

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

SILMARA DA SILVA

**PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS EM INÍCIO DE
CARREIRA: DIFICULDADES, DILEMAS E SABERES EM
RELAÇÃO AO ENSINO DA MATEMÁTICA**

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE MATEMÁTICA

**SÃO PAULO
2009**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

SILMARA DA SILVA

**PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS EM INÍCIO DE
CARREIRA: DIFICULDADES, DILEMAS E SABERES EM
RELAÇÃO AO ENSINO DA MATEMÁTICA**

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

SÃO PAULO
2009

Banca Examinadora

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

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

*Dedico este trabalho à minha mãe, meu pai e
minha irmã.*

Agradecimentos

Chegou o momento de agradecer.

É um momento muito importante, difícil, mas espero não esquecer ninguém.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força e proteção em tantos momentos difíceis e delicados desta jornada; por tornar possível este trabalho e pela maravilhosa oportunidade de iniciar e concluir esta importante etapa de minha vida.

À professora Dr^a Laurizete Ferragut Passos, pela paciência dedicação e compreensão, pois com meus horários complexos, ela chegou a vir à escola onde trabalho para me orientar, tornando possível concluir esta pesquisa. Muito obrigada!

Às professoras da banca examinadora, Prof^a Dr^a Renata Prenstteter Gama e Marisa da Silva Dias, pelas valiosas sugestões oferecidas no exame de qualificação; pela organização e respeito ao ler e preparar as anotações para minha qualificação, disponibilizando seus e-mails para qualquer eventualidade.

Ao corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC-SP, o qual tive o privilégio de conhecer. Todos, de alguma maneira, contribuíram com meu aprendizado, sobretudo Saddy Ag Almouloud, Sandra Magina, Ubiratan D' Ambrósio e Ana Paula Jahn.

Aos colegas que encontrei no mestrado, em especial, Alexis, Iracema, Roseli e Siane que contribuíram diretamente ou indiretamente na jornada intensa de trabalho.

A Elen Santiago, amiga companheira que, várias vezes, cedeu sua casa para estudarmos, deixando seu esposo e filha em casa de seus familiares para nos abrigar. Meu muito obrigada!

Ao amigo Fernando de Simone, que nos recebeu vários domingos e feriados em sua casa para estudarmos. Meu muito obrigada!

A meu grande amigo Fábio do Prado, que formava dupla comigo e, por vários momentos, tornou uma situação desagradável em agradável com seu bom-humor. Muito obrigada!

A meu amigo Edgard Dias da Silva, pela sua experiência mostrou, que o curso não era brincadeira e que precisávamos estudar aos sábados, domingos, feriados e madrugadas. Muito obrigada!

A meu amigo Ari Jacquier, que sempre alegrou nosso grupo de estudos e nos últimos meses repartiu minhas angústias com ele e com Ana, sua esposa. Muito obrigada!

À grande amiga Clarice Silva Fernandes, companheira de estudos, amiga nos melhores e piores momentos, “meu anjo da guarda”, pois nas horas mais difíceis incentivou-me para não desistir no final. MUITÍSSIMO obrigada!

A minha mãe Maria Benedita, meu pai Oswaldo e minha irmã Simone, que sempre colaboraram para que eu concluísse este trabalho e compreenderam minha ausência. MUITÍSSIMO obrigada!

A minha afilhada Aline Amélia e primos Cecília, Elieser, Thaís e seu namorado Marcelo, que me apoiaram para concluir este trabalho. Muito obrigada!

A meus amigos Dr. Augusto Pavan, Bani, Célia, José Carlos, Leandro, Lidiane, Murilo e Sonia, que me apoiaram direta e indiretamente. Muito obrigada!

À Secretaria do Estado de São Paulo, por ter concedido a bolsa de estudos proporcionando, assim, condições financeiras para concluir este curso.

Ao supervisor de ensino Felipe, responsável pela comissão regional do projeto bolsa-mestrado, sempre disposto a ajudar.

Às professoras entrevistadas, que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os funcionários do Centro de Ciências Exatas da PUC-SP, especialmente, Francisco que se mostrou um grande amigo nos momentos mais complexos.

À direção, ao corpo docente, aos amigos da Secretaria, a todos os funcionários da E. E. Paulo Mendes Silva, que sempre me apoiaram direta e indiretamente.

A Livia que muito colaborou na conclusão deste trabalho.

Agradeço, também, a compreensão de todos os amigos dos quais precisei me afastar para poder me dedicar integralmente ao mestrado. Muito obrigada!

A todas as pessoas, que contribuíram direta e indiretamente para realização deste trabalho.

A Autora

Essa pesquisa pretendeu aprofundar as discussões sobre o início da carreira dos professores, buscando compreender como enfrentam as situações que se apresentam no cotidiano escolar ao ensinar Matemática. O objetivo do estudo foi compreender as dificuldades, os dilemas e os saberes dos professores que ensinam Matemática nas séries iniciais no começo da carreira docente. Os sujeitos da pesquisa foram professores das séries iniciais com até cinco anos de experiência, das redes particular e pública de ensino de uma cidade do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas intensivas e gravação em vídeo. O referencial teórico que serviu de base para esta pesquisa, envolve três eixos: início da carreira, dificuldades, dilemas e saberes docentes. No processo de análise dos dados, foram privilegiadas as seguintes categorias: entrada na carreira, prática em sala de aula, apoio, contexto escolar, concepção dos professores e dificuldades relacionadas à formação. Os resultados dos estudos evidenciaram que alguns professores apresentam dificuldades em ensinar determinados conteúdos e não têm lembranças sobre o conteúdo de Matemática ou sobre a didática do ensino da Matemática estudado no curso de Pedagogia ou Magistério. Os professores apontam, também, a indisciplina dos alunos como dificuldade que é identificada como um dilema aos docentes em início de carreira. Outro achado importante é em relação ao desenvolvimento profissional, a maioria preocupa-se em fazer cursos para aperfeiçoar sua prática em sala de aula. A falta de apoio de gestores, colegas e pais foi ressaltado como um dos aspectos que tem relação direta com as dificuldades enfrentadas pelos professores nessa fase da carreira e pode ser um alerta para o próprio sistema de ensino e às instituições escolares sobre sua responsabilidade em relação a tal aspecto.

Palavras-chave: Professores das séries iniciais. Início de carreira. Dificuldades. Dilemas. Saberes.

This research intended to deepen the discussions about the beginning of the teachers' career, trying to comprehend how they face the situations that are presented in the school's quotidian while teaching Mathematics. The purpose of this study was to understand the difficulties, the challenges and the knowledge of the teachers that teach Mathematics in the first grades in the beginning of their career. The subjects of the research were teachers of initial grades within 5 years of experience, from the private and public network of a city in the state of São Paulo. The data were collected by means of intensive interviews and video recordings. The theoretical referential that served as a basis for this research, involves three axes: beginning of the career, difficulties, challenges and teacher's knowledge. In the process of data analysis, the following categories were privileged: *entrée* in career, classroom practice, support, school context, teacher's conception and difficulties in relation to education. The studies result showed that some teachers present difficulties while teaching certain contents and not remembering the Mathematics content or the didactic of teaching Math studied at the Didactics course or at teacher training. The teachers point, also, the students indiscipline as a difficulty faced as a challenge for the teachers beginning their careers. Another important finding is in relation to professional development, most worry about taking courses to improve their classroom practice. The lack of support by managers, co-workers and parents was highlighted as one of the aspects that have direct connection with the difficulties faced by the teachers in this career phase and might be an alert to the own teaching system and to the school institutions about their responsibility in relation to this aspect.

Keywords: Teachers of beginning grades. Career beginning. Difficulties. Challenges. Knowledge.

Apresentação.....	13
Capítulo 1 – Retrospectiva histórica: professores de educação básica PEB I.....	22
1.1 Legislação e a formação docente para ensinar Matemática.....	22
1.2 O atual panorama do curso de Pedagogia.....	35
1.3 O curso de Pedagogia associado ao aprendizado da Matemática....	37
Capítulo 2 – Os estudos sobre o início de carreira e os professores das séries iniciais.....	39
2.1 Os saberes dos professores em início de carreira.....	44
2.2 Dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira....	54
2.3 Dilemas enfrentados pelos professores em início de carreira.....	63
Capítulo 3 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	69
3.1 A abordagem qualitativa.....	69
3.2 A trajetória percorrida no procedimento de coleta da pesquisa.....	72
3.3 Entrevistas.....	72
3.4 Filmagem.....	74
3.5 Contextualizando as escolas.....	76
3.6 Perfis dos participantes da pesquisa.....	78
Capítulo 4 – Análise dos dados.....	84
4.1 Entrada na carreira.....	84
4.2 Prática em sala de aula.....	90
4.3 Apoio.....	98
4.4 Contexto escolar.....	102
4.5 Concepção dos professores.....	106
4.6 Dificuldades relacionadas à formação.....	110
4.7 Salas mais difíceis.....	118
Considerações finais.....	121
Referências Bibliográficas.....	125
Anexos	

Lista de Figuras

Figura 1	Rotina da professora Rubi.....	91
Figura 2	Aluna da professora Rubi utilizando o palmo como unidade de medida.....	92
Figura 3	Aluna da professora Rubi utilizando os pés como unidade de medida.....	92
Figura 4	Aluna da professora Esmeralda pintando as maçãs.....	93
Figura 5	Aluna da professora Esmeralda recortando as maçãs para fazer a divisão.....	93
Figura 6	Mercadinho da professora Esmeralda.....	94
Figura 7	Mimeógrafo utilizado pelos professores da escola A para reprodução das atividades.....	104

Lista de Quadros

Quadro 1	O ensino fundamental em nove anos.....	33
Quadro 2	Saberes dos professores.....	49
Quadro 3	Professores e respectivas escolas.....	79
Quadro 4	Professores que lecionam como PEB II.....	81
Quadro 5	Participantes da pesquisa e suas características.....	82

Lista de Siglas e Abreviaturas

CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNE / CEB	Conselho Nacional da Educação / Câmara de Educação Básica
CNE / CP	Conselho Nacional da Educação / Conselho Pleno
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EAD	Ensino à Distância
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
HE	Hora de Estudo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEBA	Necessidade Básica de Aprendizagem
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

Apresentação¹

Na região onde moro, o Ciclo I do Ensino Fundamental com a Educação Infantil são municipalizados. Docentes que não são efetivos da rede pública municipal passam por uma avaliação nos meses finais de cada ano, que é classificatória e é chamada escala rotativa.

Todas as vezes que uma professora que ocupa o cargo como efetiva afasta-se, a Secretaria da Educação recorre ao primeiro professor da escala rotativa. Mas, um critério é estabelecido: se ele trabalhar naquele ano na rede municipal, no ano seguinte não poderá trabalhar nessa mesma rede, ou seja, ele trabalha ano sim ano não.

Desse modo, ao observar os caminhos percorridos pelos professores das séries iniciais da região onde moro; e considerando a realidade do trabalho em anos alternados no início de sua carreira, surgiu a hipótese de que esses professores poderiam ser portadores de dificuldades e dilemas.

Assim, buscamos nos aproximar da perspectiva de Imbernón (2006) e nela encontramos algumas luzes que iluminaram nossa hipótese inicial. Em sua perspectiva, o professor recém-formado precisa ter uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade.

Nossa preocupação com o início da carreira dos professores, levou à construção e desenvolvimento do projeto de pesquisa “Professores das séries iniciais em início de carreira: dificuldades, dilemas e saberes em relação ao ensino da Matemática”. O estudo está inserido na linha de pesquisa Estrutura Curricular e Formação de Professores do Programa de Estudos de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹ A correção de Língua Portuguesa desta dissertação contempla as novas regras do Acordo Ortográfico.

Nossa intenção é que esta pesquisa ajude a identificar e compreender o trabalho dos professores das séries iniciais em começo de carreira com relação ao ensino de Matemática e possa trazer uma análise sobre os percalços do processo de formação dos professores das séries iniciais em relação à sua atuação com o ensino da Matemática nesse segmento de ensino.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo compreender as dificuldades, os dilemas e os saberes dos professores das séries iniciais no início da carreira.

Tomando como referências as considerações acima, considerou-se importante pesquisar os professores das séries iniciais que contavam com até 5 anos de carreira, sendo eles das redes privada e pública de ensino.

No desenrolar desta pesquisa, foram utilizados dois procedimentos de coleta de dados, uma entrevista com sete professores e a gravação em vídeo da aula de duas dessas professoras. O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa voltou-se para o número de anos como docente, ou seja, apresentar até 5 anos de experiência no magistério primário.

O estudo apoiou-se em diversos autores nacionais e internacionais. As reflexões de Huberman (1995) contribuíram para os aspectos relacionados ao início de carreira; Lourencetti e Mizukami (2002) aos relacionados às dificuldades e dilemas. Para os aspectos relacionados a saberes, ancoramo-nos em Tardif (2002).

A escolha da temática está ligada a situações que vêm ao encontro de minha própria trajetória e às dificuldades vivenciadas no início da carreira.

O primeiro capítulo, tem como objetivo apresentar uma retrospectiva histórica da formação do professor das séries iniciais, contribuindo, assim para a compreensão da formação dos sujeitos de nossa pesquisa.

O segundo capítulo, traz uma revisão da literatura sobre professores em início de carreira, suas dificuldades, dilemas e a constituição de seus saberes.

O terceiro capítulo, trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, descrevendo detalhadamente a maneira como foi desenvolvida a pesquisa e como foram coletados os dados para análise.

No quarto capítulo, serão analisados os dados coletados por meio das categorias escolhidas com a finalidade de atender às questões iniciais de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais serão trazidos os achados do estudo e as indicações das possibilidades do enfrentamento das situações dilemáticas ocorridas dessa fase da carreira e as possibilidades de novos estudos sobre a problemática.

Minha trajetória

Considero que fui uma criança privilegiada, pois em minha geração não era comum fazer a pré-escola e, no meu caso, frequentei desde o jardim da infância. Quando cursei a primeira série do Primeiro Grau em uma escola pública, passei por um teste, pois naquela época existia um teste para determinar qual classe frequentar. Como obtive um bom desempenho em Matemática, fui encaminhada para a 1ª série A. Cursei todo primeiro grau na mesma escola sempre com um bom desempenho e facilidade em Matemática.

Em 1986, concluí o primeiro grau e, na época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cuja prevalência era a Lei 5.692/71 norteava o ensino no País. Desse modo, no ano seguinte, ingressei no curso de Habilitação ao Magistério em uma escola privada.

Esta escolha foi feita com muita consciência, pois tenho vários professores na família e todos diziam para pensar bem no que estava fazendo, alegando que era uma profissão difícil e de baixa remuneração, mas, para mim, estava claro, seria professora e já falava que faria Matemática.

No entanto, ao conversar com a mãe de uma amiga, ela disse-me como estava decidida a ser uma professora, que não fosse uma simples professora, mas, que estivesse entre as melhores e sempre se aperfeiçoando.

O primeiro ano do curso de magistério era básico, e a partir do segundo ano cursávamos disciplinas direcionadas à docência. Dentre elas, tínhamos uma que me

despertou o interesse, a Metodologia da Matemática. Uma das atividades desenvolvidas nesta disciplina foi a construção de um jogo para ensinar unidade, dezena e centena, utilizando uma caixa de camisa, o jogo chamava-se “Nunca Dez”. As peças eram quadradinhos de 1 cm de lado feitos de cartolina, que correspondia à unidade; um retângulo de 1 cm de base e 10 cm de altura, o que era uma dezena; um quadrado de 10 cm de lado, que correspondia a uma centena.

Como o próprio nome diz, o jogo nunca dez, precisava fazer a substituição por um retângulo de 1 cm por 10 cm toda vez que juntassem dez quadradinhos de 1 cm de lado e a substituição de um quadrado de 10 cm de lado, toda vez que juntassem dez retângulos de 1 cm por 10 cm. Seu objetivo era ensinar a soma. Esta experiência marcou-me bastante, pois por meio de um jogo o professor ensina um conteúdo importante para o aluno e, também, pelo motivo de ter utilizado material simples e de fácil acesso. Acreditava que era uma atividade possível de ser realizada.

Nessa atividade, gastamos várias aulas, pois construímos e aprendemos a jogar. Como tínhamos poucas aulas semanais, o tempo parece ter sido ainda maior. Por esse motivo, não tivemos a oportunidade de desenvolver muitas atividades, acredito que faltou tempo. Será que esse fato influenciou na qualidade de minha aula no início da carreira?

O estágio era feito na mesma escola, esta condição era imposta pela escola, era uma maneira de supervisionar as estagiárias. Fiz todo o estágio em uma sala de 1ª série e o direcionado à pré-escola foi feito em uma escola municipal, pois não havia pré-escola na escola onde estudava.

As atividades de estágio foram divididas em dois tipos: parte dele, dedicado à atividade observação e a outra parte, à atividade de regência. Nas atividades relacionadas à regência, tínhamos de lecionar um conteúdo planejado e preparado pelo professor titular da sala de aula. Este foi meu primeiro contato com a profissão, assumindo outro papel, o de professora. O fato do estágio ser realizado na mesma escola trouxe-me grande contribuição porque a professora acompanhava e esse compromisso com a atividade do estágio tornava-se mais denso, além de ter tido a oportunidade de ser uma aluna-professora, dando assim, início à experiência.

Em 1990, concluí o curso de magistério e, no ano seguinte, comecei a fazer a Faculdade de Matemática e a lecionar como professora eventual em uma escola próxima a minha casa, mas logo no primeiro semestre consegui uma sala de segunda série para substituir uma professora que se afastou em licença-gestante.

Assim, era meu primeiro emprego e não acreditava que ganhava para fazer o que fazia, era como se fosse o estágio, eu estava acostumada a desempenhar aquele papel sem obter nenhuma remuneração.

A escola estava situada em um município vizinho ao meu, em um bairro novo e a clientela era composta de sitiantes. Eles tinham interesse em aprender, não havia problemas de indisciplina e alguns faltavam uma temporada para trabalhar na colheita de morango. Sentia grande satisfação ao dar aulas para eles e pensava “ganho para fazer só isso”. Até que um dia, percebi que meus alunos estavam com dificuldade para aprender as outras disciplinas com exceção da Matemática. Então, dei-me conta que era porque eu gostava da disciplina e, por esse motivo, apresentava mais atividades que eram desenvolvidas com prazer.

Procurei ajuda com outros professores e falaram que eu precisava ser mais rígida com os alunos e que estava com o ânimo de começo de carreira, sentia-me mal e desamparada, não sabia muita coisa, a ponto de chegar ao primeiro conselho com dúvidas sobre as notas dos alunos, pois era conceito e não sabia fazer o conceito final dos alunos. Tive dúvidas, mas não contei com a colaboração dos professores com mais experiência, ou com tempo maior na unidade escolar. No momento do conselho, porém, uma professora ajudou-me.

A licença terminou e nunca mais pisei em uma sala de séries iniciais e pensava, fiz todo o estágio em uma sala de primeira série, pois tinha muito medo de alfabetizar e não aprendi a dar aulas? Procurava uma receita pronta, que não existe. Concluí que minha dificuldade em ensinar nas séries iniciais os outros componentes curriculares era por gostar da Matemática e não ter experiência de sala de aula. Se tivesse apoio dos outros professores talvez fosse diferente, assim, senti-me desamparada pelos colegas de trabalho.

No segundo semestre do mesmo ano, fui convidada para ministrar aulas de Educação Física, na mesma escola, durante um mês, para substituir uma licença-

médica, mas chorava todos os dias por lecionar fora da área específica e todos diziam que, por meio dessas aulas estaria somando pontos importantes. Logo no ano seguinte, em 1992, a professora de Matemática efetiva da mesma escola exonerou-se de seu cargo e a diretora da escola atribuiu-me as aulas. Na época, estava cursando o segundo ano da Faculdade de Matemática e tornei-me aluna-professora, faltando quase dois anos e meio para concluir a Faculdade.

No ano seguinte, fui para atribuição de aulas na Diretoria de Ensino como estudante, mas tinha os pontos da substituição de Educação Física. Como a escola onde havia trabalhado era distante da cidade, não era procurada e mais um ano consegui ficar lá. Concluí minha licenciatura e continuei na mesma escola.

Em 1997, iniciei o curso de especialização para professores de Matemática direcionada ao Ensino Médio na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP com duração de um ano e meio, totalizando 360 horas. Como ainda não havia lecionado para o Ensino Médio, acreditava que iria contribuir na qualidade de minhas aulas.

Em 2004, ingressei na escola privada, e minha motivação de lecionar aumentou ainda mais, porque trabalhava com turmas pequenas e o interesse deles era maior. Logo, o resultado do meu trabalho foi significativo. Fui aprovada no concurso público no mesmo ano, quando assumi o cargo de Professor Efetivo do Estado de São Paulo e saí da escola que me havia acolhido, desde a graduação onde permaneci por 12 anos, pois não havia cargo disponível na mesma escola. Fui para outro município vizinho, por não ter cargo disponível no meu.

Consegui vir para minha cidade, para meu bairro pelo artigo 22, ou seja, lecionava em uma escola em meu bairro, mas meu cargo estava no município vizinho, não poderia tirar nenhum tipo de afastamento, pois voltaria à escola onde estava meu cargo. Na época, este artigo dava direito à prestação de serviço em outro município, alegando proximidade de residência.

No final daquele ano, fiz inscrição para remoção e fui contemplada, efetivando-me em uma escola onde sempre quis trabalhar, pois é uma escola grande, bem localizada e conceituada na cidade. No mesmo ano, obtive a

aprovação no mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no curso de Educação Matemática.

Assim, termino o relato de minha trajetória pessoal e a seguir passo a discorrer sobre minha busca no campo da pesquisa. Por essa razão, a partir da seção seguinte, o foco narrativo muda para maior objetividade.

A escolha da temática de pesquisa

Ao iniciar minha carreira como PEB I², deparei-me com alguns problemas, estas dificuldades fazem-me pensar que o tema desta pesquisa está diretamente ligado às situações vividas e, com certeza, outros professores também as têm vivenciado.

