessas instituições no sentido de proporcionar apoio sustentável aos seus egressos nos primeiros anos de exercício da função docente? Será que as instituições formadoras não atribuem a si mesmas parte da responsabilidade de mediar o processo de transição da formação inicial para o início da carreira docente?

Por reconhecermos a importância que as instituições de formação docente assumem (ou poderiam vir a assumir) no processo de inserção profissional na docência e percebendo, nas entrevistas iniciais, a ausência de participação dessas instituições no sentido de oferecer suporte institucional aos novos docentes participantes da pesquisa, apresentamos a eles, nas entrevistas de aprofundamento,

a seguinte questão: “Vocês acham que as instituições de Ensino Superior poderiam auxiliar os professores iniciantes nesse sentido?” Diante de resposta afirmativa, acrescentamos: “De que maneira? Pelas respostas, há indicações de que os professores iniciantes reconhecem a importância que as instituições de ensino superior poderiam ter no acompanhamento dos egressos em início de carreira. Você já pensou em procurar a instituição onde se graduou para pedir ajuda nesse período inicial da carreira docente? Em muitos países existem profissionais especializados nesse trabalho de ajuda ao professor iniciante. Como no Brasil não existe, a ideia de procurar a instituição formadora pode ser frutífera. A questão é que o próprio processo de formação, no geral, é muito distante das necessidades da prática, mas há sempre alguém que se interessa por esse processo de acompanhamento no período inicial da carreira, até porque pode ser de grande valia para formadores que trabalham com disciplinas como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Aqui, é importante esclarecer nossa posição: entendemos a formação do professor como um processo contínuo. Nessa perspectiva, a formação inicial, apesar de ter importância fundamental na constituição da profissionalidade docente, bem como na construção de um conjunto de saberes necessários para iniciar a docência, possui limitações por ser uma etapa restrita a determinado período desse processo, o qual continua ao longo dos anos de trabalho escolar. Mas, ainda que não se coloque como tarefa fácil, não deixa de ser produtivo, tanto para a escola como para o próprio processo de formação, ponderar as possibilidades e a viabilidade de institucionalização de alguma forma de acompanhamento dos egressos nos seus

primeiros anos de inserção profissional, aproximando as duas instituições: as formadoras e as de destino profissional dos formados.

Entre os seis professores que afirmaram ter recebido algum tipo de apoio/orientação em sua inserção profissional, a direção da escola obteve quatro indicações, enquanto que a supervisão pedagógica foi mencionada uma única vez, e apenas a professora Cíntia relatou não ter tido apoio nem da direção, nem da supervisão, em sua inserção profissional: “A direção e supervisão tentaram me atrapalhar, me sabotar! Já entrei como concursada e “tirei” uma professora antiga e queridinha da direção”. Então é preciso estar atento ao tipo de pessoa que ocupa essas posições na escola. Não se trata de pre-julgar pelo lado negativo, mas também não se pode tomar uma atitude ingênua, pois a experiência de outros nos alerta quanto a isso.

Por outro lado, segundo o relato da professora Vívian, a rotatividade nos cargos de gestão escolar no município configuraria um obstáculo à experiência de apoio ao iniciante, na medida em que essa rotatividade dificulta a criação dos vínculos necessários à construção de uma relação de confiança, na qual o novo professor possa se sentir confortável para se expor e compartilhar as suas dúvidas e dificuldades.

É preciso que o professor iniciante se sinta seguro para solicitar auxílio. Nessa perspectiva, observa-se que a experiência de apoio vindo de outros profissionais, sejam eles os gestores ou os pares, não ocorre de forma imediata, mas é algo que precisa ser construído e conquistado, a partir de uma relação de confiança.

3. O Apoio dos pares

Quanto às formas do apoio proporcionado pelos colegas de trabalho, as falas dos professores indicam as seguintes: “dicas” sobre a rotina escolar e os modos de trabalho, sugestões e provimento de material didático (atividades) e troca de experiências de sala de aula.

Nesse aspecto, os dados obtidos na pesquisa sugerem que, para os iniciantes, a troca de experiências com colegas professores pode ser de grande valia. Por conseguinte, a impossibilidade dessa troca constituiria um elemento que dificulta a construção de formas de apoio que parecem ser tão valorizadas - e necessárias - no período inicial da docência.