Meu envolvimento com a pesquisa foi se fortalecendo, pois trouxe para discussão alguns elementos comuns à minha trajetória, como: a escolha pela profissão, a formação profissional, o início da carreira como professora das séries iniciais e as dificuldades enfrentadas nessa fase; que, na época, acreditava acontecer somente comigo. Quando ingressei no mestrado, pensei, investigar o início da carreira dos professores, sua formação e prática e tinha uma questão que me perseguia: será que o estudo na Licenciatura foi suficiente para enfrentar uma sala de aula?

A expectativa influenciou na escolha da orientadora. Assim, conversei com a Professora Doutora Laurizete Ferragut Passos sobre a possibilidade de me orientar e relatei minha intenção, ela mencionou a possibilidade de trabalharmos com professor PEB I, o que veio ao encontro de minhas expectativas, por pensar em minha trajetória.

² Professor de Educação Básica I que pode lecionar até as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, até a quarta série ou quinto ano.

Conversando com minha orientadora, decidimos, então, que faríamos uma pesquisa com professores PEB I e investigáramos o professor em início de carreira, suas dificuldades, seus saberes e dilemas.

A partir deste momento, minha orientadora indicou muitos textos e dissertações direcionadas à temática, para efetuar as leituras. Mas percebi que havia pouca pesquisa relacionada ao professor PEB I que leciona nas séries iniciais (1ª até a 4ª série do Ensino Fundamental) e que se relaciona ao ensino de Matemática. Concluí que estava prestes a desenvolver uma pesquisa bastante desafiadora. Desta maneira, conduzi a escolha de minha temática.

Para elaborar o problema de pesquisa com base nesta temática, lembrei-me da experiência vivida no início da carreira como PEB I e fui estabelecendo algumas perguntas, que deverão ser respondidas no final desta dissertação:

- Quais as dificuldades e dilemas enfrentados pelo professor das séries iniciais em início da carreira, direcionadas à disciplina Matemática?
- Quais as percepções e reflexões fazem os professores das séries iniciais em início de carreira a respeito do processo de constituição de seus saberes profissionais e de seu desenvolvimento profissional nos primeiros anos de carreira?
- Qual é o papel do contexto escolar em relação ao apoio oferecido aos professores que estão em início da carreira?

As perguntas surgiram apoiadas nas leituras realizadas pela pesquisadora e direcionadas aos sujeitos investigados para respondê-las. Os sujeitos são professores das séries iniciais em início de carreira com até 5 anos de experiência, portanto, nosso foco é somente professores que possuem esse perfil.

Diante do fato, nossa pesquisa tem como objetivo:

- Investigar as dificuldades e os dilemas enfrentados pelos professores em início da carreira;

- Identificar as percepções e reflexões que esses professores das séries iniciais em início de carreira fazem sobre o processo de constituição de seus saberes profissionais e de seu desenvolvimento profissional, durante os primeiros anos de carreira;
- Investigar o papel do contexto escolar em relação ao apoio oferecido aos professores que estão em início de carreira.

RETROSPECTIVA HISTÓRICA: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA PEB I

Nossa finalidade é coligar, em momentos diversos da história da educação brasileira, a formação de professores polivalentes e apreciar a preparação para ensinar conteúdos matemáticos, buscando a literatura que possa explicar como eram tratados e como, atualmente, trabalhamos os conhecimentos didáticos e os conteúdos matemáticos para a formação de professores das séries iniciais e aquisição dos currículos matemáticos.

Para contemplar nossos objetivos, serão trazidos excertos de documentos elaborados por órgãos normativos e instituições de formações profissionais, além da análise de alguns autores.

1.1 A Legislação e a formação docente para ensinar Matemática

Em 15 de outubro de 1827, o Curso Normal foi instituído, pela primeira Lei da Educação do Brasil, de cunho nacional, com objetivo de formar professores para atuar nas escolas das Primeiras Letras, o primeiro Curso Normal do Brasil foi inaugurado em 1835.

Tanuri (2000, *apud* Curi, 2004) revela que os conteúdos matemáticos ensinados aos estudantes do Curso Normal no século XX eram: as quatro operações fundamentais com números naturais e racionais na forma fracionária, algumas noções de medidas, de proporcionalidade, incluindo, porcentagem, regras de três e juros. A autora destaca que esse programa era semelhante ao do chamado

Curso Primário que, atualmente, corresponde às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Curi (2004) relata que, por meio da pesquisa realizada por Tanuri em um exemplar da Revista do Ensino, publicada em 1912, encontrou um conjunto de leis, decretos e decisões relativos ao Ensino Primário e ao Curso Normal, bem como um Programa de Ensino da Escola Normal de São Paulo, que tinha o objetivo de oferecer artigos sobre os fundamentos da educação, mas também sugestões para o professor em sala de aula, sobretudo para ensinar Matemática; observamos que já havia a preocupação com a formação profissional.

Ainda nessa revista, a autora observou a existência de duas disciplinas referentes à área de Matemática, uma do ensino de Aritmética e Álgebra e a outra de Geometria e Trigonometria, todas sugerindo três aulas semanais.

Os modelos de ensino e de formação de professores na primeira metade do século XX, segundo Shulman (1992, *apud* Curi, 2004) revelam que a principal disciplina desenvolvida no curso era a teoria psicológica, desconsiderando a influência das outras. O autor faz essa afirmação, baseado em uma análise das pesquisas americanas sobre o tema do ensino. Revela ainda que, na década de 1920, os livros destinados ao ensino dos professores apresentam temas dos currículos escolares com: Psicologia da Aritmética, da Leitura, da Aprendizagem da Ciência, etc. Salienta que esses livros desapareceram na década de 1930, dando lugar aos que enfocavam tópicos gerais da Psicologia da Educação.

No Brasil, o Presidente da República, João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual a obrigatoriedade do ensino era restrita ao antigo “curso primário”, e o aluno poderia ingressar no ensino secundário, constituído de dois ciclos: o ginásio, o científico e clássico ou curso Normal e Técnico.

Em relação ao Direito à Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação descreve em seu artigo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Do Direito à Educação:

Art. 2º – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único – À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º – O direito à educação é assegurado:

I. Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;

II. Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade desobriguem-se dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Para ingressar no ginásio, era obrigatório realizar um “Exame de Admissão ao Ginásio”, pois o número de vagas oferecidas era sempre inferior ao número de alunos formados no primário. Este Exame funcionava como escolhas dos melhores alunos nas disciplinas de Português e Matemática. Com o passar do tempo e o grau de dificuldade do Exame, iniciaram-se os cursos preparatórios ou “Curso Preparatório para o exame de admissão ao Ginásio”, oferecido pelas instituições particulares, dedicados à clientela proveniente de melhor nível econômico: classe média e classe média alta.

Só com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 5.692 promulgada em 11 de agosto de 1971, houve a organização de aspectos educacionais. Um deles foi a obrigatoriedade do ensino para crianças de 7 a 14 anos. O ensino passa a ser, então, ensino de 1º grau, integrando oito séries iniciais, (unindo os antigos cursos primários e ginásio), garantindo o acesso de todos os alunos, independente de classe social, extinguindo os exames de admissão que, até então, eram obrigatórios.

O objetivo da Lei nº 5.692/71 era “assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental”, para garantir a formação e qualificação aos futuros trabalhadores, mesmo que mínima e possibilitar a formação de uma mão-de-obra qualificada para trabalhar na área da administração pública e na indústria em nível de alto escalão, favorecendo o processo de importação brasileira, segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2002).

A LDBEN nº 5.692/71 apresentou outro aspecto importante: os estudos profissionalizantes propunham dentre as habilitações profissionais, entre elas, no ensino de segundo grau, a Habilitação Específica de segundo grau para o Magistério. Para esta habilitação específica, o Conselho Federal de Educação (CFE), indicava os currículos mínimos para o curso e orientações para o trabalho a ser realizado nas disciplinas específicas dos cursos de Magistério, que eram: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau, Didática e Prática de Ensino.

A Lei excluiu o diploma que era oferecido no término do curso primário, reformulando as normas de avaliação do aluno, introduzindo na escola uma sistematização de planejamento pedagógico. Durante esse período, os orientadores pedagógicos trabalharam diretamente dentro das escolas.

A Lei nº 5.692/71 apresenta uma ambiguidade interessante, de um lado, era referenciada positivamente, com a função de organizar e redefinir a educação brasileira por meio da igualdade de direitos; por outro lado, referenciada negativamente, pois era estigmatizada pelos professores secundaristas que acreditavam que, pelo fato de extinguir os exames de admissão, a qualidade do ensino iria sofrer uma queda substancial, pois, antes, somente os melhores alunos ingressavam no ensino secundário e a partir daquele momento estariam lidando com alunos de diferentes níveis.

Ao analisar esse momento e trazer para os dias de hoje, as falas dos professores das séries iniciais e as séries finais do ensino fundamental, os mesmos argumentos ainda são encontrados?

Curi (2004) destaca a referência do Parecer CFE 349/72, para a formação para o ensino específico, a Matemática:

Deve-se enfocar sua estrutura básica, conduzindo o professorando a realizar todo o encadeamento de ações para que possa, futuramente, levar o educando, com apoio em situações concretas, a compreender as estruturas da realidade e suas relações, deixando em segundo plano a aquisição de mecanismos puramente utilitários para a solução de problemas práticos (PARECER CFE 349/72, p.143; PARECER CFE 853/71, p.31, *apud* CURI, 2004, p.59).

A promulgação da LDBEN diminuiu o tempo de formação profissional do futuro professor, unificou os currículos do 2º grau, que eram de 4 anos e prejudicou a formação do professor de Matemática, apenas no 3º ano com as matérias específicas, como: Didática da Língua Portuguesa e Didática da Matemática. O estudante deveria optar pelo aprofundamento de seus estudos para exercer o magistério nas séries iniciais (1ª e 2ª séries) ou nas séries finais (3ª e 4ª séries), o que diminuía ainda mais o aprendizado do conteúdo dessas matérias específicas. Em relação ao estágio, sua função era totalmente burocrática, voltada ao preenchimento de fichas, sem um programa específico.

Neste cenário, o ensino privado cresce e torna-se negócio lucrativo, com as facilidades, os incentivos, os subsídios fiscais e, até mesmo, as transferências de recursos públicos que atraíam os olhares do capital privado para a área da educação, com a corrupção, a burocracia e a centralização administrativa para que os recursos não chegassem às escolas públicas das principais capitais.

A partir de 1980, o governo federal decide coordenar o sistema com os municípios, originando o clientelismo e distanciando ainda mais as redes estaduais das municipais, o que acabou comprometendo todo o sistema na área da educação brasileira.

Em 1987, o movimento crítico que reivindicava mudanças no sistema educacional aumentou; passou a contar com o apoio das associações científicas, sindicatos da área da educação e partidos de oposição, dando início aos estudos para denunciar e elaborar propostas, relatando o direito à educação pública de qualidade e o dever do Estado na valorização e qualidade dos professores, por meio da democratização da gestão e financiamentos públicos.

Segundo Cavalcanti (1994, *apud* Curi, 2004), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) articulou um seminário, envolvendo vários órgãos do sistema de ensino e instituições de ensino superior, com o objetivo de discutir e propor alternativas para melhorar a qualidade da formação profissional, tendo como resultados desse encontro a formação do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar e o Ensino de 1º Grau, sendo mais tarde alterado seu nome para Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do

Magistério (CEFAM), por solicitação das Secretarias de Educação que, na época, eram responsáveis pelo desenvolvimento do projeto. O CEFAM tinha como objetivo a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de ser o centro de aperfeiçoamento do magistério.

Esse destaque deve ser dado, pois a experiência dos CEFAM no processo de qualificação dos professores das séries iniciais foi bastante positivo.

Os CEFAM no Estado de São Paulo foram criados pelo Decreto 28.089, do Governo do Estado, em 28/01/1988, funcionando paralelamente com os antigos cursos de Habilitação ao Magistério. Por não atenderem toda a demanda da rede estadual pública, ofereciam bolsas de estudos, pois os cursos eram administrados em período integral, tornando a dedicação exclusiva ao curso e aos estágios. Em sua pesquisa, Curi (2004) descreve que em relação à formação em Matemática o CEFAM foi bem-sucedido.

Nesse cenário, no ano de 1987, iniciaram-se as discussões em relação ao projeto de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Algumas considerações sobre esse momento podem revelar a preocupação com a qualidade da educação e, sobretudo com o sujeito que é o centro e objeto dessa Lei.

Assim, cabe destacar a importância da Constituição Federal Brasileira de 1988, ter trazido a definição de criança, como sendo sujeito de direitos e definido no artigo 227, os direitos das crianças, que devem ser respeitados e garantidos pelos pais, pela sociedade e pelo poder público. Defende que:

[...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, como absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1988, art.227).

A carta Magna de 1988, também, chamada de Constituição Cidadã, traz em seu artigo 205 e seguinte ao tratar da educação, a qualidade do ensino e a educação para a cidadania:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação, estabelecida neste artigo, como dever da família e do Estado é importante para a transformação dessa pessoa em cidadã, consciente de seus direitos e deveres sociais e aptos para exercício da cidadania democrática de Direito. É sabido que a educação é mais do que um simples conhecimento, é a formação da personalidade, por meio de valores, sentimentos, atitudes, expectativas de comportamento comuns, é a própria socialização do indivíduo.

A garantia que a constituição atual traz em relação à educação resulta, no dever do Estado em adotar políticas destinadas à proteção do exercício de direitos fundamentais, assumindo o papel de desempenhar a tarefa pública.

Em 1990, em Jamtien aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde as diretrizes políticas para o ensino brasileiro foram elaboradas, com outros países (Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), assumiu-se o compromisso de uma “Educação para Todos”, assinou-se um documento reforçando a educação como primordial para resolver o problema de pobreza do país, para atingir os objetivos. Cada país procuraria meios que poderiam atingir suas metas, sendo elaborado, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos; para tanto, um projeto foi proposto, por meio do qual se propagou a ideia de que:

[...] educação deveria se preocupar com a necessidade básica de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos [...]: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; e 7) a possibilidade de continuar aprendendo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.58).

Após nove anos de discussão em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394 foi aprovada, por meio de negociação e discussão:

[...] Nos descaminhos da tramitação do projeto, sobressai-se a carta posta na mesa, em maio de 1992, pelo Governo Collor. O senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou texto próprio no Senado atropelando as negociações inconclusas na Câmara dos Deputados. Em 1993, o projeto da Câmara, agora sob a relatoria do Deputado Cid Sabóia (PMDB-CE), foi enviado ao Senado. A eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, [...] trouxera nova composição de forças ao Congresso Nacional e a aliança entre PSDB e PFL indicava uma nova ofensiva conservadora. Em 1995, Darcy Ribeiro apresentou um novo substitutivo, já resultante dos acordos que vinham realizando com o governo FHC e seu ministro da educação, Paulo Renato, agora relado por José Jorge (PFL-PE), foi sancionado pelo presidente, sem qualquer veto. [...] fato semelhante só ocorreu com a Lei 5.692/71, durante o governo Médici, sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.50-51).

A Lei nº 9.394/96 foi constituída, após discussão entre intelectuais, empresários, centrais de trabalhadores e o Estado e estabeleceu preparação do cidadão para a vida pessoal e profissional.

Desse modo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, promulgada em 20/12/1996 pelo Presidente em exercício Fernando Henrique Cardoso, dedica um capítulo específico a respeito de formação profissional da Educação, que traz como fundamentos:

Art. 61 – A formação da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I. a associação entre teorias e práticas, inclusive, mediante a capacitação em serviço;
- II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.

A LDBEN nº 9.394/96 descreve dois artigos exclusivamente dedicados aos cursos de formação de professores, listando uma nova estrutura institucional:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O Plano Decenal tinha como meta levar a universalidade do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, baseando seus objetivos nas recomendações do acordo firmado com os órgãos internacionais, exemplos destas metas são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que possuíam um discurso da educação sob a ótica da “salvação” dos problemas econômicos e sociais dos países em desenvolvimento.

Para que o país volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajuste econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. [...] Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (MEC, 1994, p.21).

Relata que a educação deve ser coordenada em prol do desenvolvimento de uma sociedade democrática, exercendo a cidadania plena de seus usuários:

[...] no plano político [...] fazem-se novas exigências à educação [...] Trata-se não só de educação para a democracia, mas também do estabelecimento de ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, para o engajamento nas distintas estruturas de representação e para o exercício dos direitos da cidadania (MEC, 1994, p.21).

Em suma, com a nova LDBEN estabeleceu-se que a formação adequada para lecionar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, far-se-ia pela formação dos docentes no ensino superior, ou seja, um curso de licenciatura plena em Pedagogia.

Importa destacar que a LDBEN atual reserva um capítulo especial para definir a composição dos níveis escolares nos quais os docentes irão atuar:

Art. 21 – A educação escolar compõe-se de:

I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e

II. educação superior.

O ensino fundamental é obrigatório com duração mínima de oito anos e tem como objetivo a formação básica do cidadão, desenvolvendo a capacidade de aprender a ler, escrever e calcular. O desdobramento do ensino fundamental em ciclos é facultativo e compreende o ciclo I de primeira a quarta série, que é o foco de nossa pesquisa, e de quinta a oitava série o ciclo II.

Com o cenário da nova LDB nº 9.394/96, as mudanças no sistema educacional, sobretudo no ensino de Primeiro Grau passa a ser denominado Ensino Fundamental e assume formas de organização que não são seriadas. O artigo 23 sugere:

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

No final da década de 1990, o professor diante de tantas mudanças ocorridas nas Leis da Educação Nacional, tornou-se um profissional com pouca habilidade e competência para cumprir com as exigências solicitadas e, às vezes, é julgado como causa maior do fracasso escolar.

Complementando as normas da LDBEN, o Parecer CNE/CP 9, de 08/05/2001, que aprova as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”, afirma que “a revisão do processo de formação inicial de professores, necessariamente, terá de enfrentar problemas no campo

institucional e no campo curricular, que precisam estar claramente explicitados” (Parecer CNE 9/2001, p.17).

O referido parecer relata os princípios mínimos para a formação do docente que irá atuar na educação básica, isto é, na Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Fundamental e refere que conceber e organizar o curso de formação de professores implica: “a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) torná-las como norteadoras tanto das propostas pedagógicas, em especial, do currículo e da avaliação e da gestão da escola de formação” (Parecer CNE 9/2001, p.37).

A nova LDBEN nº 9.394/96 instituiu a formação de professores polivalentes em nível superior. Estas formações foram apresentadas pelo CNE na Resolução CNE/CP1, de 18/02/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), em nível superior, curso de Pedagogia ou nos Cursos Normais Superiores.

No DCNFP, o Art. 6º do documento descreve a natureza das competências essenciais à formação profissional:

Art.6 – Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e

VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Nos parágrafos 1 e 2 desse artigo, o documento ressalta os conjuntos de competências que devem ser seguidas para cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área de conhecimento e da formação.

No Estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação (CEE) manifestou-se favorável à obtenção de graduação em nível superior pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e declara: “A decisão de padronizar na rede a exigência de curso de nível superior para os professores de Ensino Fundamental é entendida como um passo à altura da evolução do sistema estadual de ensino público do nosso Estado” (CEE/SP).

Uma das mudanças ocorridas na nova LDB está relacionada ao ingresso da criança na escola no Ensino Fundamental. No dia 16 de maio de 2005, foi promulgada a Lei nº 11.114, que altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, caracterizando o Ensino Fundamental em nove anos em:

Quadro 1 – O Ensino Fundamental em nove anos

Fases da Educação Básica (até o Ensino Fundamental)			
Características	Etapas do Ensino Básico	Faixa Etária Prevista	Duração
Fases			
Educação Infantil (até 5 anos de idade)	Creche	De 0 a 3 anos de idade	3 anos
	Pré-escola	De 4 a 5 anos de idade	2 anos
Ensino Fundamental (dos 6 aos 14 anos)	Anos Iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
	Anos Finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos
Total 14 anos			

A proposta do Ensino Fundamental de nove anos não é algo novo. Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação, as metas a serem atingidas no período de dez anos e revisadas em cinco. A Lei determina as responsabilidades de Estados e Municípios elaborarem o seus planos,

sem punições aos dirigentes pela não adequação a metas nem elaboração de planos.

O MEC tem realizado seminários com o objetivo de conscientizar secretários de educação a respeito da importância da elaboração dos planos decenais.

A Lei nº 10.172/2001, propunha ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, e tinha como objetivo oferecer maiores oportunidades de aprendizado no período de escolarização obrigatória, assegurando o ingresso mais cedo no sistema de ensino.

A Lei nº 10.172/2001 em relação às diretrizes em formação de professores descreve:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (Lei 10.172/2001).

Continua a relatar:

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (Lei 10.172/2001).

O Parecer da CNE/CEB 06/2005 do Conselho Nacional da Educação, estabelece as instruções para elaborar as novas propostas pedagógicas adequadas para a faixa etária de seis anos, mudança descrita nas duas Leis: nº 10.172/2001 e nº 11.114/2005. O Ministério da Educação está disponibilizando material necessário para promover a capacitação de professores para contemplação desta Lei, específica da educação básica (Ensino Fundamental em nove anos).

Neste capítulo, procuramos apresentar uma breve trajetória em relação à legislação sobre a formação de professores habilitados a ensinar nas séries iniciais da educação básica.

1.2 O atual panorama do curso de Pedagogia

É importante fazer considerações a respeito do curso de Pedagogia na legislação atual, pois é o curso destinado a formar os professores das séries iniciais na maior parte do País.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, norteando princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do País.

Em seu artigo 2º, descreve: as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia que se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído por meio de relações sociais, ético-racionais e produtivas, que influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

É importante destacar aspectos dessa legislação que estão relacionados à nossa pesquisa, no caso do artigo 5º:

- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, físicas, psicológicas, intelectual, social.

- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

Em relação à estrutura do Curso de Pedagogia, o artigo 7º descreve: o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim, distribuídas:

I. 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisa, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas às instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II. 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando, também, outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III. 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em área, contemplando, também, outras áreas específicas de interesse dos alunos pela iniciação científica, extensão e monitoria.