O fato é que a maior parte dos professores sente a necessidade de partilhar sua experiência, de dividir com os outros um saber prático sobre a sua atuação. Assim, cotidianamente, “[...] os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc.” (TARDIF, 2002, p. 52-53). É nesse contexto que o professor em início de carreira, para ser aceito e reconhecido no grupo profissional, precisa mostrar a todos (e a si mesmo) que é capaz de ensinar. Esta parece ser uma condição de “sobrevivência” na profissão docente que tende a suscitar, nos novos professores, sentimentos como a insegurança, face às cobranças que lhes são feitas, e o medo por não saberem se conseguirão atender às expectativas da comunidade escolar.

As situações apresentadas revelam a existência de um conjunto de aspectos que permeiam a docência e, conquanto afete especialmente os professores iniciantes, em razão da especificidade desse momento de sua trajetória profissional,

dizem respeito não somente a eles, mas ao professorado como um todo e à escola, de um modo geral. São aspectos que podem levar os iniciantes a se isolarem e a viverem seus problemas em silêncio, por receio de se expor, de tornar pública a sua insegurança e as suas dificuldades, de não ser aceito no grupo de profissionais da docência e de não ser visto como um “bom professor”. Tais sentimentos e procedimentos acabam por contribuir para inviabilizar a construção do trabalho coletivo nas escolas e, no âmbito delas, enfraquecem também as possibilidades de apoio àqueles que estão iniciando a carreira docente. Por isso, é importante que o professor busque trocar ideias e criar, junto à comunidade escolar, um ambiente que torne possível a sua participação nos debates e discussões sobre aspectos relevantes para o exercício profissional. É compreensível a timidez inicial, mas é preciso vencê-la, tanto para colaborar com os outros como para obter deles a colaboração.

OS RELATOS DOS PROFESSORES INICIANTE ENTREVISTADOS

Vamos apresentar os dados obtidos na nossa pesquisa, com relação às dificuldades, preocupações e sentimentos que os professores vivencia(ra)m no período de sua inserção profissional na docência escolar. Procuramos, também, abordar as expectativas dos entrevistados em relação à futura permanência (ou não) na profissão docente e os aspectos que lhes trazem satisfação ou insatisfação no magistério. Agrupamos



essas dificuldades e preocupações relatadas por eles em quatro categorias, descritas abaixo.

1. Questões relativas ao processo de ensino

Os professores apontaram, nas entrevistas, que se sentem despreparados para atender adequadamente os alunos com necessidades especiais, visto que não adquiriram, durante a formação inicial, uma base teórica e prática que lhes permitisse reconhecer as necessidades educacionais desses alunos e intervir de maneira adequada. Embora seja importante ressaltar que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular não possa ser visto como responsabilidade exclusiva dos professores, individualmente, mas do sistema escolar como um todo, os depoimentos de professores iniciantes mostram que a temática do processo de ensino voltado para alunos com necessidades educacionais especiais configura uma necessidade formativa clara e urgente. É preciso que a formação propicie aos professores sustentação teórica e prática para responder adequadamente a essa demanda. Nessa perspectiva, os docentes relatam que não faz sentido falar em inclusão se o professor não estiver preparado para lidar com os desafios inerentes a esse processo. Nesse caso, parece que a saída é buscar formação em exercício junto à própria instituição escolar, já que não foi possível obtê-la na formação inicial. Contatos com a administração da escola podem, pelo menos, esclarecer a situação e compartilhar a responsabilidade da solução com a direção da escola.

Pensando juntos...

Educação Inclusiva



Infelizmente, a Universidade não prepara o professor para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais. Por outro lado, a Escola também não contempla, na formação continuada, capacitar os professores e funcionários de apoio para, de fato, tornar a **inclusão uma realidade**.

Mas de que inclusão estamos falando? Matricular a criança e fisicamente garantir uma carteira dentro de uma sala de aula NÃO é inclusão! Fazer a equivalência idade/série sem contemplar o devido apoio pedagógico também NÃO é inclusão.

Todos os anos muitas escolas são surpreendidas com o recebimento de alunos com necessidades especiais, sem que tivessem sido informadas de tal fato pelas famílias. Por outro lado, a família, com receio de não conseguir a vaga, omite as reais necessidades da criança, deixando assim, a escola sem subsídios para iniciar o **trabalho pedagógico**.