Ao observar essas diretrizes, concluímos que os Cursos de Pedagogia contam com 400 horas de prática, o que leva a pensar em uma formação profissional mais completa. Em relação à área de Matemática no curso de Pedagogia, teceremos comentários a seguir.

1.3 O curso de Pedagogia associado ao aprendizado da Matemática

O curso de pedagogia licencia o profissional docente da educação infantil até o Ciclo I do Ensino Fundamental, com habilidades em várias disciplinas, inclusive, Matemática.

Serrazina (2002, *apud* Silva, 2008), ao refletir em relação à formação dos professores das séries iniciais, enfatiza que um dos objetivos principais é que os profissionais docentes tenham uma formação didática e Matemática, provocando uma transformação no aprender e ensinar a Matemática e refletir sobre a prática profissional.

Por meio desta reflexão, pretendemos esclarecer quais os saberes matemáticos necessários e adequados à formação de profissionais no curso de pedagogia.

Curi (2004) em uma pesquisa realizada entre as disciplinas da área de Matemática de 36 cursos de Pedagogia, concluiu que a carga horária das disciplinas que trabalham Matemática é reduzida, apresentando uma variação de 36 a 72 horas de cursos, totalizando menos de 4% da carga horária total do curso.

Constatou, também, que o curso de Pedagogia é frequentado em sua quase totalidade por mulheres que, na maioria, escolheu o curso “para se livrar da Matemática”. Por essa razão, a adaptação dos conteúdos e da metodologia a ser trabalhada, deverá suprir a falta de familiaridade com a Matemática, aproximando dos conhecimentos que serão necessários, como futuros professores.

Curi (2005) em seus estudos demonstra que os cursos de formação de professores (Pedagogia e Normal Superior) vêm apresentando falhas que podem comprometer o ensino da Matemática nas séries iniciais e a falta de conhecimento específico pode formar um professor inseguro, que não trará nenhum conhecimento novo ao aluno.

Neste cenário contínuo que se torna importante a formação do professor, tendo em vista seu aprendizado e seu saber profissional, notadamente em relação à

Matemática. Ao finalizar este capítulo, reforço o desafio da formação profissional de qualidade voltada aos professores das séries iniciais.

OS ESTUDOS SOBRE O INÍCIO DE CARREIRA E OS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre três aspectos importantes para a constituição deste estudo: início de carreira, dificuldades e dilemas dos professores e saberes docentes.

Início de carreira

A literatura internacional tem enfatizado o início da carreira como uma fase importante à vida profissional, é um processo e não uma série de acontecimentos que, para alguns, pode ser linear, mas, para outros, não. Nessa fase, ocorrem várias situações, tais como: tensões, dificuldades, dilemas, desafios, expectativas, além de aprendizagens profissionais e pessoais.

Um dos grandes pesquisadores que realizou um estudo em relação ao Ciclo de Vida Profissional dos Professores é Huberman (1995) que, em seu trabalho de pesquisa a respeito de entrada na carreira, relata dois estágios importantes: a sobrevivência e a descoberta, vividas paralelamente.

Huberman descreve este momento, questionando:

Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? (HUBERMAN, 1995, p.35).

Acredito que a maioria dos professores iniciantes, independente do momento histórico e da legislação em vigor, depara-se com dificuldades no início da carreira. Será que aspectos pessoais e contextuais não influenciam essas dificuldades iniciais?

Super (1985, p.407, *apud* Huberman, 1995, p.37) refere que pessoas dentro da mesma profissão ou não, passam por diferentes ciclos ou etapas não, necessariamente, seguindo uma determinada sequência lógica e estabilizam-se em diferentes fases do ciclo de sua vida.

A sobrevivência é descrita como um desses ciclos:

[...] o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p.39).

O “choque do real” é o termo ideal para os professores brasileiros, com grande expectativa que, ao iniciar sua carreira, se deparam com a realidade que não é esperada. O professor brasileiro hoje, nomeadamente o do Estado de São Paulo, na maioria das vezes conclui a licenciatura e vai trabalhar como professor eventual.

O professor eventual é aquele que substitui o titular da sala, que apresenta falta justificada ou não, abonada, licenças que não ultrapassem 15 dias consecutivos, sendo contratado sem vínculos trabalhistas.

Aranha (2007) cita que, a partir de 2003, a aplicação de admissão dos eventuais estende-se, também, às situações de inexistência de docentes habilitados para determinadas disciplinas e encontra-se regulamentada nas disposições da Resolução SE 134/2003.

[...] Ao término inicial, a Comissão de Atribuição de classe e aulas divulgará e coordenará a atribuição de vagas para admissões em caráter eventual aos inscritos no referido processo que tenham interesse e condições de suprir as unidades escolares com carência de professores para iniciar o ano letivo, atribuição esta, cuja admissão não caracterizará vínculos empregatícios e se fará pelos Diretores de Escola, observando o campo de atuação relativo à vaga, a habilitação/qualificação dos inscritos, bem como a ordem de classificação em nível de Diretoria de Ensino (SÃO PAULO. ESTADO. § 17 artigo 10, Resolução 134/2003).

O professor eventual é remunerado somente pelas aulas dadas, mesmo que fique de plantão o dia inteiro na escola, se não faltar nenhum professor responsável pela disciplina, o professor eventual não receberá. Diante desse fato, o eventual normalmente faz cadastro em várias escolas, colocando à disposição seu telefone celular para contato imediato. Nesse sentido, podemos destacar como um dos problemas do início da carreira (ARANHA, 2007).

Há de se destacar que o professor quando conquista sua primeira sala de aula, fica entusiasmado e acredita que irá construir novos conhecimentos com os alunos. Nesse momento, é responsável por um grupo de alunos que se imagina aprender algo de novo. Seu entusiasmo apresenta-se também por adquirir um espaço diante do corpo docente, ao participar e compartilhar das reuniões pedagógicas e das decisões em relação aos alunos. É o que Huberman (1995) chama de descoberta e relata da seguinte maneira:

[...] descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1995, p.39).

Ainda em seus estudos, Huberman (1995) relata que há componentes com a existência de perfis de um só deles ou da sobrevivência, ou da descoberta, destacando-se como um perfil dominante com outra característica, como aquele que escolhe a profissão provisoriamente, aquele que já tem muita experiência e que entra na profissão, tendo em atenção a formação ou as motivações iniciais.

Englobando os diferentes perfis, encontra-se a exploração, que pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora. A exploração é limitada pela própria instituição.

Outros pesquisadores têm estudado a questão do início da carreira, tomando como referência Huberman. É o caso das pesquisadoras portuguesas Serrazina e Oliveira (2002) que trazem contribuição sobre os primeiros anos de profissão. Nele buscam compreender e avaliar o impacto dos primeiros anos da profissão.

As autoras, também, valem-se de Huberman (1995), em relação ao desenvolvimento profissional do professor, que é considerado um processo e não uma sequência de acontecimentos pontuais. Apoiadas em Huberman, julgam que o

aspecto da sobrevivência e o da descoberta ligada à complexidade inicial caracterizam a entrada na carreira.

A complexidade inicial foi reconhecida, como uma fase de grande necessidade de apoio aos novos professores e nos países como os Estados Unidos da América, o fato já vem sendo discutido. Em Portugal, estão tomando iniciativas, enquanto em outros países os professores são inseridos no sistema sem nenhum apoio.

Bullough (1997, *apud* Serrazina e Oliveira, 2002, p.85) refere “que os problemas de gestão e de disciplina constituem um dos principais aspectos da montanha russa emocional do primeiro ano de ensino”. O autor refere também que o professor em início de carreira possui uma concepção de ensino simples, apesar dos problemas de gestão e disciplina serem motivos de grandes preocupações, eles são otimistas em relação a sua capacidade.

Bleach (1999) citada pelas autoras destaca que o apoio, referido como *mentoring*, que é o processo pelo qual o professor mais experiente colabora com aquele no início da carreira (também, como amigo informal), assumindo a função de orientador e modelo, tem um importante papel, tanto no aspecto profissional como no pessoal. Considera que, no aspecto afetivo, é muito importante, pois os sentimentos envolvidos, como: frustração, ansiedade e desapontamento são inevitáveis e válidos à aprendizagem.

Para o crescimento profissional, os novos professores devem enfrentar os desafios da nova profissão, sempre acompanhados de uma relação pelo *mentoring*, que pode estimular os sentimentos de autoconfiança e autoestima, desenvolvendo ao longo do tempo, um ambiente de aprendizagem cooperativa.

Estudos de Odell e Ferraro (1992, *apud* Serrazina e Oliveira, 2002) mostram que nos Estados Unidos da América 30% dos professores abandonam a profissão nos dois primeiros anos de sala de aula, por diversos motivos.

As autoras citam que Portugal não reconhece dados sobre esse assunto, mas acreditam que os primeiros anos de profissão, sendo com qualidade, possibilitam ao professor manter-se na profissão.

Outro importante trabalho de pesquisa é o de Lima (2006), que tem por objetivo mostrar que a fase de início da docência é tão importante como difícil na construção da carreira de professor, apresentando características próprias, na qual ocorrem as principais marcas da identidade e da atitude profissional durante sua carreira.

Lima (2006) descreve o início da carreira docente, como:

...uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial – a iniciação na carreira e a formação contínua (LIMA, 2006, p.10).

A fase de iniciação na carreira é marcada pela passagem de estudante a professor, que começa durante o processo de formação acadêmica, por meio do Estágio e de Prática de Ensino, mas, que tem sido relativamente modesta.

Lima (2006) vale-se de Huberman (1995), em seu trabalho em relação ao início de carreira ao ciclo de vida dos professores, caracterizando os aspectos sobrevivência e descoberta, como primeira fase do ciclo. Huberman, ainda descreve que a experiência vivida no começo da carreira pelos docentes pode ser classificada como fácil, associam-na com a manutenção de relações positivas com os estudantes, com um domínio do ensino e, difícil, se o resultado entre a carga de trabalho excessiva, dificuldades com o aluno, ansiedade, sentimento de isolamento e outros, forem considerados negativos.

É importante salientar que as características do início de carreira não estão diretamente relacionadas ao tempo de experiência profissional, podendo variar de acordo com a realidade vivida pelo profissional (GARCIA, 1999).

Mariano (2006) relata em seus estudos que o processo profissional da docência é visto pela literatura, como um processo contínuo e é composto por diferentes etapas, sendo elas: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente.

O autor ainda faz uma relação entre o que os pesquisadores consideram como tempo inicial de carreira em número de anos. Huberman (1995) considera os três primeiros anos de docência; já para Cavaco (1995, *apud* Mariano, 2006), esta

fase estende-se até o quarto ano de docência; para Veenman (1988, *apud* Mariano, 2006), é uma fase que comporta cinco anos de duração e, por fim, Tardif (2002) acredita que este período é caracterizado pelos sete primeiros anos de carreira.

De qualquer forma, independente do número de anos considerado, nessa fase, o professor depara-se com a realidade, é a transição de estudante para professor, é um período de tensões e, ao mesmo tempo, de construir a aprendizagem e manter o equilíbrio.

Tardif (2002) considera que, por mais que o professor já tenha adquirido alguns macetes da profissão docente por ter permanecido por muitos anos como estudante, há pontos a serem aprendidos que tornam o estar do outro lado obscuro, ou seja, na condição de aluno você observa seus professores, selecionando atitudes que você tomaria como professor, e as que não tomaria na condição de professor, mas só vivenciando as situações que iremos decidir qual medida a ser tomada.

Qual a importância, então, da formação inicial para o enfrentamento dessa fase da carreira? Como já foi dito na apresentação, Imbernón (2006) indica que ela compreende uma bagagem sólida no que se diz respeito ao campo científico, cultural, contextual psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro docente para assumir o seu papel de educador de maneira sólida e fundamentada para evitar situações ambíguas do ensino.

Dessa forma, vai se evidenciando a necessidade de um olhar mais detalhado sobre os saberes que têm sido trabalhados durante a formação inicial e que são fundamentais no trabalho do professor, nessa fase inicial da carreira.

2.1 Os saberes dos professores em início da carreira

A literatura internacional tem enfatizado o início da carreira docente, como uma fase importante na construção do conhecimento da própria identidade profissional.

Segundo Rocha (2005), é a partir de 1990, que a pesquisa brasileira sobre a formação de professores busca novos paradigmas que possam dar conta da

complexidade da prática e dos saberes didático-pedagógicos. Nesse contexto, os estudos desenvolvidos buscam compreender a prática e os conhecimentos subjacentes a ela, levando em consideração sua complexidade, os saberes construídos e mobilizados durante a ação pelos professores. Essas modificações são resultados tanto da influência da literatura internacional que chega ao País, como dos trabalhos de Tardif et al.; Shulman; Gauthier et al.; como dos estudos de pesquisadores brasileiros como Nunes, Fiorentini, Pimenta, Penin, Therrien, entre outros (ROCHA, 2005, p.52).

Ao se tratar do processo de inserção dos docentes na aprendizagem profissional, também, Huberman (1995) é uma das referências, quando destaca que as experiências do começo da carreira podem ser vividas pelos professores como fácies – associadas ao domínio do ensino ou como difíceis – somatizando as dificuldades com os alunos, carga horária excessiva de trabalho, dilemas e isolamentos.

Como já foi relatado, Lima (2006) indica em seus estudos que o início da docência é visto como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, caracterizada pela passagem de estudante à docente que começa já durante o processo de formação inicial.

Sabe-se que, ao concluir sua licenciatura, o professor depara-se com a realidade que é ingressar em sua profissão. Ele não pode exercer seu papel de professor ou professora com competência e qualidade se não possuir a formação profissional adequada.

Para Ponte (1998), a inserção na docência é um período de aprendizagem e de reelaboração das concepções sobre os alunos, sobre a escola, sobre o próprio trabalho. Esses primeiros anos de carreira, segundo o pesquisador, caracterizam-se por um intenso desenvolvimento do conhecimento profissional (como preparar aulas, como se relacionar com os alunos, colegas e demais membros da escola) e de busca de equilíbrio entre o lado pessoal e profissional.

Segundo Ponte (1998), conhecimento profissional é a junção entre conhecimento do conteúdo e do pedagógico do conteúdo.

Conhecimento do conteúdo: o professor não pode exercer seu papel com competência e qualidade sem um sólido conhecimento dos saberes e sem conhecer o currículo do curso e sua disciplina.

Quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo: o professor não pode exercer seu papel com competência e habilidade sem uma formação adequada para lecionar as disciplinas e sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais.

Será que os gestores estão preparados para auxiliar a esse professor iniciante, no que se refere à formação do conhecimento profissional?

A introdução do conceito de desenvolvimento profissional é recente e representa, segundo Ponte (1998), uma nova perspectiva de conceber o professor como um profissional autônomo e responsável, que produz conhecimento com base em sua prática, assumindo seu próprio processo de formação.

Ponte (1988) afirma que, apesar da noção de formação e de desenvolvimento profissional serem próximas, elas não são equivalentes. Formação está mais associada à ideia de frequentar um curso compartimentado por assunto, por disciplina, por matéria, etc., que parte da teoria atendendo àquilo em que o professor é mais carente, promovendo um movimento de fora para dentro. O desenvolvimento profissional dos docentes possui múltiplas formas e variados processos de aprendizagem em que a teoria e as práticas são interligadas, apresentando um movimento inverso, de dentro para fora, no qual o professor apresenta vários aspectos que podem ser desenvolvidos, implicando o professor como todo.

Desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida que envolve crescer, ser, sentir, agir. [...] Essa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida leva-nos a conceituar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que não pode ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.42 *apud* GAMA, 2007, p.28).

O conhecimento profissional do professor passa por quatro grandes grupos de conhecimento: conteúdos de ensino, currículo, aluno e processo instrucional.

Segundo Ponte (1998) existem nove fatores cruciais para o adequado exercício da atividade do professor ou da professora e são eles:

- Saber e gostar da disciplina que leciona;
- Conhecer o currículo;
- Ser capaz de recriá-lo segundo sua situação de trabalho;
- Conhecer seus alunos (suas dificuldades e necessidades);
- Conhecer sobre o processo de aprendizagem;
- Dominar vários métodos e técnicas de ensino;
- Ser capaz de relacioná-los com os objetivos e conteúdos curriculares;
- Conhecer seu contexto de trabalho (sua escola e o sistema educativo);
e
- Conhecer a si mesmo enquanto profissional.

Estes conhecimentos trazidos pelo autor, aproximam-se da perspectiva de Tardif (2002), ao tratar de forma ampliada sua concepção de saberes.

Para esse autor, o saber docente é concebido em um sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que é comumente chamado de saber (conhecimento científico e didático-pedagógicos para a prática), saber-fazer (relacionado à gestão da sala de aula, ou seja, à dimensão prática), saber-ser (relacionado à atitude do professor).

Tardif (2002) relata que o saber docente não se resume a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos e define saber docente, como:

[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências (TARDIF, 2002, p.36).

O conjunto dos saberes adquiridos pelos docentes em sua formação inicial e formação continuada, segundo Tardif (2002), são chamados de *saberes profissionais* que são limitados a produzir o conhecimento, mas estimulam, também, sua prática que, por sua vez, não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela (a prática docente) é uma atividade que mobiliza outros saberes, chamados de *saberes pedagógicos*, originados da reflexão sobre a prática educativa.

Em relação aos saberes disciplinares, encontramos um legado proveniente dos diversos campos do conhecimento, integrados à universidade, sob a forma de disciplinas. Já os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a escola faz uma seleção, categorização, mostrando-os como oriundos da cultura erudita e apresentando-os concretamente sob forma de programas escolares.

Ligado a todos os outros saberes, está o *saber experiencial*, que é o saber que os professores e professoras adquirem durante o exercício de sua prática, um saber estabelecido no fazer do docente, o saber construído na composição de sua profissionalização. Esses saberes da experiência são validados e “... incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de um saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p.39).

Tardif (2002) relata que o professor ideal é aquele que conhece sua matéria, domina sua disciplina e seu programa e possui conhecimentos a respeito da ciência da educação e pedagogia, desenvolvendo um saber da prática, baseado na experiência de seu dia a dia.

A seguir, o quadro proposto por Tardif (2002), em lugar de sugerir critérios que auxiliem na discriminação dos saberes por categorias disciplinares ou cognitivas, como por exemplo, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos da matéria, saberes teóricos e, etc., vem demonstrando o pluralismo do saber profissional, relacionando com as experiências de trabalho dos profissionais docentes, evidenciando fontes de aquisição desse saber, integrado ao trabalho docente.

Quadro 2 – Saberes dos professores

Saberes dos Professores		
Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais, nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas e etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2002, p.63.

Para Tardif, estes são os saberes utilizados de fato pelos professores em sua prática cotidiana. Saberes baseados na história de vida pessoal do professor, de outros professores, nos conhecimentos adquiridos durante os cursos de formação e, sobretudo, adquiridos e produzidos em sua prática pedagógica cotidiana. Contudo, o autor relata que nem todos são diretamente ligados ao professor, por exemplo, os disciplinares, os curriculares e os da formação inicial, o professor possui uma relação de exterioridade, atribuindo-lhes valor somente ao conseguir moldá-los à sua prática.

Será que os professores apresentam todos esses saberes no início de sua carreira, e os gestores estão preocupados em auxiliar esses professores?

O Quadro 2 apresentado acima, ainda, demonstra outros dois aspectos interessantes. Em primeiro lugar, o autor relata o que chamou de trajetória pré-profissional, e cita outras literaturas, entre elas: Carter & Doyle (1996) e Raymond (1998; 1998) ao apontarem que parte do que os professores sabem a respeito do ensino, dos papéis dos professores e como ensinar provém de sua própria história

de vida, sobretudo de sua experiência como estudante. Pode-se perguntar: Será que as observações em relação aos professores, suas atitudes, comportamento, crenças feitas durante a trajetória, como aluno, terão repercussão na vida profissional do docente?

Concluimos que tudo leva a crer que os saberes adquiridos na trajetória pré-profissional, isto é, a socialização primária tem um peso enorme na vida profissional. Pode-se afirmar que todos os conhecimentos, crenças, representações, hábitos, rotinas da escola, conteúdos, ações durante a formação universitária são levados para nossa vida profissional. Esse assunto será tratado detalhadamente mais adiante.

Em segundo lugar, a trajetória profissional, os saberes adquiridos são utilizados e desenvolvem-se durante sua docência. A carreira também é um processo de socialização, isto é, um processo de adaptação e adequação em rotinas e práticas institucionalizadas pelas equipes de trabalho. Para a carreira docente, é necessário que o professor além de saber ensinar, reconheça também suas rotinas, valores e regras.

Os dois fenômenos temporais, a trajetória pré-profissional e a trajetória profissional (carreira), são aspectos importantes do quadro apresentado, a serem analisados e compreendidos.

Ainda apoiando-nos em Tardif (2002), os saberes que servem como base para o ensino são caracterizados por aquilo que o autor chama de *sincretismo*.

Em primeiro lugar, sincretismo significa “que um professor não possui habitualmente uma só e única concepção de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana” (TARDIF, 2002, p.65).

Em segundo lugar, sincretismo significa que a relação e o trabalho docente não podem ser pensados, segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, ou seja, resultados de saberes codificados que podem fornecer soluções prontas para problemas concretos da prática profissional, tornando impossível a aplicação de eventuais técnicas padronizadas.

Sincretismo, em terceiro lugar, deve ser entendido como a capacidade que o profissional docente possui para utilizar vários tipos de juízos práticos para orientar sua atividade profissional, por meio de valores morais ou normas sociais, tradições escolares, pedagógicas, normas e valores adequados, assimilados anteriormente. Esses saberes dos professores estão fundamentados pelo polimorfismo do raciocínio, isto é, o uso do raciocínio, do conhecimento de regras, normas e procedimentos decorrentes da ação, na qual o docente está associado ao aluno.

O sincretismo é mais uma conquista que o professor, em início de carreira, precisa adquirir por meio de sua construção prática cotidiana, desenvolvendo um saber da prática baseado na experiência do dia a dia.