Leitura Sugerida:

– Resolução no. 04 de 13.07.2010 – Define Diretrizes Curriculares para a Educação Básica

– **Nota Técnica – SEESP/GAB/NO. 11/2010 – Orientações para Atendimento Educacional Especializado**

Sugestão de Filmes sobre Inclusão:

- – Primeiro da Classe (um homem com síndrome de Tourette torna-se Professor)
- – Temple Grandin (autismo)
- – O Milagre de Ann Sullivan (auditivo)
- – Como Estrelas na Terra – Toda Criança é Especial (Taare Zameen Par) (dislexia)

Adaptado de SOS professor: Lição nº 3. 2015. <http://www.sosprofessor.com.br/>
Acesso em 06/05/2016

2. Questões relativas à indisciplina



As dificuldades concernentes ao ambiente de sala de aula mais citadas pelos iniciantes referem-se a lidar com a indisciplina e o desinteresse dos alunos. No quadro dessa discussão, um aspecto relevante a destacar diz respeito às expectativas dos professores iniciantes com relação à docência. Dos seis professores

entrevistados, cinco afirmaram que, ao ingressar na docência, suas expectativas não se concretizaram, e a fonte maior de decepção se refere, principalmente, a problemas de relacionamento com os alunos em sala de aula.

Essa disparidade observada entre a realidade da sala de aula escolar e as expectativas dos professores participantes da pesquisa assemelha-se à diferença entre as representações sobre o “aluno ideal” e o “aluno real” apontada também por outras investigações. Observemos os fragmentos de algumas de nossas entrevistas:

Daí, quando você vai para a realidade, o que você encontra é bem diferente. E acho que dá aquele “baque”. Não que eu esperasse um monte de robzinhos, mas a gente não vai preparada para os alunos de hoje (Luciana).

Esse “baque” sentido pelos professores ao ingressarem na docência decorreria da existência de uma “falsa” expectativa com relação ao aluno, que teria sido veiculada nos cursos de formação inicial. Estes, muitas vezes desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros professores, continuam a adotar um modelo ideal que não corresponde ao aluno concreto que, hoje, constitui a maior parte dos estudantes da escola brasileira.

Esses dados corroboram a tese, já bastante difundida na literatura educacional, de que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino que não corresponde à situação real da prática cotidiana nas escolas e salas de aula. É preciso refletir sobre as contradições e as discrepâncias entre as idealizações que fazemos e a realidade dos nossos alunos. Não existe, na prática, aquilo que imaginamos como “aluno ideal”.

García (1999) defende que o conhecimento das características socioeconômicas e culturais do local onde se ensina, assim como das pessoas a quem

se ensina, seja um componente obrigatório dos saberes que os professores devem adquirir para a docência. Enfatiza, porém, que esse tipo de conhecimento só se constrói a partir das interações dos futuros professores com os alunos e com as escolas reais, de onde se depreende a importância que assumem as práticas de ensino e os estágios supervisionados enquanto espaços privilegiados para a construção desse saber. Essas experiências de regência, embora não sejam nunca a reprodução das situações de aula da “sua” turma, devem ser suficientemente prolongadas e exercidas com um mínimo de autonomia, para que se aproxime da rotina escolar e possibilite a tomada de decisões a respeito de eventos importantes do cotidiano da sala de aula. Assegurar um contato direto com a realidade escolar, que possibilite o conhecimento dos sujeitos e das situações reais enfrentadas na prática docente concreta, agregado a reflexões sobre essas situações e as decisões nelas envolvidas é, portanto, tarefa essencial que compete aos cursos de licenciatura na preparação dos futuros professores para a sua inserção profissional no magistério.

Voltando à *questão da indisciplina dos alunos*, é importante mencionar que a indisciplina foi explicitada com veemência pelos professores de nossa pesquisa, ao falarem sobre as dificuldades que encontraram no início da docência. Quando perguntamos aos professores “*Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou no início de sua profissão?*”, a questão da indisciplina se manifestou de forma incisiva. Entre as situações de indisciplina relatadas pelos professores iniciantes, destacam-se aquelas que aludem a comportamentos agressivos e violentos dos alunos.

Em uma das entrevistas realizadas em nosso estudo, a professora Vívian referiu-se à dificuldade em lidar com os alunos que apresentavam comportamentos

agressivos. E relatou, com riqueza de detalhes, em vários momentos das entrevistas, como se sentia nessas condições:

Tenho dificuldades em lidar com várias coisas porque é algo que vai além da minha capacitação. Por exemplo: o problema da violência. Outro dia um aluno desmontou uma cadeira na cabeça do outro, tenho horror a sangue e quando cheguei na sala o menino estava se esvaindo em sangue. Eu não estou preparada pra isso. Acho que nem a sociedade está, a universidade menos ainda. [...] o vocabulário que eu uso é distante demais do deles (risos), é sério! Não entendo o que eles dizem e acho que também não me entendem. [...] Outro dia teve uma “brincadeira” no corredor e eles ficavam se batendo, agredindo, uma coisa horrível. Aí falei assim: parece um bando de orangotangos brigando. Se sentiram ofendidos, um pai foi à escola dizendo que chamei o filho dele de macaco (risos!) Ah me poupe! É isso sabe, coisas impossíveis de se imaginar, difícil mesmo para os professores da graduação preverem uma situação dessas para preparar o professor, isso é muito longe da realidade das universidades (Vívian).

Ao ser questionada sobre quais estratégias está empregando no enfrentamento da indisciplina, a professora Vivian contou que

Nos primeiros dias, na hora da troca de professores, sempre encontrava os alunos todos de pé, correndo pela sala, se agredindo, gritando! Entrava na sala e eles permaneciam desse jeito. Com o passar do tempo, não entrava mais na sala. Simplesmente parava na porta e assim permanecia. Durante a primeira semana foram 50 minutos perdidos todos os dias. Eu ficava de pé na porta da sala segurando o material e assistindo àquele show de horror. Quando tocava o sinal eu ia embora. Na semana seguinte os alunos já se sentavam quando me viam esperar. Foi como se eu os vencesse pelo cansaço. Passei a me dirigir a eles de forma semelhante àquela como eles se dirigiam a mim: ao invés de pedir silêncio, mandava calarem a boca, por

exemplo. Percebi que eles só entendem a linguagem da falta de educação (Vívian).

Ao refletir sobre a indisciplina na escola atual, Aquino (1998) propõe cinco regras éticas a serem consideradas pelos professores como possíveis balizas para a convivência no trabalho cotidiano: a compreensão do “aluno-problema” como um porta voz das relações estabelecidas em sala de aula; a “des-idealização” do perfil de aluno; a fidelidade ao contrato pedagógico; a competência e o prazer; e a experimentação de novas estratégias de trabalho. Sobre essa última, o autor afirma:

Não é o aluno que não se encaixa no que nós oferecemos; somos nós que, de certa forma, não nos adequamos às suas possibilidades. Precisamos, então, reinventar os métodos, precisamos reinventar os conteúdos em certa medida, precisamos reinventar nossa relação com eles, para que se possa, enfim, preservar o escopo ético do trabalho pedagógico (AQUINO, 1998, p. 11).

Conquanto a proposta pedagógica do professor possa afetar (positiva ou negativamente) a criação e a manutenção de um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem na sala de aula da escola, a problemática da indisciplina não se esgota na competência pedagógica do professor, mas requer, também, habilidade ética, moral e afetiva, bem como o reconhecimento dos condicionantes sociais, nos quais alunos, professores e escola se inserem. Nesse sentido, importa compreender as mudanças ocorridas, ao longo das últimas décadas, no perfil do alunado que frequenta a escola pública brasileira.

Pensando concretamente sobre o assunto...

Faça uma lista de problemas de comportamento do aluno. Seja o mais objetivo possível na descrição desses comportamentos.

Exemplo:

- . **Faça uma lista de coisas que são observáveis: (João arrasta a carteira durante a aula)**
- . Não listar coisas que são de ordem emocional ou que não sejam objetivamente observáveis (João é irritante)

Olhe para a sua lista e selecione APENAS 1 ou 2 comportamentos alvo; aqueles que interferem mais na aprendizagem do aluno ou do grupo. Concentre-se no trabalho sobre esses dois comportamentos.

Alguns alunos apresentarão vários problemas de comportamento, porém, na gestão da disciplina é melhor abordar 1 ou 2 comportamentos por vez.

Depois de selecionar os comportamentos alvo, certifique-se de que você descreveu de forma adequada o problema (o que você vê e ouve na sala de aula) e com que frequência eles ocorrem (1 vez por semana, 3 vezes ao dia etc.).

Os dados observáveis que foram levantados servirão como base para você medir, posteriormente, a melhoria (ou a piora) dos comportamentos dos alunos. De posse



desses dados, poderá também discutir com colegas mais experientes e escutar ideias novas sobre como proceder. Mas vamos adiante:

Identifique e anote os “gatilhos” que desencadeiam o problema de comportamento selecionado previamente.

Onde é que o comportamento do aluno ocorre?

- **Na quadra de esportes?**
- No laboratório de Informática?
- Na sala de aula de matemática?

Quando é que o comportamento do aluno ocorre?

- **De Manhã?**
- Após o almoço?
- Durante todas as aulas, ou apenas em uma aula específica?
- Durante o trabalho em grupo?
- Durante as transições de uma aula para outra?
- Sempre no início da aula?



- Durante a execução das tarefas?