2.1.1 As fases iniciais da carreira e a experiência de trabalho

Em seus estudos, Tardif (2002) relata que os docentes quando possuem um emprego estável, parecem construir seus saberes profissionais em início de carreira, entre três e cinco primeiros anos de docência, mesmo estando em uma fase crítica no que se refere às expectativas anteriores, aos ajustes e reajustes em relação à função desenvolvida em seu trabalho.

Muitos autores denominam essa fase de: “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, quando os professores em início de carreira e em sua experiência profissional deparam-se com a dura realidade do exercício da profissão, com a desilusão, com o desencanto, com as dificuldades e seus dilemas. É o período de transição da vida de estudante à vida profissional.

Tardif (2002) analisa os autores que tratam do tema em questão:

Eddy (1971) divide em três fases o início de carreira:

- O período de transição da vida de estudante para a vida profissional: os novatos descobrem que as discussões básicas em relação aos princípios educacionais, orientações pedagógicas ou quaisquer

estudos relacionados à docência não são tão importantes nas discussões das salas dos professores;

- A iniciação no sistema informal e na hierarquia das posições ocupadas: a iniciação dos novatos na cultura e no folclore da escola; e
- É a descoberta em relação aos alunos “reais” pelos professores, os alunos não correspondem às imagens criadas esperadas ou desejadas: dependentes, sensíveis, estudiosos, com desejo de aprender, questionadores e observadores.

Eddy (1971) apoia suas reflexões em autores como Huberman (1989); Vonk (1988); Vonk&Schras (1987); Griffin (1985) Feiman-Nemser&Remillard (1986), Ryan et al. (1980). Todos consideram que os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um momento crítico, de iniciação profissional, tornando-se um período determinante para a história da vida profissional, podendo influenciar, inclusive, em seu futuro em relação ao trabalho docente. Esse grupo de pesquisadores relaciona esta fase com o segundo fenômeno de marcação³ que caracteriza a evolução da carreira, havendo duas fases durante os primeiros anos de carreira:

- A primeira fase é de exploração: (de um a três anos), na qual o professor sente necessidade de ser aceito pelo grupo profissional entre eles: alunos, colegas, diretores, pais, etc. Experimenta diferentes papéis, é a fase onde se questiona em relação à sua escolha, sua continuidade na carreira; e
- A segunda é a fase de estabilização e consolidação (de três a sete anos) em que o professor investe em longo prazo em sua carreira e é reconhecido pela capacidade em seu círculo profissional. É, nesta fase, que o docente passa a ter maior confiança em si mesmo e em seu trabalho pedagógico. Esta fase não ocorre naturalmente, mas em função dos acontecimentos que marcaram sua trajetória como docente, agregando as condições de trabalho.

³ Fenômeno de marcação: o primeiro fenômeno de marcação, ocorreria durante a socialização pré-profissional, por ocasião da socialização escolar.

Na fase de início de carreira, a característica do saber experimental é importante, estando ligada ao trabalho docente. A experiência inicial vai dando aos docentes certezas em relação à sua prática; estimulando a consolidação de seu trabalho docente.

Essa fase, também, é acompanhada por uma fase crítica, pois é baseada nas certezas e experiência prática que os professores julgam suas formações acadêmicas. Nessa fase, alguns professores concluem o quanto foram mal preparados, sobretudo para enfrentar fases difíceis, em relação aos alunos, aos colegas de trabalhos e à direção.

Por fim, outra fonte de aprendizagem para os professores em início de carreira é a experiência adquirida com os outros professores da mesma escola e / ou experiência com outros colegas de outras escolas que darão conselhos sobre como fazer e enfrentar todos os obstáculos.

Com o “choque da realidade”, os novatos passam a rever a concepção de professor ideal. Os professores podem aprender a entender os alunos, suas necessidades, suas carências, seus limites. Assim, compreendem melhor seu ambiente de trabalho, conseguindo especificar e separar seu papel e suas responsabilidades, como professor no que se diz respeito a seu papel na aprendizagem dos alunos, assumindo apenas aquilo que lhe compete como professor, reconhecendo e aceitando os próprios limites, tornando-os mais flexíveis.

Para Tardif (2002), por meio dessa nova realidade, o professor em início de carreira consegue se distanciar dos programas, das diretrizes e rotinas, mas sempre respeitando em termos gerais. A propriedade progressiva do trabalho estimula uma abertura em relação à construção de suas aprendizagens e suas próprias experiências, interligadas a maior segurança e ao sentimento de domínio de suas funções, como docente, domínio este ligado à matéria ensinada, com a didática e sobretudo com a competência de liderança, de gerenciamento e motivação.

Em resumo, a evolução da carreira é acompanhada do domínio do trabalho e do bem-estar pessoal e dos alunos e às exigências e competências da profissão.

Tardif (2002) relata que os professores em início da carreira por se encontrarem em situação precária, justificam que as mudanças tornam difícil a edificação do saber experimental, por levar mais tempo no domínio da docência e do bem-estar pessoal e dos alunos, tendo como fenômeno principal a instabilidade da carreira, caracterizada por mudanças frequentes e de natureza diferente.

Em sua pesquisa, o autor relata que diante das inúmeras mudanças e da instabilidade profissional vividas em início da carreira em situação precária, alguns professores demonstram um sentimento de frustração e certo desencanto por viverem, tanto tempo desvalorizados e prejudicados em vários aspectos, entre eles, certos benefícios sociais.

Segundo Rocha (2005), a crise do conhecimento profissional não é particularidade da docência, visto que profissões mais bem estabelecidas, como a medicina, a engenharia e o direito também sofreram questionamentos em relação ao tipo e ao valor dos saberes nas quais essas profissões estão fundamentadas. A problemática é identificada não só em países americanos, mas também na Austrália, Inglaterra, a Europa francófona (Bélgica, França e Suíça), bem como nos países da América Latina, inclusive o Brasil (Gauthier et al., 1998 *apud* Rocha, 2005; Tardif, 2002).

2.2 Dificuldades enfrentadas pelos professores em início da carreira

A revisão de estudo feita em relação às dificuldades dos professores em início da carreira aponta as características comuns em diferentes aspectos, como: condições de trabalho na escola, a relação professor e família dos alunos, a inclusão de alunos, a estratégia ideal para trabalhar os conteúdos, o número de alunos por sala, relacionamento com outros professores da escola, dentre outros.

Corsi (2006) no livro “Sobrevivência: o início da docência” (Lima, 2006) relata que:

Embora possua características comuns, a prática docente é vivenciada como um processo individual devido às diferentes situações e as características pessoais que permeiam o pensamento e as atitudes do professor diante das situações (CORSI, 2006, p.64 *apud* LIMA, 2006).

Ou seja, nem sempre os professores passam por todas essas dificuldades, depende de seus saberes pré-profissionais, de sua personalidade, de sua atitude diante da sala de aula e da atuação da direção e coordenação da escola.

Mizukami e Reali (2002) relatam em seus estudos que as professoras apresentam preocupações para lidar com as classes heterogêneas e alunos com níveis diversos, mas o grande número de dificuldades apontadas pelas professoras é a perda gradativa do controle de seu trabalho em sala de aula. Elas parecem precisar de ajuda extra de outros professores ou, até mesmo, de profissionais para lidar com outros problemas, como: sociais, psicológicos, financeiros e outros, sobretudo com um número significativo de alunos, pois esses problemas não fazem parte dos cursos de formação de professores.

Veenman (1988, *apud* Mariano, 2006) afirma que uma das dificuldades mais citadas pelos professores, em início da carreira, é a indisciplina dos alunos e depois aparecem outras dificuldades, como: motivar seus alunos, diferenças individuais, lidar com os pais e outros. Os professores em início da carreira definem o trabalho docente como fisicamente esgotador.

Os estudos de Corsi (2006 *apud* Lima, 2006), também, apontam como principal dificuldade o comportamento agressivo e o desinteresse dos alunos. Esses conflitos com os alunos proporcionam ao professor vontade de desistir, cansaço, solidão e outros sentimentos, mas o amor pela profissão faz com que o professor enfrente essas dificuldades, dando continuidade a seu projeto profissional.

Em razão da indisciplina dos alunos, alguns professores chegam até a chorar em sala de aula, o que acaba piorando ainda mais sua situação diante da classe, pois os alunos testam os limites de seus professores e reconhecem até que ponto eles podem brincar em sua aula; muitos professores chegam a trancar a porta da sala de aula, para os alunos não fugirem.

Em sua tese de doutoramento, Guarnieri (1996) realizou algumas entrevistas com professores em início de carreira e detectou determinadas dificuldades.

A primeira relatada pela autora foi quanto as condições de trabalho, aí consideradas desde as exigências burocráticas das escolas, o preenchimento de documentos, como por exemplo, o diário de classe que cada escola faz de uma maneira, a interferência da direção, dos colegas, dos coordenadores e dos funcionários da escola no trabalho dos novos professores. Guarnieri (1996) ainda destaca que a direção e os professores veteranos, além de não colaborarem com os professores em início de carreira, muitas vezes, criticam suas atitudes.

A indisciplina dos alunos, uma das dificuldades já citadas, é preocupação de todos da escola, até os funcionários dão sua opinião sobre como a professora iniciante deve agir com aqueles alunos e, algumas vezes, acabam impossibilitando o professor de tomar sua própria decisão.

Segundo Guarnieri (1996), as condições de trabalho na escola também são apontadas por Vonk (1983), Veenman (1988), Pearson Honig (1992), Carter; Gonzáles (1993) como um empecilho para o professor iniciante:

[...] Essas condições constituem obstáculos para o professor, pois, à medida que não encontra ajuda entre os pares e o corpo administrativo da instituição, que tendem a avaliá-lo negativamente, esse professor acaba isolando-se no interior da escola (GUARNIERI, 1996, p.57).

Em seus estudos, Mizukami e Reali (2002) e Guarnieri (1996) relatam a dificuldade em relação às disciplinas, ou seja, como lidar com os conteúdos escolares no sentido de organizá-los e identificar o momento ideal para avançar com a matéria sem que haja prejuízo aos alunos.

Guarnieri (1996) aponta como dificuldade para o docente em início de carreira a escolha da estratégia. Qual a melhor estratégia para os alunos compreenderem o conteúdo? Estudos mostraram que muitos professores trabalhavam por ensaio e erro, simplesmente, pelo fato de ser bastante complexo saber se os alunos estão ou não aprendendo o conteúdo ensinado, e se os conteúdos que estão sendo desenvolvidos são ou não pertinentes àquela determinada sala de aula.

Alguns professores conseguem identificar por meio das expressões e reações dos alunos que os conteúdos que estão sendo desenvolvidos, não estão sendo compreendidos, então, tentam mudar sua estratégia, pois nem sempre a estratégia utilizada em uma sala tem sucesso na outra.

Segundo Guarnieri (1996), essas dificuldades direcionadas ao professor em início da carreira para organizar e sequenciar os conteúdos e decidir o que é importante ser ensinado foram apontadas por Gatti; Bernardes (1977), Leinhard (1989), Berliner (1988). Já em relação às reações dos alunos, Guarnieri apoia-se em Veenman (1988), Leinhard (1989) e Lidstone; Hollingsworth (1992) para destacar que essa preocupação com conhecimento e aprendizagem verifica-se mais tarde:

[...] que essas professoras se preocupam com o conteúdo a ser ensinado e com a aprendizagem dos alunos. Tal preocupação começa ocorrer a partir do segundo ano de atuação (LIDSTONE; HOLLINGSWORTH, 1992 *apud* GUARNIERI, 1996, p.59).

Outra dificuldade apontada por Guarnieri (1996) em seus estudos é em relação ao trabalho com crianças diferenciadas, pois na mesma sala de aula temos crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Como exemplo, destaca as crianças que não têm dificuldades de aprendizagem e copiam devagar. A situação das crianças com facilidade de aprendizagem, a professora mal acabou de passar o conteúdo e a criança termina, começa a conversar ou resolve os exercícios para os colegas, ou ainda, empresta o caderno para o colega copiar. Crianças com dificuldades de aprendizagem que precisam da ajuda do professor e, finalmente, crianças de inclusão, independente do tipo de deficiência, basta estar apta a ter um convívio social.

Muitos professores alegam que não se sentem preparados para trabalhar com crianças com necessidades especiais, mesmo porque além das crianças de inclusão precisarem de uma atenção maior do professor, a sala de aula é composta por mais 39 alunos aproximadamente, com os problemas citados acima. Diante da situação, os professores iniciantes questionam: O que eu faço agora? A quem atendo primeiro? Será que eles estão entendendo o que estou explicando? Estas respostas nem sempre são encontradas, na maioria das vezes, os professores agem aleatoriamente.

Acreditamos que, na busca pela melhoria de suas aulas, a professora programa uma atividade diversificada, que nem sempre é concluída com sucesso. Por exemplo, se atividade for na sala de informática, nem sempre a sala possui uma máquina para cada aluno, então, terá de preparar duas atividades e dividir a sala em duas partes. No primeiro momento, a primeira turma fica na informática enquanto a

segunda turma fica na sala de aula fazendo a atividade programada pela professora. Depois troca, a segunda turma vai para a informática enquanto a primeira fica na sala de aula. E a professora? Fica se revezando para dar conta de olhar as duas turmas. A situação é ainda mais difícil para os professores iniciantes. Se nessa sala tiver um aluno inclusão, a professora ainda terá de se preocupar com as atividades que serão dadas, com a trajetória até a sala de informática e o que fazer para não o deixar sozinho.

O problema prolonga-se, chegando a hora de avaliá-lo. A avaliação é considerada por Mizukami e Reali (2002) como o instrumento para verificação dos rendimentos e dificuldades dos alunos; por isso, é motivo de dificuldade para os professores iniciantes. Eles estão cientes de que a avaliação é diagnóstica e agora? Como montar a avaliação de uma maneira que corresponda às expectativas ou, pelo menos, a maioria das expectativas desejadas, já que estamos nos referindo a crianças de diferentes níveis de aprendizagem?

Mizukami e Reali (2002) em seus estudos citam Enguita (1989) e Lüdke (1992) e apontam duas funções básicas para avaliação:

[...] As funções da avaliação são potencialmente duas: diagnóstica e classificatória. Da primeira se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as consequências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas emprega fundamentalmente a segunda (LÜDKE, 1992, p.122 *apud* MIZUKAMI e REALI, 2002, p.106).

Acreditamos que, ao elaborar uma avaliação, o professor vive um grande dilema, pois tem a teoria, mas lhe falta a prática, parece que tudo que aprendeu na graduação não é suficiente para elaborar uma avaliação com qualidade e que atenda a todos e, assim, surgem os questionamentos: Será que a avaliação está bem elaborada? Será que a avaliação está muito difícil? Ou muito fácil? Será que o tempo é suficiente para a resolução da avaliação? São questionamentos comuns de ocorrer, mas, normalmente não tem quem os responda, então, os professores iniciantes sentem-se desamparados.

Para Guarnieri (1996), Veenman (1988, *apud* Mariano, 2006) é o único autor que se refere às dificuldades do professor para avaliar os alunos, no início da carreira.

Guarnieri (1996) relata em seus estudos um aspecto que não foi encontrado em outras bibliografias a que tive acesso: o fato do professor iniciante ser admitido em classes de aula já em andamento, o que constitui uma dificuldade a mais para esse profissional.

O último aspecto a ser tratado é em relação ao apoio do professor em início de carreira, ele sente-se desamparado em relação aos pais e pelos próprios colegas de trabalho, ou seja, os professores veteranos.

O distanciamento em relação aos pais acontece e sabemos que a presença dos pais é fundamental na vida escolar do filho. Na maioria das vezes, ocorre que o pai comparece à escola somente para fazer a matrícula ou para reclamar de alguma situação. O professor, em início da carreira, assume muitas vezes papéis e responsabilidades que não lhes compete. Assim, a situação necessita do auxílio de profissionais de outras áreas, e o professor só poderá ajudá-lo, após um contato direto com os responsáveis, o que lhe causa uma intensa preocupação, pois os pais quase sempre não assumem seus papéis.

Guarnieri (1996) considera como a dificuldade dos professores em início de carreira, a do relacionamento com seus colegas já integrantes da unidade escolar, pois os professores ficam entregues à sorte e quando precisam do apoio de um professor veterano, na maioria das vezes, não recebem a colaboração desejada.

O ambiente escolar torna-se pouco receptivo, pois os professores veteranos não dão atenção ao professor iniciante. Muitos desses professores não são acolhidos em sua chegada. Isso acontece em relação à direção, professores veteranos e, às vezes, funcionários de apoio.

Em relação aos professores veteranos, sabemos que, muitas vezes, eles não dão espaço para que o iniciante se aproxime para tirar suas dúvidas ou dar uma opinião sobre como deve agir naquela determinada situação, às vezes, por falta de percepção. Enquanto isso, os iniciantes acabam procurando outros recursos, como:

livros, professores amigos de outras unidades escolares, pessoas às quais têm mais intimidades.

Quando algum professor veterano decide ajudar, às vezes já vem com um discurso pronto e aponta como dificuldade a falta de experiência e a expectativa dos professores iniciantes.

Esta fase alguns autores referem como o “choque de realidade”, é quando o professor iniciante passa a ter necessidade de ser aceito pelo grupo de trabalho e experimenta diferentes papéis. Esses anos constituem, segundo vários autores, uma fase importante para a vida profissional do docente, determinando seu futuro em relação ao trabalho. Nesse sentido, os autores referem-se à importância da socialização profissional no início da carreira.

Trata-se do período de transição entre estudante e a vida profissional, segundo Eddy (1971, *apud* Tardif, 2002). É a fase da mudança do idealismo para a realidade, da iniciação dos novatos na cultura e no folclore da escola e, finalmente, da descoberta dos alunos “reais”. Em suma, segundo Guarnieri (1996), a socialização profissional é destacada como dificuldade em sua pesquisa.

2.2.1 Socialização

O homem é um ser social, isto significa que para sobreviver necessita de atenção especial de outros seres da mesma espécie. Para essa convivência, o ser homem precisa viver em grupos e, para isso, produz regras, normas, formas de ver, passar e avaliar o mundo, criando, assim, a cultura.

Cada grupo forma uma sociedade, cujos homens são ligados pela cultura, com valores e normas definidos com capacidade de se reconhecer entre os diferentes grupos formados.

A cada novo membro existente em uma sociedade, é necessário que os novos membros sejam socializados para que a sociedade continue a existir.

Ferreirinho (2004), indica que inculcar aos novos membros de uma sociedade a estrutura de uma cultura, não é algo tranquilo e expressa um exercício de força e poder, dos mais velhos membros para com os novos, mas conclui que por meio do sucesso dessa socialização a sociedade sobrevive.

Segundo Tardif (2002), a socialização é um processo de formação do indivíduo que passa por toda a sua história de vida e comporta ruptura e continuidade.

Na sociologia, não existe consonância em relação aos saberes obtidos por meio da socialização.

A grande questão é que os saberes, tais como, hábitos, procedimentos, categorias, regras, esquemas, tipos e outros são produzidos pela socialização, isto é, são adquiridos pelos processos dos indivíduos vivenciados em seus diversos grupos socializados, como: família, amigos, escolas, grupos, sociedades e outros, nos quais desenvolvem sua interação pessoal e social com outros membros.

Em vários estudos, foi concluído que a escola socializa o professor ao transmitir seus valores, normas de funcionamento, características específicas dessa escola, do grupo e das regras. É um espaço que possui características únicas, mas, que transmite as marcas da cultura escolar, respeitando as influências de classe social, cultural e de gênero.

Na área de Educação, os estudos referentes à vida dos professores começam a surgir a partir de 1980, e os estudos relacionados à socialização pré-profissional somente há uma década. Segundo Tardif (2002), esses estudos relatam a prática profissional dos docentes, demonstrando os saberes provenientes da socialização realizada antes de sua formação profissional.

O autor relata ainda que, durante a história de vida pessoal e escolar, o futuro docente aperfeiçoa determinados conhecimentos, competências, crenças, valores e outros que o ajudam a formar sua personalidade e suas relações interpessoais, na prática de sua profissão, mas, normalmente, não de maneira reflexiva.

Em relação à socialização no início da carreira docente, Burke; Fessler; Christensen (*apud* Garcia, 1999) descrevem:

[...] defini-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tente alcançar certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia-dia. É possível que os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola, ou quando mudam de região (BURKE; FESSLER; CHRISTENSEN, 1984, p.14-15, *apud* GARCIA, 1999, p.114).

Guarnieri (1996) em sua tese a respeito do início da carreira, descreve o processo de aprender a ensinar que depende da associação entre o conhecimento teórico-acadêmico absorvido na formação básica e o contexto escolar de sua própria prática profissional, alerta que a análise do trabalho é responsável pela mudança e desenvolvimento dos professores. Esta reflexão é direcionada aos professores iniciantes no início do processo de socialização profissional na vida escolar.

Giddens (2005, *apud* Gama, 2007) destaca que esse processo pertence a segunda fase da socialização, fase esta que compreende o segundo momento da infância. Na maturidade, a primeira fase da socialização ocorre na primeira fase da infância.

A respeito da questão da socialização Dubar (2005, *apud* Gama, 2007) relata que a questão da socialização pode ser abordada na perspectiva da transformação social e não só de sua reprodução, inclusive para os professores em início de carreira. No decorrer da socialização, cada professor desenvolve uma capacidade para o pensamento e ação independente.

Graças à transformação possível das identidades na socialização secundária que se podem contestar as relações sociais interiorizadas no decorrer da socialização primária: a possibilidade de construir outros “mundos” [...]. Somente a socialização secundária pode produzir identidades e atores orientados pela produção de novas relações sociais e suscetíveis de, por sua vez, se transformarem por meio de uma ação coletiva, ou seja, duradoura (DUBAR, 2005, p.17 *apud* GAMA, 2007, p.31).

Gama (2007, p.32) ainda se apoia em Dubar (2005, p.XVII) ao destacar que a socialização “se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades associadas a várias esferas de atividades, que cada indivíduo esbarra durante a sua própria vida e nas quais deve aprender a tornar-se ator”.