Levante também se há alguém, e neste caso quem é, com quem o aluno apresenta dificuldades de relacionamento:

- com os colegas de sala?
- com os professores ?
- só com as meninas?
- com a Coordenação ?
- com o professor de Educação Física? de Matemática? de Língua Portuguesa?
- só com os alunos mais fracos ou mais jovens?

Liste os possíveis ganhos sociais que os alunos obtêm quando apresentam esses problemas de comportamento.

A questão fundamental para a gestão da disciplina vem da constatação de que um comportamento tem alguma motivação (consciente ou não). Apesar de alguns problemas de comportamento parecerem diferentes, muitas vezes os motivos por trás deles são equivalentes e, podem até mesmo se reduzirem a um só.

Aqui estão algumas das motivações mais comuns por trás de problemas de comportamento em sala de aula:

- chamar a atenção de seus colegas
- chamar a atenção dos adultos
- sentir-se pertencente a um grupo
- obter uma recompensa imediata



- evitar a realização de um trabalho ou de uma atividade indesejada
- evitar o fracasso (por não tentar)
- controlar e ganhar um sentido de poder (praticando bullying, ou sendo desafiador, por exemplo).
- estimular-se (quando as atividades lhe parecem lentas e o aluno está entediado)
- obter o reconhecimento do grupo

Depois de ter identificado um (ou mais) possíveis motivos para o comportamento em questão, descreva detalhadamente as razões que são específicas para aquele aluno.

Por exemplo, se o aluno começa a arrastar a carteira toda vez que o grupo prepara-se para iniciar as lições e você acredita que esse aluno apresenta este problema de comportamento porque pretende evitar fazer as lições, então descreva porque você acredita que há motivação em apresentar esse comportamento: será que é porque esse aluno tem dificuldades e ao iniciar a lição ele não saberá como executá-la?

Será que esse aluno, por ter certa dificuldade, fica envergonhado de pedir ajuda, então adota esse comportamento inadequado como uma forma de desviar a atenção, para o gracejo que faz, do baixo desempenho acadêmico dele?



Desenvolver estratégias para contemplar as necessidades que seu aluno está expressando através do comportamento apresentado.

Essas estratégias podem envolver prestar ajuda (até afetiva) aos alunos, levando-os a novos comportamentos. Podem envolver, para isso, a alteração de sua abordagem de ensino e de relacionamento com esses alunos. Mas tome sempre uma atitude de estudo, de análise, avaliando, a cada passo, o resultado que advém dessas estratégias e modificando-as, na medida dessas avaliações. Não existe receita que dá sempre certo.

Aqui estão alguns exemplos de ideias de como fazer com que o próprio problema de comportamento aponte qual intervenção utilizar:

- Se os problemas de comportamento ajudam os alunos a chamar sua atenção, explicita os comportamentos (adequados) que podem usar para chamar sua atenção. Explicita, ao mesmo tempo, as consequências dos comportamentos inadequados e reforça aqueles esperados.
- Se o problema de comportamento ajuda o aluno a esquivar-se da tarefa, porque a atividade é indesejada, então acrescenta à tarefa uma recompensa desejável (selecionada pelos alunos) de modo a instigá-los a fazer um esforço extra para obter a recompensa.
- Se o problema de comportamento ajuda o aluno a não realizar a tarefa (devido ao medo do fracasso), então ensina-o a ser persistente, motive-o a prosseguir mesmo

perante os erros, celebre e reconheça seus avanços e realizações. No início, aceite trabalhos e tarefas parcialmente concluídos.

- Se o problema de comportamento ajuda o aluno a chamar a atenção do professor, então utilize técnicas para dar ao aluno mais atenção para o comportamento positivo e menos atenção para o problema de comportamento (pratique a “ignoração” planejada).

- Se o problema de comportamento faz com que o aluno nunca execute nada dentro da sala de aula (por causa das suas – reais ou imaginárias - dificuldades de aprendizagem) então levante, dentro da escola e fora dela, a quais programas de apoio ou projetos esse aluno poderá ser encaminhado, de modo que possa ser auxiliado em suas defasagens.

- Se o problema de comportamento do seu aluno faz com que ele ganhe uma sensação de poder, então canalize essa predisposição de liderança para que esse aluno possa alcançar esta mesma sensação executando atividades que sejam positivas e proveitosas para o grupo.

- . Se o problema de comportamento auxilia o aluno a obter a atenção do grupo, então possibilite outras formas para que ele possa obter essa atenção, sem prejudicar os demais colegas no processo de aprendizagem.

Faça um registro de suas estratégias e dos resultados! Outros colegas professores iniciantes agradecerão. Além disso, expor essas estratégias e resultados a outros



colegas, pode render observações e comentários positivos que as tornem mais efetivas.