Caberia, então, perguntar: como os relacionamentos articulam-se nas escolas? Será que a própria cultura escolar, ao organizar seu cotidiano, os professores e alunos determinam as relações sociais e tornam-se um ambiente socializador aos professores iniciantes?

Com base nesta reflexão, questionamos como ocorre a socialização do professor em início de carreira.

2.3 Dilemas enfrentados pelos professores em início da carreira

Com o objetivo de conhecer dificuldades e dilemas evidenciados por professoras de 5ª série no dia a dia, identificar e analisar as formas de enfrentamento por elas utilizadas para resolver tais situações, Lourencetti e Mizukami (2002) destacam os aspectos ligados aos dilemas de professoras em práticas cotidianas.

Segundo elas, as dificuldades enfrentadas pelos professores geram problemas a serem resolvidos. Estes sentem-se acuados, amargurados e perdidos, no início da carreira sem saber escolher o melhor caminho. Será que os professores PEB I no início da carreira apresentam o mesmo sentimento?

Lourencetti e Mizukami (2002) sugerem que os professores não lidam com problemas e sim que eles se deparam com dilemas em uma situação de ensino-aprendizagem. Ao defrontar-se com uma questão conflitante, cabe ao professor encontrar a melhor forma para conviver com ela; para isso, precisa, portanto, opinar e posicionar-se. As autoras relatam da seguinte maneira: “...o dilema surge quando

os professores têm que optar entre diversos tipos de práticas, todas elas desejáveis, mas em conflito umas com as outras” (LOURENCETTI e MIZUKAMI, 2002, p.56).

Será que as professoras das séries iniciais em início de carreira têm consciência de seus dilemas?

Os dilemas aparecem com muita frequência e nem sempre são de fácil solução, mas, ao tomar consciência de que tem um dilema para resolver, o professor passa a ter mais facilidade para solucioná-lo. Muitas vezes, a solução adotada acaba gerando novas dificuldades, levando os professores a viverem em conflito consigo mesmos.

Sendo assim, Lourencetti e Mizukami (2002, p.194) apontam “a necessidade de se adotar uma imagem do ensino que leve em consideração a possibilidade de que o próprio professor é um recurso na gestão dos problemas da prática educacional”.

Lampert (1985, p.93 *apud* Lourencetti e Mizukami, 2002), em seu trabalho, refere-se ao professor como um *dilemma manager*, ou seja, um profissional com a capacidade de intermediar interesses, desenvolvendo um trabalho que implica situações de diferentes naturezas. Ao explicar o termo *manager*, a autora chama a atenção para a capacidade de improvisação, que é uma função do gestor de dilemas. Explica que o gestor é um profissional capaz de encontrar soluções e ações unificadas ao processo de gestão. Conclui que este é o papel que cabe ao professor, cujos enfrentamentos os estudiosos descrevem com clareza.

Lourencetti e Mizukami (2002) e Shulman (1986) chamam de “conhecimento estratégico” o confronto do professor com situações ou problemas particulares, nos quais os princípios teóricos chocam-se, tornando a solução complexa. Para o autor, esse conhecimento estratégico é importante para a reflexão dos princípios relacionados ao saber popular. O conhecimento estratégico foi considerado como um tipo de saber essencial para o professor enfrentar um problema, já que o autor não se refere à palavra dilema.

Sacristán (1992, *apud* Lourencetti e Mizukami, 2002) cita que o professor é um gestor de dilemas, ou seja, o professor é um administrador de problemas. As

autoras acreditam que o termo foi utilizado com base nos estudos de Lampert (1985) e destacam a posição de Sacristán sobre a atuação do professor em situações dilemáticas:

[...] A atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós cegos, que, uma vez solucionados, desaparecem. Pode ser o caso de conflitos pontuais, mas não é o da prática “normal”. Esta consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face às quais é necessário tomar decisões (SACRISTÁN, 1992, *apud* LOURENCETTI e MIZUKAMI, 2002, p.87).

Mizukami e Lourencetti (2002) relatam que o mesmo autor, em 1998, trouxe outras contribuições a respeito do conceito de dilemas e destaca o papel dos dilemas no pensamento educativo, na reflexão dos professores e em suas atitudes.

[...] os dilemas são pontos significativos de “tensão” frente aos quais é preciso optar e frente aos quais de fato sempre se toma alguma opção quando se realiza algum tipo de prática, ou quando se planeja o próprio ensino, de modo que a opção ou direção tomada configura um modelo ou estilo educativo peculiar (SACRISTÁN, 1992, *apud* LOURENCETTI e MIZUKAMI, 2002, p.190).

Zabalza (1994) cita em seus estudos, o seguinte conceito para dilema:

[...] todo conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional... Em cada uma destas situações problemáticas (que podem ser pontuais ou gerais) o professor tem de optar, e fá-lo, de fato, num sentido ou noutro (na direção de um ou outro dos pólos do dilema) (ZABALZA, 1994, p.61).

É importante lembrar que os autores têm um ponto em comum: afirmam que dilemas são situações nas quais os professores precisam fazer escolhas.

Em relação a dilemas de professores, os docentes trabalham com seres humanos e o objetivo de seu trabalho é, por meio de relações sociais, gerir essas relações com os próprios alunos. Isso explica a existência de dilemas na atividade pedagógica (TARDIF, 2002).

O autor descreve ainda que ensinar é fazer escolhas no dia a dia em plena interação com os alunos; estes, por sua vez, vão depender diretamente das experiências de cada docente, de seus conhecimentos, de suas crenças, de sua cultura, de seus compromissos profissionais, dos saberes adquiridos e do respeito para com os alunos.

Nos estudos com docentes que tinham seis anos de experiência no trabalho, Lourencetti e Mizukami (2002) analisam os dilemas da docência observados em situações vivenciadas por duas professoras de uma mesma quinta série que listaram as dificuldades e os dilemas da seguinte maneira:

O primeiro, “comportamento inadequado dos alunos com relação às regras escolares”, envolve não só a indisciplina, mas também os deveres não feitos; as faltas excessivas; os trabalhos que o aluno deixou de entregar; as avaliações entregues sem terem sido feitas. Esse comportamento comum entre os alunos, agrava-se quando se trata de um professor iniciante?

O segundo dilema citado parece constituir-se um dilema tanto ao professor como ao aluno, pois a quinta série – na qual se encontravam os alunos pesquisados – é marcada pela passagem do ciclo um para o ciclo dois, motivo de muitas situações complicadas, resultantes das dificuldades de adaptação dos professores.

O “programa” constitui o terceiro dilema relatado pelas autoras: a preocupação com a qualidade ou com a quantidade dos conteúdos deixa muitos professores indecisos: como trabalhar todo o conteúdo com uma turma lenta, por exemplo? Diante da situação, que atitude deve tomar o professor iniciante?

“O não-domínio do conteúdo específico” é o quarto dilema citado pelas autoras e, de todos eles, o único que não tem relação com os alunos. Os professores questionam-se: “Como fazer diante da pergunta de um aluno, se não souber responder?” Há conteúdos não aprendidos na Faculdade e, conseqüentemente, os professores não podem apreciá-lo. Como agirá o professor iniciante diante dessa situação?

Embora “a indisciplina” tenha sido o último dilema apontado, foi considerada por uma professora como o mais difícil: os alunos conversam o tempo todo e, na maioria das vezes, os professores não sabem como agir.

As pesquisadoras enfatizam que, exceto o segundo dilema apresentado – a passagem de um ciclo para outro –, que é específico da série, todas as demais situações podem ser vivenciadas por qualquer professor em qualquer fase da carreira.

Zabalza (1994) ao analisar o diário escrito de uma professora que lecionava na 2ª série comenta os quatro dilemas enfrentados:

O primeiro, relacional-disciplinar, é o denominado dilema entre o afeto e a ordem. De acordo com o autor, “aumentar o afeto implicava diminuição de ordem, a ênfase na ordem implicava ruptura ou esfriamento das relações com as crianças”.

As crianças, na faixa etária entre 3 e 6 anos, procuram por atenção e dedicação; e os professores, tentam estar com as crianças em clima afetivo, pois acreditam que a aula tem melhor aproveitamento e, assim, acabam esgotados.

De acordo com os estudos de Zabalza (1994), uma sala de aula organizada é fundamental para o aprendizado do aluno. O professor iniciante tem a percepção dessa problemática? Ele consegue manter a relação professor-aluno de maneira afetiva, sem que isso prejudique a ordem e o bom andamento das atividades?

O segundo é o dilema organizativo e envolve o cuidado individual, diretamente ligado às questões afetivas. O professor encontra-se em situação dilemática, pois não sabe se dá atenção aos mais necessitados ou ao grupo, considerando que as crianças nessa faixa etária não têm maturidade para trabalharem sem o auxílio do professor.

A maioria das crianças precisa de atenção individual e todas podem magoar-se profundamente se isso não acontecer. Precisam, portanto, de igual atendimento e dedicação por parte do professor. Este, porém, não tem condições de manter os demais alunos ocupados, enquanto atende individualmente a cada um; esse atendimento torna-se, portanto, bastante complexo.

Qual a atitude do professor iniciante diante dessa situação dilemática?

O terceiro dilema estudado por Zabalza é a necessidade de um desenvolvimento profissional permanente: a falta de experiência diante de algumas situações impede o professor de tomar uma atitude adequada e gera uma tensão pessoal permanente em busca do aperfeiçoamento profissional que poderá auxiliá-lo a tomar decisões adequadas e serenas.

O autor acredita que, se o professor tivesse melhor conhecimento das crianças e das teorias, poderia entendê-las e atendê-las melhor, pois as crianças, em momentos semelhantes, apresentam comportamentos diversos. Em alguns casos, o professor iniciante pode defrontar-se com uma situação ainda mais complexa: quando substitui o professor titular, pois conhece ainda menos o aluno, o que lhe dá maior insegurança.

O quarto e último dilema é chamado de dilema curricular e diz respeito ao estabelecimento do nível a ser atingido pelo aluno em uma determinada série: para uns, o aluno precisa chegar a primeira série sabendo ler e escrever. Outros, porém, consideram tratar-se de uma fase em que precisa prioritariamente desenvolver a capacidade expressiva das crianças, sem preocupação com o aprendizado sistematizado da leitura e da escrita. Esse dilema, enfatiza Zabalza, foi observado pelo próprio professor no comentário feito sobre o conteúdo do diário.

A situação, bastante difícil para o professor experiente, é ainda mais angustiante para o professor iniciante que nesse momento precisa do apoio de outros professores ou do coordenador.

Por meio do estudo dos pesquisadores que se ocupam dos dilemas vividos pelo professor, foi possível obter um panorama desses conflitos que serão relacionados com a pesquisa em questão.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, justificamos e descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados e apresentamos o perfil de cada participante. Além disso, é explicitada a forma como foram realizadas as entrevistas e as filmagens, descrevendo o ambiente natural em que cada sujeito está inserido.

3.1 A abordagem qualitativa

O presente estudo é de caráter qualitativo, pois os problemas estudados ocorrem no mesmo local da pesquisa, sem intervenção do investigador com a possibilidade de responder a seus objetivos. De acordo com Ludke e André (1986), esta metodologia tornou-se popular, pois está sendo utilizada pelos pesquisadores da área da educação, mas muitas dúvidas são encontradas quando surge a questão do rigor científico.

Bogdan e Biklen (1982, *apud* Lüdke e André, 1986, p.11) discutem esse conceito, apresentando cinco características básicas para esse tipo de estudo e uma delas considera que a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural, como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Há também, um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho de campo.

No caso específico de minha pesquisa, o contato foi direto e participativo, mas todo cuidado foi tomado para não influenciar na pesquisa e na coleta de dados, já que vivenciei a experiência como PEB I.

Os sujeitos investigados participantes da pesquisa são professores das séries iniciais no início de carreira, com até cinco anos de docência, pertencendo à rede municipal independente de sua situação, ou seja, ocupando um cargo efetivo ou não e da rede privada, de um município do interior de São Paulo. Essas informações serão retomadas e melhor detalhadas no decorrer do capítulo.

Desde o princípio, esclareci aos sujeitos que era aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e que se tratava de uma Dissertação de Mestrado, enfatizei o objetivo da pesquisa e que sua identidade e suas origens seriam preservadas, assim como a localidade das escolas.

A segunda característica, são os dados descritivos, que foram trabalhados da seguinte forma: preparação de questões da entrevista a partir de eixos: a entrevista permitiu identificar e compreender as dificuldades, os dilemas e decepções profissionais e os saberes dos professores PEB I no início de carreira. Nesse momento, tentou-se reunir o maior número possível de subsídios, pois o que parece ser um simples detalhe pode se tornar grande informação.

Um cuidado a ser tornado é que nas entrevistas transcritas aparecem dados importantes que os sujeitos menosprezam, acreditando não ser importante, como por exemplo, o relato de uma professora em que cita que sabe ensinar continhas. Qual a concepção dessa professora em relação à Matemática?

Acredito, também, para analisar os dados de uma pesquisa qualitativa e melhor compreendê-los, que é necessário que tenhamos conhecimento do ambiente natural em que cada sujeito está inserido.

A terceira característica, é a preocupação com o processo que é maior que o produto, ou seja, em uma pesquisa qualitativa temos de verificar, compreender e analisar as causas que induziram as dificuldades. No caso da pesquisa em questão, devemos analisar quais os motivos que levaram o professor no início de carreira a adquirir sentimentos, como: frustração, ansiedade e desapontamento. É preciso entender o porquê dos professores iniciantes sentirem falta de apoio dos docentes veteranos e da equipe gestora.

Assim, busquei no primeiro capítulo inteirar-me das dificuldades, dos aspectos afetivos, dos dilemas e da socialização dos professores no início de carreira por meio de leituras de textos de pesquisadores da área.

A quarta característica, é o “significado” que as pessoas atribuem às coisas e a sua vida e que são focos de atenção especial pelo pesquisador. Esta característica indica que o pesquisador precisa valorizar o ponto de vista do participante e realizar uma análise cuidadosa dos relatos com o compromisso de prestar atenção em todos os detalhes.

Em uma das entrevistas, uma professora relata, espontaneamente, a indignação em relação ao comportamento inadequado de seus alunos. No momento, achei que fosse um mero desabafo, mas para minha pesquisa foi de grande valia, pois sabe-se que esse comportamento inadequado é tido como uma das dificuldades para os professores exercerem sua função em início de carreira.

Nesse momento, o pesquisador precisa se preocupar para não influenciar indiretamente na pesquisa. Ele reúne os relatos coletados de outros participantes para relacionar as informações e confrontar com outros pesquisadores para que possam ser ou não confirmadas.

A quinta e última característica, tende a seguir um processo indutivo. Antes de iniciar os estudos, os pesquisadores não se incomodam em procurar evidências que confirmem as hipóteses definidas, ou seja, as reflexões sobre o assunto só começam a se concretizar quando se iniciam a verificação e a análise dos dados coletados.

Quando comecei a pesquisa, imaginei analisar as dificuldades, os dilemas e os saberes do PEB I no início de carreira. Após ter feito algumas leituras, percebi que tinha de direcionar a pesquisa e analisar somente as dificuldades, os dilemas e saberes em relação à disciplina de Matemática, pois além de nosso foco ser Matemática ainda teria muitos dados para analisar e sem ênfase em um determinado conteúdo. O fato é relacionado por Lüdke e André (1986), como o desenvolvimento de estudo que se aproxima a um funil, pois, quando inicia a pesquisa o foco é amplo e com o desenvolver torna-se direto e específico.

3.2 A trajetória percorrida no procedimento de coleta da pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de dois instrumentos: entrevistas e filmagens das aulas. A entrevista foi realizada com sete participantes, sendo elas PEB I com até cinco anos de carreira, já a filmagem foi realizada com duas das professoras entrevistadas. A escolha das professoras para a filmagem foi feita, de acordo com o grau de escolaridade; assim, selecionamos uma que cursou o mestrado e a outra com curso de Habilitação ao Magistério, ou seja, uma de maior grau e outra com menor grau de estudo, uma vez que a maioria propôs-se a participar da filmagem.

As entrevistas foram lidas, analisadas e relacionadas umas com as outras, a fim de encontrar as respostas às perguntas em questão. As mesmas foram transcritas e sofreram várias leituras antes da análise.

Procurei deixar as entrevistadas à vontade para responder às perguntas e enfatizei que sua identidade seria preservada, bem como o nome e localidade das escolas onde cada uma leciona.

A filmagem foi assistida pela pesquisadora que observou a dinâmica do trabalho de cada professora filmada e relacionou com as entrevistas realizadas, com o objetivo de coletar dados para responder às perguntas desta pesquisa.

3.3 Entrevistas

Lüdke e André (1986), também, descrevem que a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e é uma das principais técnicas de trabalho utilizadas, além de desempenhar um papel importante não apenas nas atividades científicas como também em outras atividades humanas.

É por meio da televisão com que estamos acostumados a nos deparar com o entrevistador fazendo perguntas sem deixar margem para uma resposta que não seja a desejada ou o repórter ansioso em captar uma notícia de tragédia faz perguntas relacionadas às vítimas, sem respeitar os sentimentos envolvidos.

Para as autoras citadas, a entrevista é uma das mais indicadas técnicas metodológicas para a coleta de dados para uma pesquisa em educação. É considerada uma poderosa arma de comunicação, mas é preciso conhecer os limites do entrevistado, respeitar suas exigências e tomarmos cuidado para não sermos inconvenientes.

Ainda de acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista sobressai em relação às outras técnicas por permitir a compreensão imediata da informação desejada e quando bem-feita pode permitir assuntos de natureza complexa, pessoal e íntima ou o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficiais e, também, pode atingir pessoas às quais o questionário escrito é inviável.

Como a entrevista é exclusiva, sendo ela em grupo ou individual, podem ser feitas correções, esclarecimentos e adaptações necessárias para obter as informações desejadas.

Lüdke e André (1986) ainda relatam que a liberdade de percurso está associada, especialmente, à entrevista não estruturada ou não padronizada. Ela se baseia em um roteiro, que é flexível de acordo com a situação, ou seja, o entrevistador pode fazer as adaptações necessárias.

Atualmente, em educação o tipo de entrevista mais utilizado para o trabalho de pesquisa é a semiestruturada por ser flexível e possuir um esquema mais livre, ficando os participantes envolvidos à vontade para responderem, e as informações desejadas são obtidas naturalmente.

Para a pesquisa em questão, utilizei a entrevista semiestruturada e procurei me manter atenta às informações dadas pelo entrevistado e estimei-os, mas sem a hipótese de forçá-los, pois eles precisam sentir-se à vontade para que as respostas sejam espontâneas.

É importante também enfatizar que o entrevistado esteja ciente dos objetivos da entrevista e de que as informações obtidas serão utilizadas, exclusivamente, para fins de pesquisa e que será mantido o sigilo em relação aos entrevistados.

Em minha entrevista, elaborei um roteiro, mas este foi utilizado de acordo com as respostas dadas pelo entrevistado. De acordo com Lüdke e André o uso do roteiro evita

saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que as questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.36).

Os autores citados acreditam que, se o pesquisador possuir qualidades e habilidades com uma boa capacidade de comunicação verbal e paciência de ouvir com atenção, poderá obter uma grande entrevista, mas é possível tornar-se um bom entrevistador por meio de estudos e práticas, sobretudo se houver alguém com mais experiência para que possa observar. Assim, quanto melhor preparado estiver o entrevistador, melhor será a qualidade de sua entrevista.

Destacamos, ainda, que na pesquisa em questão das sete entrevistas realizadas, seis foram nas respectivas escolas, após o final do período letivo e uma ocorreu na residência da entrevistada.

3.4 Filmagem

A gravação em vídeo é uma forma de utilização dos dados visuais. Segundo Flick:

na pesquisa qualitativa, a gravação pode ser usada de diferentes maneiras. Uma das pesquisas é com a utilização de uma câmera de vídeo, em lugar de um gravador, para documentar a interação que ocorre em uma entrevista. O material gravado pode ser uma fonte ou uma forma de dados em si mesmo (FLICK, 2009, p.226).

O autor ainda destaca que a pesquisa com a colaboração do vídeo não consiste somente em analisar o material, mas a forma como o material foi realizado para que seja analisado.

Em seus estudos, Knoblauche (2004, *apud* Flick, 2009) desenvolve uma análise da interação em vídeo como método de pesquisa e o define por três características: metodicidade, ordem e reflexividade. A metodicidade refere-se ao conteúdo e ao modo como ele foi explicado; a ordem diz respeito à confiabilidade, tanto na produção do vídeo como na interpretação dos resultados das atividades; a reflexividade ou performatividade significa que os atores atuam e, também, ponderam sobre o que fazer em suas apresentações.

Em seus estudos, Flick (2009) declara que, ao utilizar essa abordagem, precisa-se tomar cuidado para que a câmera e o equipamento não dominem a situação social. Outra questão com que se preocupar é em relação a quando iniciar e quando parar a gravação. Além disso, do ponto de vista ético, é importante solicitar autorização para a gravação.

O autor ainda destaca que a análise de vídeo amplia a capacidade de outras abordagens; em comparação com a entrevista, permite capturar uma maior quantidade de aspectos e detalhes dos participantes, além de admitir a observação repetida de situações gravadas.

Leonardos, Ferraz e Gonçalves (1999) relatam que esta metodologia divide-se em cinco procedimentos: imersão, mergulho, validação, devolução e divulgação. Esses procedimentos articulam-se com o vídeo de modo que complementa e interage.

Maykut e Morehouse (1994, *apud* Leonardos, Ferraz e Gonçalves, 1999) consideram a utilização da imagem como uma nova metodologia que permite a compreensão da vida cultural e social, que contribui no enriquecimento dos estudos avaliativos, em particular, na área da Educação, por possibilitar registrar as manifestações livres, verbais e / ou gestuais e as relações sociais dos autores envolvidos no processo.

Os autores também dizem que o recurso de gravação em vídeo ainda permite ser visto e revisto, pois é possível parar, avançar ou retroceder, conforme a necessidade do investigador.