Monitorar a frequência dos comportamentos alvo (e apenas os comportamentos alvo). Eles podem não desaparecer completamente, mas se eles diminuem a frequência, significa que você está no caminho certo.

Se isto não ocorrer em um curto espaço de tempo, então repita todo o processo. Deixe o comportamento mostrar o que o aluno está buscando e então aplique a intervenção apropriada.

adaptado de Brito, Roseli. SOS professor. 2015. <http://www.sosprofessor.com.br/>

Acesso em 06/05/2016

3. Questões relativas ao relacionamento com os pais dos alunos

Quanto às dificuldades que os professores iniciantes enfrentam na relação com os pais dos alunos, foram destacadas as decorrentes da falta de interesse e omissão dos pais em relação à vida escolar dos filhos, da falta de apoio ao trabalho que os professores desenvolvem junto aos alunos e das constantes críticas e cobranças feitas aos professores pelos pais. Verificamos, portanto, que os problemas indicados pelos professores iniciantes na relação com as famílias dos



alunos são muito semelhantes, quer quando se referem, especificamente, às dificuldades do período inicial da docência, quer quando se reportam aos aspectos que dificultam o exercício do trabalho docente em geral.

Casos relacionados às relações com as famílias dos alunos também foram mencionados pelos professores, nas entrevistas, ao exemplificarem situações difíceis que eles viveram no início da carreira docente. Nesse tópico, ressaltaram, além da *falta de interesse dos pais em relação à vida escolar dos filhos*, situações envolvendo *a separação dos pais, a ausência de um dos responsáveis e a violência doméstica*, como aspectos geradores de dificuldades no trabalho em sala de aula, na medida em que interferem no comportamento e na aprendizagem das crianças.

De modo geral, as dificuldades decorrentes da relação dos professores iniciantes entrevistados com os pais dos alunos corroboram os resultados de pesquisas realizadas em âmbito internacional, por autores como Veenman (1984) e Vonk (1983), e nacional, como o trabalho de Vieira (2002) e o de Mariano (2006). Este último, ao recorrer à metáfora teatral para descrever o início da carreira docente, assim se refere à relação entre professores e pais de alunos:

O que dizer, ainda, quando os pais deixam seus filhos no teatro? Há aqueles que, ao voltarem e olharem para a sinopse da peça descobrem que não gostaram do texto; que, na visão deles, nossa atuação ficou abaixo do esperado ou que o preço da entrada estava muito alto. Assistimos, a partir de então, ao início de um duelo. E não só assistimos a ele, mas o vivenciamos (MARIANO, 2006, p. 23).

Essa análise também se dirige às manifestações quanto à falta de interesse ou omissão dos pais em relação à vida escolar dos filhos, apontada por alguns

professores iniciantes, nas entrevistas, como uma fonte de insatisfação profissional na docência.

As informações obtidas em nossa investigação sugerem, ainda, a relevância e a necessidade de que o professor que está iniciando a carreira docente conheça as experiências familiares de seus alunos, não apenas para buscar elementos explicativos das dificuldades que eles apresentam, mas para buscar uma aproximação, na medida do possível, entre os valores educativos da escola e os da família. Quando questionamos a professora Cíntia sobre como a sua formação inicial poderia tê-la ajudado a lidar com as dificuldades iniciais da docência, ela apontou a necessidade de um projeto ou estudo que incluísse os pais dos alunos, para troca de informações a respeito da educação escolar de seus filhos, da importância dessa educação escolar no desenho do futuro dos filhos e da própria família. Cíntia diz que a graduação deveria abordar questões específicas em discussões de sala de aula para que o professor não seja tão surpreendido ao chegar à escola. Uma dessas questões específicas poderia ser a reflexão a respeito de episódios que apontam para as dificuldades de relacionamento com os pais de alunos.

Nesse aspecto, cabe ressaltar que, conquanto a disposição e o empenho da família sejam fundamentais para o engajamento do aluno e dos professores na construção de uma formação escolar de qualidade, partilhamos com Oliveira (2010, p. 107) o entendimento de que, ao “[...] contrário dos professores que acreditam que os pais é que devem ir à escola, mostrando-se interessados pelo desenvolvimento de seus filhos e pela relação entre família e escola”, essa iniciativa deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, pois, por mais difícil que se

apresente a concretização dessa proposta, são esses profissionais que possuem uma formação específica na área da educação. As autoras acrescentam:

[...] a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem. Dada a formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola, pois “transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação” (Caetano, 2004, p. 58). (OLIVEIRA 2010, p. 107)

Tal posicionamento reafirma, uma vez mais, a necessidade de que os vários aspectos que permeiam a relação família-escola, envolvendo as crenças, os preconceitos, as contradições e os discursos culpabilizantes, sejam considerados, refletidos e analisados, criticamente, nos processos de formação de professores, tanto inicial quanto contínua.