Os pesquisadores destacam:

O vídeo torna-se, portanto, um documento que tanto relata experiências úteis para aqueles que estudam e avaliam, quanto apresenta lições extraídas da prática e traz informações que podem orientar ações de replanejamento e reformulações para aqueles que decidem e atuam (LEONARDOS, FERRAZ e GONÇALVES, 1999, p.125).

Para a pesquisa em questão, utilizou-se a filmagem como mais um recurso de análise, com uma câmera modelo semiprofissional, ou seja, uma câmera Super VHS que não necessita de iluminação, microfone externo ou outros aparatos técnicos, mas possibilita captar imagens com qualidade.

Nosso objetivo foi documentar a interação ocorrida durante a entrevista e a filmagem. Assumimos com as entrevistadas o compromisso de devolver a filmagem à diretora da escola, visto que foram feitas duas filmagens na mesma fita VHS e a mesma será destruída.

3.5 Contextualizando as escolas

O ambiente natural dos sujeitos da pesquisa está bastante diversificado, pois estou trabalhando com professores que lecionam na rede privada e na rede municipal em um total de cinco escolas situadas em dois municípios interligados do interior do Estado São Paulo.

A escola A é da rede municipal e está situada em um bairro da periferia da cidade, é uma escola híbrida⁴. O prédio possui dez salas de aulas, um refeitório, uma sala dos professores que pertence à escola estadual, duas salas para a

⁴ Escola híbrida é uma escola que, no mesmo prédio, estão instaladas duas escolas, sendo uma escola estadual e outra municipal. No caso específico de nossa pesquisa, o prédio pertence ao estado, por isso a prioridade é da escola estadual.

direção, sendo uma para a escola estadual e outra à escola municipal e uma quadra coberta. As salas de aula encontram-se em um prédio separado da direção e há um portão que permanece trancado a chave que fica em poder da inspetora e da direção, mas cada professor tem uma cópia para qualquer eventualidade. O prédio ocupado pelos alunos tem vários lances de escada.

A escola B também é da rede municipal, está situada em um bairro rural da cidade, é uma escola nova com cinco salas de aula, com um computador cada, uma sala para direção, um refeitório, uma sala com uma divisória para a secretaria e cozinha para o professor, uma sala para os professores, onde são feitas reuniões de professores e são guardados vários livros distribuídos em várias prateleiras e conta também uma quadra descoberta.

Nessa escola, o intervalo é em horário diversificado, ou seja, cada sala tem seu horário de intervalo, saindo sempre uma sala por vez, mas não há interação entre os alunos. A merenda é colocada na mesa e os alunos servem-se à vontade de acordo com a quantidade que sabem que vão comer, assim, evitam o desperdício. Eles utilizam garfo e faca de inox, e o intervalo é dirigido, ou seja, o professor fica com eles no pátio da escola.

A escola C pertence também à rede municipal, mas, do município vizinho que fica mais ou menos 17 quilômetros de distância um do outro. A escola é dividida em dois prédios, com 15 salas de aula, uma sala de informática com 25 máquinas funcionando, uma cozinha para os professores, uma biblioteca, uma sala aos professores, uma sala para a direção. A escola conta com a colaboração de uma coordenadora, e o curso utiliza apostila do sistema de ensino POSITIVO.

O intervalo dos alunos é em horário diversificado, é separado por série, saindo sempre uma série por vez. O intervalo é dirigido somente para a primeira série. A merenda é servida pela cozinheira da escola e o serviço da cozinha é terceirizado.

Já as escolas D e E são da rede privada. A escola D possui três unidades, sendo uma somente aos alunos do berçário até a pré-escola e as outras duas para o ensino fundamental e médio.

Na unidade 2, a escola possui dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática com 20 máquinas disponíveis, um auditório, uma cantina, uma cozinha para os professores, uma piscina, uma quadra coberta e um parque. Na unidade 3, possui 14 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática com 20 máquinas, um auditório com lousa digital, uma cantina que serve refeições, uma sala para os professores com pia, micro-ondas e geladeira, uma piscina, um parque e uma quadra coberta. A escola conta com a colaboração de duas coordenadoras e utiliza apostila do sistema de ensino ETAPA.

Por último, comentaremos a escola E que possui dois prédios ligados por um túnel subterrâneo e uma boa infraestrutura, sendo 28 salas de aula em um prédio e 16 no outro, todas as salas com tablado⁵, uma biblioteca bem equipada, cinco salas de informática com 20 máquinas cada e ar condicionado, dois auditórios, um laboratório de física, laboratório de química e um laboratório de biologia, uma sala de teatro, uma sala de leitura, cinco quadras cobertas, duas piscinas e duas salas aos professores e uma capela, já que a escola é católica.

A escola trabalha com alunos a partir de 2 anos de idade que são distribuídos nos cursos de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, cursos técnicos e o ensino superior EAD⁶, sendo uma coordenadora para cada curso. A escola utiliza apostila do sistema de ensino COC.

3.6 Perfis dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi composta por sete participantes, nomeados aqui por Rubi, Esmeralda, Diamante, Ametista, Safira, Pérola e Topázio, a fim de manter o sigilo de suas identidades. As entrevistas e as filmagens ocorreram, entre novembro de 2007 e julho de 2008.

O quadro a seguir irá relacionar os professores com suas respectivas escolas.

⁵ Segundo o dicionário Aurélio, tablado é um palco de teatro; estrado de madeira.

⁶ EAD: Ensino a Distância.

Quadro 3 – Professores e respectivas escolas

Tipos de escolas que os professores lecionam							
Professora	Rubi	Esmeralda	Diamante	Ametista	Safira	Pérola	Topázio
Tipos de escolas	A	A	B	B	C	E	D

Rubi é uma professora com 28 anos de idade, leciona há um ano, desde quando foi aprovada no concurso da rede municipal, é docente da escola A e, no momento, está como professora itinerante⁷.

A professora acredita ter uma boa formação, cursou o Ensino Fundamental e Médio na rede pública, o ensino superior em uma Universidade Federal e fez mestrado, também, na Federal.

Rubi quando criança dizia que seria professora, mas na adolescência surgiu a dúvida, sabia o que não queria e foi assim que escolheu fazer artes plásticas, mas cursou apenas um ano e teve a certeza de que não era o curso que desejava. No ano seguinte, iniciou o curso de Pedagogia.

Esmeralda, também, leciona na escola A, tem 31 anos e está no magistério há um ano, desde quando se efetivou na escola municipal. Fez o curso de Habilitação ao Magistério que, na época era com o Ensino Médio com duração de quatro anos. Quando terminou o curso, foi dar aulas em uma escola de educação infantil, mas não se adaptou e saiu da área, foi trabalhar em um escritório.

Ficou afastada da profissão e retornou somente após ser aprovada em um concurso municipal. Esmeralda sempre estudou em escola pública e não tem ensino superior, tem feito os cursos de capacitação oferecidos pela prefeitura e o último foi sobre drogas.

Diamante é professora da escola B, com 24 anos de idade, está no magistério há sete anos, desde quando deu início à graduação e, também, contando com o tempo em que era auxiliar de professor em uma escola de educação infantil da rede privada. Nessa mesma escola, chegou a trabalhar como professora titular de sala e

⁷ Itinerante é o professor que é efetivo, mas não tem uma sala para o ano todo, substitui o professor de licença.

totalizou nessa escola três anos de sua vida. Lecionou um ano na prefeitura, pela escala rotativa⁸ e efetivou-se há um ano na rede municipal.

Sua formação foi praticamente na rede privada, sendo somente a educação infantil na rede municipal, é graduada em Pedagogia e cursa pós-graduação *Lato-Sensu* em Gestão Escolar.

Diamante relata que sempre sonhou ser professora e, ainda hoje, continua acreditando na profissão, diz que a escola é a porta que precisa ser aberta para muitas pessoas, é uma profissão desvalorizada por muitos, mas relata que nós, docentes, não podemos desanimar.

Ametista, também, leciona na escola B, tem 47 anos e atua como docente há quatro anos. Considera sua entrada na carreira, como um presente de “Papai Noel”, pois havia prestado o concurso, mas não obteve boa classificação. Então, acabou se esquecendo do concurso e quando estava em uma fase complicada de sua vida, pensando em se aposentar na área da saúde, foi chamada para se efetivar como professora. Por ser dezembro, chamou de presente de “Papai Noel”.

Ametista está cursando o segundo ano de Pedagogia pelo sistema interativo COC⁹, estudou no Ensino Fundamental e Médio na rede pública, considera a profissão muito gratificante e gosta do que faz, mas relata que diante da visão dos outros, é uma profissão desvalorizada. Atualmente, por falta de tempo tem feito somente os cursos oferecidos pela prefeitura e o último foi sobre Geometria.

O quadro abaixo ajuda a identificar quais professores lecionam no ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

⁸ Escala rotativa é uma escala composta por professores que passaram por uma avaliação e foram classificados para substituir licenças e outros impedimentos dos professores efetivos.

⁹ Sistema interativo COC esse curso é a distância e ocorre em dois momentos:

- As aulas semanais são presenciais, sendo uma vez por semana no período noturno e via Tele Salas, são transmitidas via satélite, em tempo real do pólo de Ribeirão Preto – SP para outros duzentos pólos da Faculdade Interativa COC, espalhados pelo País.
- Atividades a distância, semanalmente, são disponibilizadas aos alunos diversas atividades com necessidade de estudos contínuos dos conteúdos e pesquisas.

Quadro 4 – Professores que lecionam como PEB II (Professor de Educação Básica II) no Ensino Fundamental e Médio

Professores que lecionam como PEB II							
Professora	Rubi	Esmeralda	Diamante	Ametista	Safira	Pérola	Topázio
Leciona disciplina específica de	Não leciona	Não leciona	Não leciona	Não leciona	Ciências	Geografia	Não leciona

Safira leciona na escola C, tem 36 anos de idade e está no magistério há 15 anos, mas como professora de Ciências. Atua como PEB I há um ano e cinco meses, relata que sempre gostou de explicar e agora que trabalha com crianças menores afirma que ama o que faz.

Cursou o Ensino Fundamental na rede privada, o Ensino Médio na rede pública e o Ensino Superior também na rede privada. Sempre que possível participa das capacitações oferecidas pela prefeitura, pois falta tempo, já que trabalha também como professora de Ciências no período inverso, sendo assim, participa mais dos cursos relacionados à Ciências, como por exemplo, a Teia do Saber oferecido pelo Estado aos sábados.

Pérola leciona na escola E, tem 23 anos e leciona há cinco anos, na escola onde cursou o magistério. Atualmente, leciona para a série inicial e o curso é apostilado.

Cursou o Ensino Fundamental na rede pública, o Ensino Médio e o Superior na rede privada, e considera-se uma professora privilegiada, pois trabalha em uma escola com boa infraestrutura, mas acredita que por ser uma escola desse porte, os pais acabam deixando toda responsabilidade para a escola.

Pérola é, também, professora de Ensino Médio, ministra aulas de Geografia em outra escola privada. Enquanto cursava a licenciatura de Geografia, fez curso de alfabetização e letramento, agora irá fazer um curso de Geografia direcionado à série inicial. Pérola não fez Pedagogia, mas pretende fazer mestrado em Educação.

Topázio leciona na escola D, tem 28 anos e leciona há quatro anos. Atualmente, trabalha nos dois períodos na mesma escola, sendo uma 3ª série no período da manhã e outra, no período da tarde.

Cursou o Ensino Fundamental na rede privada, mas, em outro estado. Já o Ensino Médio fez no Estado de São Paulo na rede pública, fez Pedagogia na rede privada e considera que a profissão, atualmente, está sendo mais valorizada, mesmo assim, precisa melhorar muito. Ela cita que hoje em dia o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas também é pedagogo, educador, psicólogo e ainda relata que os alunos estão muito indisciplinados, em razão da própria educação e da falta de limites dos pais.

Após a conclusão da graduação, a professora não fez nenhum curso de pós-graduação, mas tem participado dos cursos oferecidos pela própria escola.

Para relacionar os participantes dessa pesquisa, segue o quadro:

Quadro 5 – Participantes da pesquisa e suas características

Participantes da pesquisa e suas características							
Sujeito	Rubi	Esmeralda	Diamante	Ametista	Safira	Pérola	Topázio
Características							
Idade	28	31	24	47	36	23	28
Cursou o EF na rede	Pública	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Cursou o EM na rede	Pública	Pública	Privada	Pública	Pública	Privada	Pública
Graduado em	Pedagogia	Não fez	Pedagogia	Cursando Pedagogia	Biologia	Geografia	Pedagogia
Cursou o ES na rede	Pública	****	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada
Pós-Graduado em	Mestrado em Educação	****	Cursando especialização em Gestão Escolar	****	Especialização em Biologia	****	****
Cursou a Pós-Graduação na rede	Pública	****	Privada	****	Privada	****	****
Tempo de Magistério	1	1	4	4	1 ano e 5 meses	5	4
Ensino Médio	Ensino Médio Regular	Habilitação ao Magistério	Habilitação ao Magistério	Ensino Médio Regular e depois Habilitação ao Magistério	Ensino Médio Regular e depois da graduação fez Habilitação ao Magistério	Habilitação ao Magistério	Ensino Médio Regular
Tipo de escola	A	A	B	B	C	E	D

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

Pela faixa etária dos sujeitos entrevistados, entre 23 a 47 anos, sendo que $\frac{4}{5}$ cursaram o Ensino Fundamental na rede pública, $\frac{5}{7}$ cursaram o Ensino Médio, também, na rede pública, já a graduação, $\frac{5}{7}$ cursaram na rede privada, sendo uma é licenciada em Biologia, uma em Geografia, três em Pedagogia, uma está adquirindo a licenciatura em Pedagogia e uma não é licenciada.

Há também um sujeito que já concluiu o curso de mestrado em Educação e outro que está cursando Especialização em Gestão Escolar. Observei, também, que a professora que fez mestrado, sempre estudou em escolas da rede pública, ou seja, desde o Ensino Fundamental até o Mestrado.

Os sujeitos da pesquisa são docentes com até cinco anos na carreira.

ANÁLISE DOS DADOS

Analisando os dados coletados pelos diversos instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação, surgiram alguns eixos de análise que foram organizados para melhor compreensão dos achados da pesquisa. Após a leitura minuciosa dos dados coletados, seis categorias de análise foram detectadas para discussão.

4.1 Entrada na carreira

Os estudos de Huberman (1995) apontam que o início da carreira é marcado em toda profissão. A carreira docente não é diferente, mas o autor enfatiza que não são todos os professores que passam por aquelas fases e não necessariamente na mesma sequência. Outras pesquisadoras, como Serrazina e Oliveira (2002) buscam compreender e avaliar o impacto dos primeiros anos da profissão. Agora vamos analisar a entrada na carreira dos professores, sujeitos de nossa pesquisa.

Como já comentamos no capítulo anterior, Rubi é uma professora iniciante, leciona há um ano e no relato de sua trajetória indica que estudou o tempo todo na escola pública, inclusive, o Ensino Superior e o Mestrado. Destaca, ainda, que a escola não era como hoje em dia, na qual os alunos fazem o que querem. Constatase, então, sua dificuldade e seu susto com o comportamento dos alunos:

[...] não imaginava que a escola pública estava assim, estudei a vida inteira na escola pública e não via aluno fazendo o que estão fazendo na minha sala e olha não faz muito tempo, pois eu tenho 28 anos, faz 20 anos, o que são 20 anos? (Rubi).

Pode-se relacionar o que está acontecendo com Rubi com os estudos de Huberman (1995), com o que ele chama de “choque de realidade”. Rubi estava entusiasmada por conseguir uma sala de aula, mas depara-se com a realidade dos alunos de hoje em dia.

A situação da Rubi nos reporta aos estudos de Tardif (2002) em que foi possível observar a passagem de estudante para professor iniciante, ao se deparar com a situação atual dos alunos, diferentemente, do que encontrou quando estudante. Isso parece indicar uma passagem de sua condição de estudante para professor iniciante. A professora relembra sua trajetória de estudante e afirma que o comportamento dos alunos de exatamente 20 anos atrás, época em que era estudante, era diferente do atual.

Rubi ainda relata que não pode afirmar que a escola pública esteja ruim, pois, por ser professora itinerante, já lecionou em outras escolas e não são todas que estão em situação inadequada. A situação vivida por Rubi de substituir outros professores foi objeto de estudo de Aranha (2007), a respeito do professor eventual, ou seja, o que substitui esporadicamente o professor titular da sala. Aranha (2007) constatou que professores que ocupam essa posição de eventual, acabam vivendo situações complexas. Embora Rubi não tenha destacado em sua fala que a questão da itinerância foi um complicador no início de sua carreira, os resultados do estudo de Aranha (2007) apontam que este é um dos problemas vivenciados pelos professores no início da carreira.

Já Esmeralda docente da mesma escola que Rubi, iniciou sua carreira em uma escola de educação infantil e como não se adaptou, saiu da área. A atitude de Esmeralda nos faz lembrar dos estudos de Odell e Ferraro (1992, *apud* Serrazina e Oliveira, 2002) que mostram que nos Estados Unidos da América 30% dos professores abandonam a profissão nos dois primeiros anos de sala de aula, por motivos diversos. No caso de Esmeralda, retornou há um ano e meio, após ter sido aprovada no concurso da rede municipal. Atualmente, ocupa o cargo de professora itinerante.

Por meio da entrevista realizada com Esmeralda, podemos notar que a professora está assustada com o comportamento das crianças e com as condições de trabalho oferecidas pela escola.

Com relação às condições de trabalho, podemos associar aos estudos de Guarnieri (1996) que apontam condições de trabalho como uma das dificuldades dos professores. A autora vai além, considera dificuldade desde as exigências burocráticas até o preenchimento de um diário.

Esmeralda preocupa-se com a falta de recurso para diversificar as aulas, como já foi citado em outro momento, mas um dos recursos disponibilizados para eles, que é o livro didático, muitas vezes, deixa a desejar, a professora relata que:

[...] tem conteúdo de Matemática, por exemplo, você pega um livro e você consegue duas atividades, com estas duas, você consegue inventar mais um pouquinho em cima, por exemplo, tratamento da informação, não encontra exercícios, é difícil. O que você encontra você já aplica e pronto (Esmeralda).

Diante da situação, a professora conta que não tem a quem recorrer, sendo assim, recorre aos livros.

[...] aos livros, pois colega para te passar é um pouco complicado, (risos), não tem (Esmeralda).

A fala da professora pode ser associada aos estudos de Guarnieri (1996) em relação à falta de apoio ao professor iniciante, pois ele sente-se desamparado pelos colegas de trabalho.

Em contrapartida, os estudos de Ferreirinho (2004) dizem que inculcar aos novos membros de uma sociedade a estrutura de uma cultura, não é algo tranquilo e sim expressa um exercício de força e poder, dos mais velhos membros para com os novos, mas conclui que é por meio do sucesso dessa socialização que a sociedade sobrevive.

Esmeralda ainda cita a indisciplina dos alunos, como algo desmotivador e que, na verdade, não tem o que fazer, pois os professores não podem tirar nada deles nem a educação do movimento que eles gostam e chamar os pais não adianta. A fala da professora relata isso tudo:

[...] tem a direção da escola, mas ela também não tem muito que fazer. A gente não pode tirar nada deles, a educação do movimento, inglês, não pode, então, tem aluno que fala não acontece nada mesmo! É complicado, deixa você assim, dá uma desmotivada, um aluno chegar pra você e falar “não acontece nada mesmo”, você quer ensinar, ajudar aquele aluno, e ele fala assim, chamar mãe e pai, eles dão risada da nossa cara.

Nos estudos de Zabalza (1994), a indisciplina dos alunos foi considerada por uma das professoras envolvidas em sua pesquisa como o dilema mais difícil, os alunos conversam o tempo todo e, na maioria das vezes, os professores não sabem como agir.

A professora não considera a sala dela como uma sala difícil, pois geralmente, tem um aluno ou outro indisciplinado.

A docente Diamante iniciou como assistente de sala de aula em uma escola de educação infantil. Estava no primeiro ano do curso de Pedagogia, lembrando que ela fez o curso de Habilitação ao Magistério. Depois de um tempo, passou a professora dessa escola infantil. Ela também foi aluna-professora.

Diamante aponta a indisciplina como dificuldade na sala de aula, mas enfatiza que não é nada exagerado e procura ter paciência, pois são crianças de primeira série e não ficam quietas. A professora relata:

[...] em relação à indisciplina, não é sempre que acontece, na maioria das vezes, a gente consegue se dar bem na sala de aula, quando eu peço, é claro que crianças de primeira série não ficam em silêncio na sala de aula. É claro que eu grito na sala de aula, também, eu tenho que competir com 26 falando junto comigo, mas não é nada grave, mais é isso mesmo ter paciência para esperar o silêncio (Diamante).

A professora cita ainda que, no início da aula, está com toda energia para pedir silêncio; na metade da aula, ela já está mais cansada, pensa para pedir silêncio. No final da aula, então, já não pede mais. De acordo com Veenman (1988, *apud* Mariano, 2006), os professores em início de carreira definem o trabalho docente como fisicamente esgotador.

Ametista leciona há quatro anos, entrou na carreira após ter sido aprovada no concurso municipal. Logo, sempre trabalhou com salas nas quais era efetiva. A docente diz que os problemas são todos resolvidos com a colaboração da equipe gestora e dos professores, normalmente, nos horários do HE (Hora de Estudo).

Enfatiza que, para ela, não é um ambiente de trabalho e sim de diversão, a professora relata:

[...] eu gostei muito de vir dar aula aqui, então, eu vejo isso daqui como uma família, nos HE's a gente resolve os problemas, tudo aberto com os professores, aqui tem muita abertura por parte da direção, da coordenação (Ametista).

A professora aponta como dificuldade no início da carreira, o fato de ter uma aluna com problemas de audição e depois de conversar com o pai descobriu que era uma família desestruturada. Mas, para ela, a dificuldade não está em trabalhar com a criança, pois ela é amparada pela equipe gestora. Já não pode falar o mesmo da família.