Traçando estratégias...

Seria tudo de bom, se de fato os pais exercessem o seu papel no lar, na **educação apropriada dos filhos**.

Entretanto, devemos estar cientes de que, por razões diversificadas, alguns são omissos e negligenciam os seus deveres, não fornecendo a devida disciplina aos filhos, dando de ombros quando o assunto é o que os filhos estão fazendo de errado, porém sendo os primeiros a exigir providências, quando seus rebentos são “injustiçados” ou “perseguidos” na escola.



Você já ouviu estas falas saindo da boca dos pais? “meu filho não mente”, “o professor não gosta do meu filho e por isso o persegue”, “é claro que o professor não vai com a cara do meu filho”, “o professor não gosta do meu filho porque ele gosta de dar opinião e tem o gênio forte”, “o professor persegue meu filho porque ele não aceita ser humilhado e não leva desaforo pra casa”.

Os termos “injustiçados” e “perseguidos” algumas vezes são usados por alguns pais para designar atitudes de correção, que a professora procura tomar no sentido de **responsabilizar** esses alunos pelos seus atos. **No entanto esta postura é tida como perseguição.**

Muitas vezes, o que ocorre é que, como esses jovens não estão habituados, dentro do lar, a respeitar os pais, não se habituaram, igualmente, à obediência a regras e a se responsabilizarem por seus atos. Assim, um jovem como esse tende a rebelar-se contra a autoridade do professor, resistindo a aceitar as **regras estabelecidas** para o ambiente de sala de aula.

O que fazer então? Aqui vão algumas dicas para você lidar com esse tipo de situação:

– **Postura do professor:**

Sua postura profissional e autocontrole em todas as situações determinará o encaminhamento de qualquer conversa, seja com pais, alunos ou direção, por isso cuidado no seu falar, nos seus gestos, na sua vestimenta, no seu linguajar. Procure, em suas atitudes, não dar margem a dúvidas quanto a sua integridade pessoal ou profissional (técnica).



Lembre-se: ninguém leva a sério um profissional que grita, xinga, murmura, cria confusão, usa termos chulos, que é descuidado ou mal educado.

– Regras Claras de Conduta:

Nenhum trabalho pode ser desenvolvido dentro do caos, assim é necessário que o professor estabeleça um conjunto de regras claras, bem como uma rotina diária, para que não haja mal entendidos durante as aulas, no que se refere a essas questões.

Logo no início do ano, deixe claro quais serão as condutas não toleradas no ambiente escolar, informe aos pais todos os procedimentos que serão tomados e peça que eles assinem um documento confirmando que tomaram conhecimento dessas regras.

– Apuração dos fatos:

Quando ocorrer qualquer tipo de incidente, é preciso que os fatos sejam apurados, tente não fazer pré-julgamentos, tomando partido publicamente de uma ou de outra pessoa envolvida, de modo não fundamentado.

– Regras claras para as consequências:

No conjunto das regras disciplinares estabelecidas, é preciso que fique claro quais serão as medidas a serem tomadas quando uma regra for quebrada. É preciso que tanto os alunos como os pais estejam cientes disso.



Em todas as reuniões com pais, as regras devem ser colocadas em um cartaz, dentro da sala de aula, e quando um pai fizer algum comentário recriminando a professora por ter tomado esta ou aquela atitude, a mesma pode pedir ao pai que se reporte ao cartaz e ao documento que ele assinou no início do ano.

– **Abandono de incapaz:**

O Estatuto da Criança e do Adolescente deixa muito claro que é crime a família não cumprir com suas responsabilidades para com os filhos.

É frequente a escola ou professor precisar falar com a família a respeito da criança ou jovem aluno e os pais informarem que não dispõem de tempo, pois trabalham fora. E assim nunca comparecem às reuniões ou à escola para receber orientações. A queixa é sempre a mesma: a falta de participação da família no aprendizado dos filhos.

Uma possibilidade extrema, mas às vezes necessária para evitar transtornos para os professores é fazer com que a escola notifique o **Conselho Tutelar**, para que o mesmo entre em contato com a família e deixe claro as penalidades a que estarão sujeitos.

Adaptado de Brito, Roseli. SOS professor. 2015. <http://www.sosprofessor.com.br/>
Acesso em 06/05/2016

4. Questões relativas às condições gerais de trabalho



No que diz respeito às dificuldades relativas à *infraestrutura das escolas*, foram indicadas as seguintes: a ausência e/ou a inadequação dos recursos materiais, a falta de espaço físico, o número de alunos por sala, bem como a falta de tempo para a preparação das aulas e para atendimento dos alunos. Situações concretas em que se mostram as condições objetivas de trabalho dos professores também foram explicitadas nas entrevistas.



À semelhança de nossa investigação, verificamos, em outros estudos, que a questão salarial aparece frequentemente relacionada à discussão sobre a ausência, a inadequação e/ou a precariedade dos recursos materiais existentes nas instituições escolares. Nesse aspecto, a professora Marisa, por exemplo, participante da pesquisa de Corsi (2002; 2006), relatou que, na escola onde trabalhava, não havia biblioteca e, diante dos poucos recursos materiais existentes, muitas vezes ela acabava por dispor de seu próprio salário para providenciá-los.

Associado à questão salarial, outro aspecto indicado pelos professores iniciantes como gerador do sentimento de insatisfação na profissão docente diz respeito ao tempo que é despendido no planejamento das aulas e na preparação das atividades escolares, que os leva, até mesmo, a abdicar de seu tempo livre e dos momentos de lazer com a família, sem que, em contrapartida, tal investimento e dedicação sejam reconhecidos e valorizados.

Estudos apresentados no relatório da OCDE (2006) revelam que os problemas referentes à consideração social do trabalho docente levam a uma autêntica crise de



identidade, na qual os professores questionam a si mesmos e ao sentido de seu próprio trabalho. Em nossa investigação, quando perguntamos aos professores iniciantes se eles mudariam de profissão caso tivessem oportunidade e condições, constatamos que, dos seis docentes que participaram, quatro afirmaram que sim. E, significativamente, entre as justificativas por eles apresentadas para a não permanência no magistério, predominam aspectos relativos às condições objetivas de trabalho nas instituições escolares e à desvalorização social e econômica da profissão docente na atualidade.

A título de síntese...

Podemos dizer que as dificuldades identificadas e situadas em relação ao início de carreira dos professores se relacionam essencialmente aos seguintes pontos: desenvolvimento do processo de ensino, criação e manutenção de um ambiente propício à aprendizagem na sala de aula da escola, relacionamento com os pais dos alunos, infraestrutura e administração das escolas, condições de precariedade e instabilidade no emprego. Tais dificuldades projetam claramente necessidades formativas aos cursos de licenciatura em matemática. Essas dificuldades certamente poderiam ser antecipadas no processo de formação inicial e trabalhadas de modo a suavizar a transição de discente universitário a docente escolar, vivida pelo licenciado. No entanto, uma vez que você não teve esse tipo de formação, há que correr atrás dos recursos disponíveis para facilitar essa transição. Tentamos expor aqui alguns pontos de vista de iniciantes sobre as dificuldades que se apresentam ao longo dessa transição e também algumas sugestões de professores, agora experientes, para ultrapassar essas dificuldades iniciais e vencer os desafios mais fortes desse período. Esperamos que nosso estudo possa ser útil a quem vivencia esse momento de inserção na carreira docente na escola.

Referências Bibliográficas

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 1998.

CORSI, Adriana Maria. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). Sobrevivências no início da docência. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 53-66.

CORSI, Adriana Maria. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estudio sobre estrategias de inserción profesional em Europe. Revista Iberoamericana de Educación, n. 19, p. 101-143, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>. Acesso em: 14 jun 2015.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. 272 p. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v. 2).

GUARNIERI, Maria Regina. Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação na profissão. 1996. 149 f. Tese(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. In: Psicologia Escolar e Educacional, v. 6, p. 11-19, 2002

LAPO, Flavinês Rebolo. Bem-estar docente. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2008. p. 1-19.

LOUZANO; P. ROCHA, V.; MORICANI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 47, p. 543-568, 2010.

MARIANO, André Luiz Sena. A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006a. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PONTE, João P. da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia. Investigações matemáticas na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005. 320 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniella. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.73, p. 209-244, jan./dez. 2000.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, [S.l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência. 2002. 311 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

VONK, John H. C. Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of the Teacher Education*, [London], v. 6, n. 2, p. 133-150, 1983.



Este trabalho foi composto na fonte Myriad Pro e Ottawa.
Impresso na Coordenadoria de Imprensa e Editora | CIED
Da Universidade Federal de Ouro Preto,
em mês de ano
sobre papel 100% reciclado (miolo) 90g/m^2 e (capa) 300g/m^2