[...] eu fiquei sabendo pela boca de outras pessoas, sem ser a boca da mãe que a menina tem problema de audição. Não escutava o que eu falava, quer dizer que, pra mim, ela era uma criança igual a todas. Eu tratava ela igual, ela não me ouvia, ela não escuta direito, quando eu soube do problema dela, e faz pouco tempo isso. Agora é o amor da minha vida, eu tô inconformada, ela ir para o 2º ano e eu não dar aula para ela, porque vai ter que ter muita paciência com ela. Eu falei: ainda bem que eu sei o probleminha dela e posso passar para a outra professora, não vai demorar seis meses igual eu demorei para descobrir (Ametista).

Em relação ao não saber da real situação da criança, podemos associar aos estudos de Zabalza (1994) quando cita que se o professor tivesse melhor conhecimento das crianças e da teoria, poderia entendê-la e atendê-la melhor. No caso dela, se soubesse antes, a criança teria tido um ganho maior em relação ao aprendizado.

A situação vivida por Ametista é apontada por muitos professores como dificuldade. Guarnieri (1996) cita em sua pesquisa a preocupação que os professores têm ao trabalhar com crianças diferenciadas, alegando a complexidade de trabalhar na mesma sala com alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Já esta professora demonstra tranquilidade.

Enquanto Safira, em uma situação semelhante, deixa indícios de que considera complicado trabalhar com crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Ela relata:

[...] tenho dificuldade com alunos que chegam de outras localidades, não da mesma cidade, pois a mesma cidade segue o mesmo padrão, mas de outras cidades ou de outros estados. Eles chegam com muita defasagem em relação ao ensino (Safira).

Diante da situação, segundo Safira, o aluno é encaminhado para o reforço ministrado pelas estagiárias, no mesmo período da aula. Ela ainda relata que não tem dificuldades com o conteúdo, mas não consegue tirar o costume dos alunos usarem a tabuada.

A docente Pérola considera que tem alguns privilégios por trabalhar em uma escola privada, não costuma ter problemas em sala de aula como apresentam outros professores, mas a fala dela é associada à definição dos professores em início de carreira dos estudos de Veenman (1988, *apud* Mariano, 2006). Ela trabalha com o primeiro ano do ensino novo, como ela mesma chama, são crianças de seis anos. Observe a fala da professora:

[...] No 1º ano, é bastante agitado, tenho que deixar tudo bem planejado, é cansativo! (Pérola)

Durante a entrevista, Pérola não escondeu que tem receio da Matemática e ainda relata que tem professor que foge da Matemática e não dá a devida importância à disciplina.

[...] acho que tenho um pouco de aversão!!! Sinto que falta um pouco de tática para que a aprendizagem torne-se mais prazerosa. Muitas vezes, o professor foge da Matemática por falta de habilidade no ensino ou por não achar tão importante. O que no meu caso, é o contrário quanto à valorização da disciplina, pois sei o quanto os conceitos lógico-matemáticos são importantes para desenvolver na criança o raciocínio, a estratégia para solucionar possíveis problemas, a concentração, etc. (Pérola).

Zabalza (1994) relata como um dos dilemas dos professores a preocupação com a qualidade do ensino. Pérola demonstra esse fato claramente.

Na entrevista de Topázio, o que mais chamou atenção foi a fala dela com relação à complexidade do sistema de ensino adotado pela escola. O conteúdo específico que ela citou como difícil, foi a geometria. Ela relata da seguinte forma:

[...] A escola onde trabalho, tem um sistema de ensino bem puxado, principalmente na disciplina de geometria do 4º ano. Sinto alguma dificuldade, às vezes, pois é muito complexo e difícil para cabecinha dos alunos, mas estudo, resolvo todos os exercícios antes, procuro me informar, para não ter dificuldade na hora de ensinar aos alunos (Topázio).

Zabalza (1994) relata, como um dos dilemas dos professores, a preocupação com a qualidade do ensino. Pérola e Topázio lecionam na escola privada, mas, em escolas distintas, ambas demonstram claramente a preocupação com a qualidade das aulas.

Com a análise dessa categoria, podemos observar que todos os docentes sujeitos desta pesquisa tiveram ou têm problemas no início de sua carreira como relatam os pesquisadores em destaque, de nossa pesquisa.

4.2 Prática em sala de aula

Em relação à prática em sala de aula, é importante recorrer à Guarnieri (1996) que aponta a escolha da estratégia como uma das dificuldades enfrentadas pelos professores no início da carreira. Seus estudos mostram que muitos professores trabalhavam por ensaio e erro.

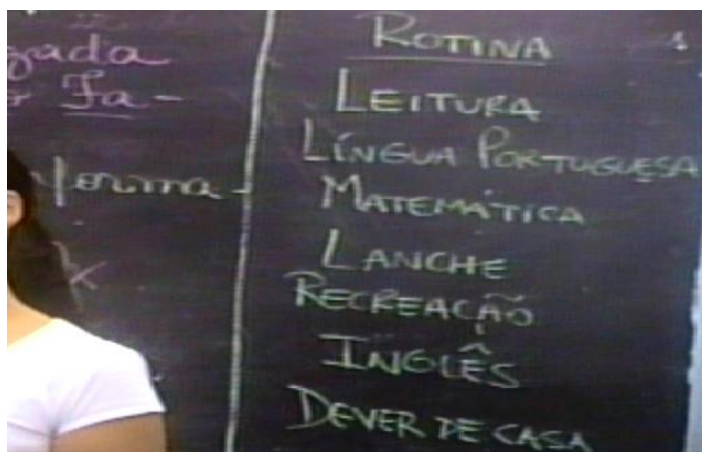
Nessa categoria, os professores sujeitos desta pesquisa relatam suas práticas de sala de aula, como costumam desenvolver as atividades direcionadas à Matemática e suas crenças sobre as atividades.

A primeira participante a ser analisada, Rubi relata em sua entrevista que:

[...] a Matemática raramente é a disciplina que eu começo o dia, mesmo porque eu acho que é assim, quando é um problema mais, que uma coisa que faz pensar. Então, é uma coisa que é gostoso de dar depois do intervalo. Daí eles estão meio assim, querendo ir embora, e é uma coisa que faz pensar que chama atenção e acabo dando todo dia uma situação-problema, já dei bastante coisa que nem faz conta, mas, de raciocínio, interpretação (Rubi).

No dia da filmagem a professora organizou sua rotina trabalhando a disciplina de Matemática antes do intervalo. Como mostra a imagem a seguir:

Figura 1 – Rotina da professora Rubi



Rubi é uma professora que costuma trabalhar com os alunos sentados individualmente. Ela percebe a Matemática como uma disciplina que faz pensar; ela diz que trabalha o conteúdo de Matemática em qualquer momento durante sua aula. Isso a faz se diferenciar das outras entrevistadas que procuram trabalhar a Matemática sempre antes do intervalo e em razão de sua crença costuma trabalhar com resolução de problemas.

Sua perspectiva nos direciona aos estudos de Rodrigues que destaca que

Ao trabalhar com resolução de problemas e também coletivamente, o professor estará proporcionando aos seus alunos a realização de tarefas que demandam a elaboração de procedimentos, simulações e formulações de hipóteses, a comparação de resultados e sua validação (RODRIGUES, 2006, p.56).

No dia da filmagem, a professora Rubi trabalhava o conteúdo relacionado às medidas, utilizou o palmo dela e dos alunos e depois os pés dela e dos alunos, como unidade de medida. Eles mediram a mesa da professora, as carteiras dos alunos com o palmo e a distância do armário até a porta da sala de aula, utilizando os pés. Como mostram as imagens:

Figura 2 – Aluna na professora Rubi utilizando o palmo como unidade de medida



Figura 3 – Aluna da professora Rubi utilizando os pés como unidade de medida



Já Esmeralda, podemos perceber que costuma trabalhar as atividades relacionadas à Matemática antes do intervalo dos alunos, pois agendou um horário para a filmagem da aula às oito horas da manhã.

No dia da filmagem, observamos que os alunos estavam sentados em dupla. A professora estava ensinando divisão e preparou a seguinte situação-problema: “João possuía dezesseis maçãs e gostaria de colocá-las em quatro cestinhas de uma maneira que todas as cestinhas ficassem com a mesma quantidade e não sobrasse nenhuma maçã. Vamos ajudar Joãozinho a organizar as cestinhas?”

Esmeralda preparou uma folha com as 16 maçãs e as quatro cestinhas para os alunos pintar; em seguida, recortar e colar no caderno cada cestinha com suas

respectivas maçãs. Ela insistia para que os alunos mostrassem para ela antes de colar, assim, o aluno que havia feito errado, ela já orientava para fazer corretamente.

Figura 4 – Aluna da professora Esmeralda pintando as maçãs



Figura 5 – Aluna da professora Esmeralda recortando as maçãs para fazer a divisão



Na filmagem, podemos observar que Esmeralda preocupa-se com os alunos que estão com defasagem de conteúdo, pois, no primeiro momento, trabalhava somente com os alunos que apresentavam dificuldades, enquanto os outros estavam na aula de inglês. Quando os alunos retornaram da aula de inglês, conseguiram acompanhar os alunos que já estavam desenvolvendo a situação-problema.

No fundo da sala de aula de Esmeralda, havia uma mesa montada com carteiras e sobre elas algumas embalagens vazias que caracterizavam um suposto mercadinho. Ela relatou que cria situações, simulando um mercado para ensinar a Matemática aos alunos, ou seja, ela trabalha situações-problema.

Figura 6 – Mercadinho da professora Esmeralda



Esmeralda enfatiza que prefere trabalhar no início das aulas, acreditando que eles estão mais atentos e menos cansados.

A professora Diamante relata que trabalha com uma sequência de livros de leitura, com o objetivo de estimular a leitura e interpretação de texto. Inicia a aula com a leitura de um capítulo do livro, depois focaliza a disciplina de Língua Portuguesa ou de Matemática, pois são disciplinas trabalhadas todos os dias, depois varia com Ciências, Geografia e História.

Diamante faz a rotina semanalmente e entrega à coordenadora avaliar, sempre que não há clareza em algum item, a rotina é devolvida para fazer os devidos ajustes. Ela cita em sua entrevista que:

[...] geralmente, Língua Portuguesa e Matemática a gente trabalha todos os dias e cada dia a gente trabalha um eixo diferente, por exemplo, em Matemática, operações, tratamento da informação, medidas. Então, cada dia da semana a gente trabalha um eixo diferente em Matemática e em Língua Portuguesa (Diamante).

Os alunos são dispostos em duplas, ela procura trabalhar um eixo diferente para cada dia. Dessa forma, a professora não corre o risco de ficar sem dar o conteúdo e sem que o aluno tenha trabalhado, pelo menos, o mínimo, pois até um tempo atrás a Geometria aparecia nos livros didáticos, como o último capítulo. A professora seguia o livro e não dava tempo de ensinar Geometria. Naquela época, não se trabalhava tratamento da informação.

As aulas da professora Ametista, de acordo com seus relatos, são bem diversificadas em relação aos outros professores. Relata que trabalha Matemática em qualquer momento, depende da agitação dos alunos, mas percebe que eles produzem mais antes do intervalo.

[...] não tenho horário, eu vou muito pela classe. Tem dia que eles tão atacados, 2ª feira depois do feriado prolongado é o pior dia, 4 dias com a mãe e o pai. Eles vêm tudo manhoso, chorando, não querem fazer nada, então, eu vou assim, conforme que eles estão. Eu vejo que eles rendem bem mais, as coisas que precisam de atenção antes da merenda, depois da merenda eles brincam. Eles se dispersam, já estão começando a ficar cansados. Então, eu procuro dar Português e Matemática antes da merenda. Aí eu dou essas outras coisas mais lúdicas. Mas vou conforme o andamento da classe (Ametista).

Ela relata que, suas aulas, para o aluno são uma brincadeira, pois procura criar maneiras diferentes para ensinar o conteúdo. Quando ela chega à escola, os alunos vão a seu encontro, perguntando do que vão brincar naquele dia.

Ametista relata, também, que os alunos amam a Matemática, mas ela contribui com isso, tornando sua aula um espetáculo diante da visão do aluno. Costuma fazer teatro improvisado, havendo assim uma interdisciplinaridade e estímulo para o aluno compreender o conteúdo.

O relato de Ametista nos reporta à perspectiva de Gómez-Chacón (2002, *apud* Curi, 2004, p.46) em relação ao afeto. Ele entende por afeto local o estado de troca de sentimentos e reações emocionais durante a resolução de uma atividade matemática ao longo de uma aula.

Quando um conteúdo é trabalhado e o aluno realiza com prazer, com gosto, ele aprende, compreende. Normalmente, quando ele não gosta não aprende. Acreditamos ainda que a prática em sala de aula utilizada por Ametista acaba fazendo o aluno tomar gosto pela matéria.

A professora Safira leciona para quarta série, ela é mais uma docente que procura trabalhar a Matemática no primeiro momento, ou seja, antes do intervalo. Isso nos faz pensar que mesmo sendo os alunos das séries iniciais mais velhos, também, são agitados e a professora acredita que isso pode comprometer o aprendizado.

[...] Depois do intervalo, eu sempre faço uma programação mais leve, eu trabalho com Matemática e Português logo uma hora, depois do intervalo as minhas crianças gostam de Ciências. Tenho que dar artes, pois, na escola não tem professor específico de artes, então, eu entro com artes. Eu entro com a leitura do livro que tem na caixinha que eles gostam, não todos os dias. Tem dias que tem que entrar com Português e Matemática depois do intervalo, também, é o conteúdo que é mais cobrado, mas a matéria mais cobrada, eu tento entrar antes, porque depois já não rende tanto, eles estão cansados (Safira).

Safira costuma trabalhar com os alunos dispostos individualmente, mas, quando se trata de uma atividade mais elaborada, os próprios alunos pedem para resolver a atividade em dupla ou para ajudar quem tem um pouco mais de dificuldade.

Ela conta que os alunos que apresentam dificuldades, são encaminhados às aulas de reforço e quem ministra essas aulas são as estagiárias da escola, mas como os alunos dependem de transporte escolar fornecido pela prefeitura, as aulas são realizadas no horário habitual, ou seja, são retirados de sua sala para ter aulas de reforço e recuperação.

Era nítida a preocupação de Safira com seus alunos da quarta série. Ela acredita que os alunos precisam se preparar, pois eles estão na série final do ciclo e, no próximo ano, estarão em uma escola nova, com sete professores novos, com conteúdos complexos, ou seja, será tudo diferente para ele.

A preocupação da Safira, da passagem de um ciclo para o outro, é apontada por Mizukami e Laurencetti (2002), como um dos dilemas enfrentados pelos professores e, neste caso, é vivenciado em qualquer fase da carreira. Acreditamos que essa preocupação é mais intensa em Safira por lecionar, também, no ciclo II do Ensino Fundamental.

Pérola relata que trabalha com o primeiro ano do novo Ensino Fundamental, em algumas escolas. É chamado de série inicial, é o “antigo pré”, por esse motivo a Matemática é ensinada por meio de jogos e brincadeiras que fazem parte da construção do raciocínio-lógico.

[...] elaboramos projetos de longo ou curto prazo para serem desenvolvidos durante o ano letivo (isso no grupo). Individualmente nos organizamos diariamente, separando as atividades da semana, preferencialmente, tentando casar assuntos de ciências com Português, com Matemática, etc. para dar mais sentido à aprendizagem. Também buscamos brincadeiras e histórias relacionadas à temática trabalhada. Para nós, da Educação Infantil, a Matemática é ensinada por meio de um dominó, jogo com dados, para montar placar de jogos, na montagem de um quebra-cabeça... brincadeiras simples, mas, que fazem parte da construção do raciocínio-lógico, fundamental para o desenvolvimento global das crianças (Pérola).

A docente conta que esse ano os números foram ensinados com jogos de percurso, amarelinha, com a idade deles, com o número do calçado, porém o ensino dos números inicia-se no Jardim I. Mas procuram realizar atividades diferentes.

A professora ainda diz que lecionar para o primeiro ano é bastante cansativo, pois eles são agitados, precisa deixar tudo preparado, mas acredita que a realidade socioeconômica dos alunos contribui, pois eles têm acesso às informações, jogos e internet.

Sempre que existem alunos com dificuldades, estes são encaminhados para uma professora particular, pois a escola trabalha com plantão de dúvidas somente para os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental.

Topázio, por trabalhar com duas turmas de terceira série, no novo ensino, quarto ano, diz que é muito corrido. Ela procura dar aula interagindo conhecimento e o aprendizado dos alunos, expressando-se com linguagem que eles entendam e estimula-os ao máximo.

As aulas são elaboradas por meio de aulas teóricas, práticas, lúdicas com a utilização de jogos. Destacando que os alunos são avaliados a todo o momento, sua resposta é um aprendizado.

Ela aponta o sistema da escola, como sendo um sistema difícil, então, sempre que possível ela trabalha o concreto. No ensino das frações, percebe como ela utiliza um bolo inteiro e depois vai repartindo igualmente, mostrando a fração meio, um terço, um quarto e, sucessivamente, é uma atividade que os alunos participam, gostam e aprendem.

Como já foi citado em outro momento desta pesquisa, não há uma receita pronta para ser aplicada sobre como lecionar. Huberman (1995, p.39) “traduz o

entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, seus alunos e seu programa)”.

Acreditamos que o docente, no início da carreira, reúne todos esses sentimentos ao elaborar suas aulas, mas cada um tem uma prática em sala de aula. Os estudos de Guarnieri (1996) apontam a escolha da prática como uma das dificuldades enfrentadas no início da carreira. Essa prática pode ser precária, mas observando o que não deu certo em um ano, provavelmente, no ano seguinte será diferente.

4.3 Apoio

Em várias respostas das professoras entrevistadas, podemos observar que o apoio tanto da família como dos outros membros da escola é apontado, como uma das dificuldades no início da carreira.

Lidar com os pais é uma dificuldade citada por Veenman (1988, *apud* Mariano, 2006), os professores sentem a necessidade do acompanhamento dos pais em relação a seus filhos, com os deveres, informações a respeito do estado físico e psicológico das crianças.

Em seus estudos Guarnieri (1996), indica como dificuldade a falta de apoio dos pais e acrescenta, a falta de apoio dos colegas de trabalho que já são integrantes da escola.

Rubi relaciona a falta de apoio dos pais em relação aos deveres, pois ela manda dever para casa e dependendo do que propõe volta sem fazer, mas ela nota que a criança quando faz é sozinha, acredita que se os pais acompanhassem as tarefas escolares de seus filhos, seria diferente. Em seu depoimento, ela destaca:

[...] Já passei dever e voltou sem fazer, mas eu não passei muito. Até hoje, poucas vezes, eu passei coisa pra casa, já voltou sem, mas não muito também, a maioria faz. O que eu não sei ainda é o que mandar fazer em casa, produção de texto não volta (risos), continha já voltou, situação-problema de Matemática, voltou, produção de texto, nem pensar. Esquece, ai professora, esqueci, ai professora não deu tempo, ai professora (risos) (Rubi).

Mas deve-se considerar que alguns alunos retornam com os deveres feitos, conforme o relato da professora, eles realizam de acordo com o grau de dificuldade sem a colaboração da família.

[...] falta de apoio em casa, porque não adianta eles ficarem aqui cinco horas por dia, menos porque tem a hora do lanche e chega em casa, não faz nada. A mãe não pode sentar com ele cinco minutos, sei lá, entendeu. Não só, pra fazer a conta em si, mas a coisa do filho que faz o dever. Eu não sei. Eu acho que tem muito a ver com isso, a escola não dá conta, a professora tem que ter o apoio dos pais em casa (Rubi).

Outro aspecto apontado pela professora Rubi é com relação ao apoio dos colegas de trabalho. Ela cita que, quando tem tempo, ela conversa com as professoras e até pede uma atividade, sobretudo se as professoras já trabalharam com crianças de mesma faixa etária que as dela, mas, normalmente ela consulta as amigas que lecionam em outras escolas.

[...] tenho pedido ajuda pra algumas colegas minhas que também são professoras. Não necessariamente daqui, daqui também converso bastante quando eu tenho tempo, nem sempre a gente tem tempo, mas quando a gente tem, eu pergunto. E outras colegas que são professoras de outro lugar que, às vezes, a gente pega material, pergunto: você já trabalhou com essa idade? Como é que eu faço? Eu tenho muito da minha formação também e acabo usando. Você lembra uma aula, um texto que você leu, você vai buscar o uso na internet pega alguma coisa, mas isso é mais raro, porque a teoria não ajuda muito nesse processo do cotidiano. Ela ajuda, mesmo que eu vá em todas as coisas que eu estudei até hoje. Eu não acho que eu vou encontrar lá falando, na 2ª série se você tiver problema, faça isso. Não vai! (Rubi)

Rubi ainda conta com a colaboração da coordenadora e da vice-diretora, mas não tem coragem de pedir ajuda à diretora, não sabe dizer o motivo. Ela acredita que tem mais intimidade com a vice-diretora por ela se aproximar mais dela.

Esmeralda reclama da falta de atenção dos pais em relação a seus alunos. Ela ainda destaca que, na primeira série, precisa dar educação às crianças, como por exemplo, achar um lápis no chão, de acordo com o conceito deles, achado não é

roubado e não devolvem. Ela acredita que esse tipo de educação se aprende em casa. A seguir, ela relata sua indignação:

[...] os pais quando os alunos reprovam, tendem a ficar mais em cima dos alunos, como hoje não reprovam, não tem mais aquela “cobrança”, porque era para ter. Então, os pais não dão importância, se tem dever, se não fez, chega no final do ano, é assim bem vago. Aquela coisa só no papel mesmo, e você não pode pôr tudo no papel também (Esmeralda).

A professora fala que a escola está precisando de um prédio só dela e acredita que se os pais exigissem da prefeitura, talvez, já estivessem de mudanças, mas os pais são acomodados e as crianças sofrem.

Quando fui fazer a filmagem da aula da professora Esmeralda, notei o mercadinho montado no fundo da sala e questionei a professora. Ela em um momento de desabafo disse que até para montar o mercadinho foi difícil, pois os pais alegavam que não tinham as embalagens vazias. Ela indignada disse: “É sucata!”

Ao contrário das professoras Rubi e Esmeralda, Diamante diz que manda dever para casa todas às terças-feiras e sextas-feiras e volta feito, quando acontece de não fazer, a mãe manda um bilhete comunicando o motivo e a professora determina que, no próximo dia, de entrega do dever, ele irá mostrar os dois deveres.

Diamante traz o dever em uma folha separada e entrega uma para cada aluno, dificilmente, eles copiam o dever da lousa e os alunos sempre reclamam que é pouco dever, para eles quanto mais dever, é melhor, destaca a professora.

Ametista e Diamante lecionam na mesma escola e dizem que têm total apoio da equipe gestora, que é um ambiente muito agradável e que há interação entre as professoras.

Professora Ametista fez uma queixa em relação à falta de apoio dos pais. Ela tinha uma criança que não produzia e, conseqüentemente, não havia evolução. Ametista pediu ajuda da Coordenadora, mas não obteve sucesso. Chamaram a mãe e nada resolveu, porém a mãe dizia que a menina era normal.

Ametista com seu jeito espontâneo relata que estava ficando com raiva da criança, mas depois descobriu que a criança não escutava. Após a descoberta, ela

começou a fazer um trabalho diversificado com a criança. Ela passou a ser seu xodó. A professora emociona-se ao relatar este fato e destaca que falta acompanhamento dos pais.

Em sua pesquisa, Guarnieri (1996) destaca como dificuldade o trabalho com crianças diferenciadas, pois no caso de Ametista não é fácil trabalhar com uma criança especial. Pelo que pude notar, a professora é amparada pela equipe gestora.

O problema apontado por Safira é praticamente o mesmo da Ametista, ela conta que tem um aluno que vive somente com a mãe, mas o menino fica sozinho porque a mãe sai para trabalhar. Então, ele faz o que ele quer e quando ele tem vontade. Logo as tarefas escolares nunca estão feitas.

Quando o aluno presta atenção, Safira percebe que ele compreende o conteúdo, por esse motivo acredita que seu único problema é a falta da família acompanhá-lo.

A docente conta com o apoio da coordenadora, das colegas de trabalho com mais experiência do que ela. Agora se for uma dúvida relacionada à Matemática, ela normalmente procura uma professora da área que trabalha com ela na outra escola de Ensino Fundamental do ciclo II, já que ela atua há 15 anos, como professora de ciências e tem mais intimidade com elas.

Pérola é uma professora privilegiada. Não aponta dificuldade em relação à falta de apoio, acredita que os pais, por ser uma escola particular, acabam deixando muita responsabilidade aos professores. Em relação aos colegas de trabalho, sempre que há um problema, ela tenta solucioná-lo, mas se não for possível, ela recorre à coordenadora pedagógica ou companheiras de trabalho.

Topázio diz que na escola onde trabalha, pode contar com o apoio da equipe gestora em todo e qualquer momento em que for necessário, mas, quando tem problema com o conteúdo, ela tenta solucionar com outras pessoas, em último caso, procura a coordenação. Podemos conferir nos relatos da professora:

[...] Quando tenho problema de conteúdo, procuro pesquisar em livros, internet, outros professores ou, até mesmo, a coordenação (Topázio).

Para a professora, sempre que necessário a escola convoca os pais, e eles comparecem e, normalmente, aderem à decisão da escola, sempre colaborando com o aprendizado.

Após ter comentado as dificuldades apontadas pelos sujeitos de nossa pesquisa, pudemos perceber que as professoras das escolas privadas quase não apresentam dificuldades nessa categoria. Pode ser que o nível sociocultural dos pais tenha certa influência. Na escola pública, as famílias são de certa forma desestruturada, os pais trabalham e as crianças ficam sozinhas. É criança tomando conta de criança e quando é solicitada a presença da família na escola, eles não têm tempo.

Com relação ao apoio dos colegas e gestores da escola, na escola privada cada qual exerce sua função, ou seja, há um número maior de coordenadores pedagógicos na escola, não há desvio de função. Eles ganham mais, portanto possuem um único emprego e tem mais tempo para se aperfeiçoar. O mesmo acontece com as professoras, elas passam mais tempo na mesma escola, pois trabalham no máximo em duas escolas.

Já na escola pública, há desvio de função, a coordenadora pedagógica vira “quebra galhos”. A diretoria de ensino pede os documentos sempre para entregar “no dia anterior”, os professores, normalmente, trabalham em duas escolas e acabam sem interagir com os colegas.

4.4 Contexto escolar

Outra categoria a ser analisada é o contexto escolar; nesse momento, podemos relacionar a estrutura das escolas com o trabalho de cada docente participante da pesquisa.

Rubi leciona em uma escola híbrida, onde a janela da sala fica para o pátio da escola e os alunos que são da rede pública, quando estão na hora do intervalo ou

sem aula, em razão da ausência do professor, ficam na janela e atrapalham a atividade que está sendo desenvolvida.

[...] então, o pessoal do colégio, do ensino médio sai, ficam papeando na minha janela. Às vezes, eles olham pelo vidro e mexem com aluno meu. Hoje, aconteceu isso, eu peguei um livro de história e comecei a ler, fazer uma leitura coletiva. Todos juntos, pra todos juntos entender, trabalhar bastante interpretação, que eles têm dificuldades. Eu tinha que gritar pra que eles me ouvissem, gritar, saí daqui rouca (Rubi).

Provavelmente, se a escola não fosse híbrida, não passaria por esta situação, pois os alunos das séries iniciais e da educação infantil não ficam sem aulas. Quando acontece da professora faltar, os alunos ficam com professor eventual ou são remanejados para outras classes.

A professora não esconde sua indignação em relação às condições de trabalho, pois a escola não tem biblioteca, a sala de informática está desativada. Então, fica um tanto complicado ensinar sem recursos. Na sala de inglês, tem uma TV, um vídeo e jogos, mas a sala é desconfortável e tem aulas duas vezes por semana.

Com a filmagem de sua aula, podemos observar que o prédio está em má conservação e que os recursos utilizados durante a aula foram lousa, giz, livro didático e a criatividade da professora. Ela estava ensinando unidade de medidas e utilizou o passo dos alunos, altura dos alunos e o palmo dos alunos. Em seguida, ela fez uma comparação entre as medidas e explicou o motivo pelo qual havia diferenças entre eles.

Uma das dificuldades apontadas por Esmeralda, que leciona na mesma escola que Rubi, em relação à escola híbrida é o barulho que faz os alunos dispersarem-se.

[...] Sempre tem um na árvore para chamar a atenção das crianças. Esse barulho todo no corredor, as outras classes gritam, a escola é barulhentina. Sexta-feira, eu não tenho mais voz. O barulho a gente aprende a conviver, não tem outro jeito, porque a gente pede. Até que tiraram o som, porque antes tinha um som que tocavam das 9h30 às 10h, então, esse horário era horrível. Eu não conseguia dar aula esse horário, que era o intervalo do estado. Então, cortaram, melhorou quase cem por cento, mas a quadra, eles já acostumaram com o barulho (Esmeralda).

Já a relacionados a outros aspectos, Esmeralda cita também os recursos precários que a escola oferece. A lousa, por exemplo, não pode ser utilizada integralmente em razão da claridade que bate, como não tem cortinas, os alunos não enxergam.

As atividades elaboradas são mimeografadas, mas a escola possui apenas um mimeógrafo e faz pouco tempo. Logo, ele é bastante concorrido. Se pensar em fotocopiar precisa ser do bolso do professor e impressão nem pensar. Esmeralda sente-se acuada. No dia em que foi filmada a aula da Esmeralda, pude notar o mimeógrafo na sala dela, como mostra a imagem.

Figura 7 – Mimeógrafo utilizado pelos professores da escola A para reprodução das atividades



No dia da entrevista, observei que a sala de aula estava com as carteiras amontoadas. Em seus relatos, a professora comenta que havia chovido e a sala tem uma janela sem vidros e molhou. Para dar aula naquela sala nesse dia, ela teve de pedir para uma funcionária da limpeza enxugar.

O que mais me chamou a atenção, foi o mercadinho montado sobre as carteiras no fundo da sala. Esse mercadinho foi montado com embalagens vazias que os alunos e a professora trouxeram.

Ao contrário da escola de Rubi e Esmeralda, a escola de Diamante e Ametista tem uma cota para fotocopiar as atividades para os alunos e, caso ultrapasse o limite, há um computador e uma impressora na sala de aula à disposição dos professores.

A escola possui uma sala de informática que foi inaugurada no ano anterior, Diamante conta que antes da sala ficar pronta era complicado trabalhar com um computador e 26 crianças. Agora com a nova sala, os alunos têm uma aula por semana, e a professora trabalha com a metade da sala no primeiro momento e, no segundo momento, com a outra metade. Enquanto uma turma está na sala de informática, a outra fica na sala desenvolvendo outra atividade.

Guarnieri (1996) cita como dificuldade o trabalho com crianças diferenciadas por não saber quem atender primeiro, mas se analisarmos, o mesmo acontece com o professor que trabalha com a sala dividida em dois ambientes, acreditamos que ele acaba sem saber para qual turma dá atenção primeiro.

Diamante ainda destaca que procura elaborar uma atividade para deixar na sala de aula que tenha a mesma duração que a atividade desenvolvida na sala de informática.

Acrescentando os relatos de Diamante sobre o contexto escolar, Ametista aponta a Hora de Estudo (HE), como um horário produtivo, pois discutem os problemas internos da escola, passam os recados, há uma interação em relação aos problemas da escola, uma troca de experiência. Ela considera um horário agradável.

Já na entrevista de Safira, podemos destacar como estrutura escolar a preocupação que a escola tem para com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Ela encaminha o aluno para a recuperação / reforço. Essas aulas são ministradas pelas estagiárias da escola no mesmo horário da aula, pelo simples motivo dos alunos dependerem do transporte escolar oferecido pela escola.

A infraestrutura da escola de Pérola é indiscutível, é uma escola privada e, por esse motivo, muitas vezes, o pai acaba atribuindo à escola responsabilidades que não lhe cabem. Outro ponto que podemos destacar em relação aos alunos do ciclo I do Ensino Fundamental, que não possuem plantão de dúvidas, como os alunos do ciclo II, quando acontece do aluno ter dúvidas, é encaminhado a uma professora particular.

A escola de Topázio não possui a mesma infraestrutura que a escola de Pérola, mas também é uma escola privada com todos os recursos disponíveis, ela aponta que o sistema de ensino adotado pela escola é difícil.

Podemos inferir que o contexto escolar para os professores das séries iniciais no início da carreira contribui para seu desempenho, independente da escola ser privada ou pública. Os dilemas e as dificuldades podem ser amenizados, dependendo desse contexto.

4.5 Concepção dos professores

Nessa categoria, iremos analisar os relatos dos professores com relação às suas concepções sobre o conteúdo e o saber ensinar esse conteúdo.

De acordo com Ponte (1994), as concepções são marcos organizadores implícitos de conceitos que condicionam a forma com que afrontamos as tarefas.

A entrevistada Rubi indica que os conteúdos das séries iniciais são simples, assim, quando surge alguma dúvida, basta pesquisar.

[...] ser questionada ter capacidade de ensinar pra criança como que soma, porque se for uma questão pedagógica, tudo bem, como ensinar, questão didática, como ensinar, mas ter conhecimento da soma. Eu tenho, então, porque não saberia ensinar, então, eu acho que, então, não falta conhecimento em Matemática, mas, conhecimento em didática [...] (Rubi).

Já a concepção de Rubi sobre a Matemática é que ela é prazerosa e não maçante:

[...] intervalo, depois eles voltam pra sala de aula aí, geralmente, eu faço aquilo que eu estou te falando. Dou uma situação-problema, conto uma história, por exemplo, ou vice e versa conto uma história, sempre uma coisa que eu acho que exige menos esforço, concentração. Assim ou exige concentração, mas, que como fala mais que seja mais prazeroso mesmo, por exemplo, contar uma história. Eu acho que é uma coisa que sabe, não é maçante (Rubi).

Esmeralda, como já falamos, aponta como dificuldade a quantidade de exercícios, por exemplo, com relação ao conteúdo de tratamento da informação nos livros didáticos. Ela diz que tomando como base os exercícios do livro, ela consegue elaborar mais alguns. Pode-se inferir que a professora percebe a Matemática não de maneira fechada, mas com possibilidade de usar a criatividade no desenvolvimento dos exercícios.

[...] às vezes, tem conteúdo de Matemática, por exemplo, você pega um livro e você consegue duas atividades, com esta duas você consegue inventar mais um pouquinho em cima, por exemplo, tratamento da informação (Esmeralda).

Esmeralda não esconde sua indignação com relação ao atual sistema de ensino, ela crê que se os alunos com aproveitamento insatisfatório fossem reprovados, eles teriam mais responsabilidade e comprometimento com a escola. Parece que sua concepção da avaliação apresenta-se um pouco reduzida.

[...] sinceramente, eu acho quem tem que mudar o sistema de ensino. É complicado falar isso, mas, porque eu sou a favor de reprovar o aluno. Os pais quando os alunos reprovam, tendem a ficar mais em cima dos alunos, como hoje não reprovam, não tem mais aquela “cobrança”, porque era para ter. Então, os pais não dão importância, se têm dever, se não fez, chega no final do ano. É assim bem vago, aquela coisa só no papel mesmo, e você não pode pôr tudo no papel (Esmeralda).

Já Diamante conta que, desde criança, brincava de escola e cresceu dizendo que seria professora. Quando concluiu o Ensino Fundamental, foi fazer o curso de Magistério e ela diz: “Nunca pensei em outra coisa”.

Sua concepção em relação à profissão é considerá-la bastante importante e diz que continua acreditando na Educação

[...] mas, eu acredito que a escola tem um valor muito importante. E o professor tem o papel principal nesta história, tanto que a gente guarda o professor que significou na nossa vida. A gente guarda para sempre e não é à toa (Diamante).

Com relação aos conteúdos, a professora acredita que os alunos precisam adquirir os conceitos de tirar de colocar, mas não tem necessidade de trabalhar com números enormes.

[...] Eu acho que os conceitos são importantes, de tirar de colocar, mas não acho que precisa aquelas contas gigantescas, com unidade, dezenas, centenas. Sabe aquelas coisas enormes, pois se sabemos somar uma unidade, sabemos somar tudo. Acho que fica muito preso a grandes números a quantidades enormes. [...] Eu não acho que isso é importante para elas, mas é uma questão de apresentar. Eu estou apresentando que esse número existe, agora ficar fixando a soma de numerais grandes, esse tipo de coisa, eu não acho que isso seja válido (Diamante).

De acordo com a concepção da professora, ela avalia a Matemática e Português todos os dias e, por esse motivo, diz que pode afirmar que os alunos estão aprendendo Matemática.

[...] avalio diariamente, Matemática e Língua Portuguesa, a gente avalia com tudo. A interação deles com a classe, a participação, nos casos que ele conta, agora mesmo. Enquanto eu estava na classe, as crianças estavam em recreação, quem estava terminando estava indo lá para fora. Teve uma que não quis ir para ficar fazendo continha na lousa, e falando: olha, professora, se está certo? (Ametista)

A seguir, o trecho aponta indícios de sua concepção sobre os números.

[...] eu acho que desperta muito o raciocínio lógico das crianças, é muito importante números. A gente vive com números, com números você nasce e com números você morre. Então, eu falo para eles que é importante, você um pedreiro. Não sabe ler e escrever, mas sabe montar uma casa, tem aquela visão de Matemática, de Arquitetura, de tudo. Então, nem que não saiba ler e escrever direito, mas, precisa saber Matemática para contar dinheiro, quem sabe Matemática não perde dinheiro (Ametista).

Ametista acredita que se a aula for dinâmica, os alunos poderão aprender qualidade. Aponta em seu depoimento o que pensa da aula diversificada. Declara uma concepção quando, então, procura dar uma aula diversificada.

[...] faço teatrinho, de tudo, de número, fantoche. Esse ano eles, adoram dobradura, então, com a gente está fazendo o projeto de pássaros, o que nós fizemos de dobradura! [...] Comecei a fazer com medidas de capacidade, como é que inventou o metro. Aí eu faço um teatro, como era, é o rei, vem cá um vestido de rei, aí eles falam: “deixa eu fazer uma coroa de papel” (Ametista).

Ao tomar o depoimento de Safira, pode-se constatar sua preocupação com o uso da tabuada. De acordo com a concepção da professora, não é indicado o aluno da quarta série do Ensino Fundamental usar a tabuada.

[...] o problema é a tabuada, eles só resolvem exercícios com a tabuada do lado. Eles até sabem, mas preferem olhar a tabuada (Safira).

A professora Safira conta que os alunos gostam de resolver as operações, mas reclamam quando é divisão com dois números na chave.

[...] Continhas eles gostam, as operações eles gostam, com dois números na chave eles reclamam, acho que são muito acomodados (Safira).

Podemos notar que nesse trecho há indícios da concepção da professora com relação à sua visão do aluno na aprendizagem da Matemática.

Já na concepção de Pérola, o ensino da Matemática hoje difere de antigamente, pois além da Matemática ocupar importante papel nas séries iniciais, permite que os alunos desenvolvam diversas habilidades.

[...] É difícil ensinar Matemática para nós que fomos educados no sistema mais tradicional, onde a Matemática e as outras disciplinas eram ensinadas sem didática e não a víamos como útil em nosso cotidiano. Hoje, sabemos que nas séries iniciais a Matemática ocupa um papel muito importante para que as crianças desenvolvam outras habilidades também (Pérola).

Pérola procura ensinar utilizando jogos, quebra-cabeça e brincadeira todos relacionados à temática trabalhada. Ela ainda cita em sua entrevista que realiza atividades diferentes a cada ano.

Já Topázio acredita que a profissão de professor está sendo valorizada, mas ainda precisa mudar muita coisa. Para ela:

[...] O professor hoje em dia não é apenas transmissor de conteúdos e sim pedagogo, educador, psicólogo (Topázio).

A professora conta que a escola adota o sistema de ensino ETAPA, ela considera que algumas atividades com relação à Geometria são complexas. Isso nos faz questionar sobre o papel do saber da experiência (Tardif, 2002), ou seja, que são os que o professor adquire durante o exercício de sua prática. Sua dificuldade seria a mesma depois de anos de exercício?

[...] A escola onde trabalho tem um sistema de ensino bem puxado, principalmente, na disciplina de Geometria do 4º ano, sinto alguma dificuldade, às vezes, pois é muito complexo (Topázio).

Como podemos notar, os sujeitos de nossa pesquisa apresentaram concepções em relação à profissão docente, ao ensino e sua compreensão da Matemática marcadas pelas circunstâncias em que se encontram em relação ao

início de suas carreiras. Algumas foram coincidentes, mas revelam, em sua maioria, uma fase em que seus saberes voltados para a prática estão em fase de construção, na perspectiva adotada por Tardif (2002).

A professora das séries iniciais ainda indica como dificuldade a didática da Matemática, pois os conteúdos das séries iniciais são simples e quando surge alguma dúvida, basta pesquisar.

[...] ser questionada ter capacidade de ensinar pra criança como que soma, porque se for uma questão pedagógica, tudo bem. Como ensinar, questão didática, como ensinar, mas ter conhecimento da soma, eu tenho, então, porque não saberia ensinar. Então, eu acho que, então, não falta conhecimento em Matemática, mas conhecimento em didática. Eu não sei, sabe pra mim, assim, talvez seja um preconceito. Você tá aqui com muito mais propriedade do que eu pra dizer qualquer coisa, absolutamente, você tá aqui pra isso. A sua pesquisa é isso, mas a minha, o meu achismo (risos) é esse, é que eu não tenho nenhum problema pra nenhuma matéria, a não ser que seja uma questão didática, agora de conhecimento, absolutamente. Tudo que eu pego no livro dele, tudo aquilo lá eu já vi, e se não vi, em dois minutos, eu leio e aprendo (Rubi).

As dificuldades apresentadas em relação à didática do conteúdo a professora diz que pede ajuda à coordenadora e à vice-diretora, ou para amigas professoras e, até mesmo, internet.

4.6 Dificuldades relacionadas à formação

Imbernón (2006) cita em seu estudo que é interessante analisar a relação entre inovação e profissão docente, mas inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional.

Ele ainda diz que as inovações introduzem-se lentamente no campo educacional, mas não podemos esquecer os outros fatores, como o ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o controle inter e intraprofissional e outros.

Rubi considera que o professor é pouco valorizado e que não tem estímulo para estudar, visto que ela com mestrado tem a mesma remuneração que uma professora que só tem o antigo magistério, ou seja, não tem ensino superior.

[...] coloca no edital, o mínimo é magistério e quem tem pedagogia não ganha mais nada por isso. Então, aí é complicado porque o professor tem uma boa formação e não é valorizado. Então, por exemplo, eu tenho mestrado, sabe, quando eu vou começar a ganhar um pouco a mais por ter mestrado, daqui a dois anos. Então, não atraí, sabe quantas pessoas nesse concurso. Eu olhei, quando eles pediram para apresentar títulos, eu olhei “de cabo a rabo” na lista dos que apresentaram, sabe quantas pessoas apresentaram? Duas, eu e mais uma (Rubi).

No início de sua carreira, a entrevistada refere-se ao plano de carreira docente. Ela não esconde a indignação em relação ao fato de ter mestrado e concorrer em condições salariais iguais às professoras que somente possuem o curso de Habilitação ao Magistério. Essa era, também, a condição imposta no edital do concurso de que participou, somente, depois de dois anos passará a ter um reajuste salarial. Nesse caso, discorda da LDBEN pois, em sua opinião, os professores não se motivam para estudar.

Outro aspecto apontado por Rubi é em relação à didática da Matemática. Será que essa dificuldade, em relação à didática da Matemática tem a ver com a formação adquirida em seu curso de Pedagogia? Esta hipótese pode ser confirmada quando ela destaca no depoimento que os professores que ensinavam Matemática em sua época eram professores monitores, não professores efetivos.

[...] PED, era um programa, não me lembro mais como pronunciava a sigla. Mas era aluno de pós-graduação, dando um tipo de monitoria, que deveria ficar na sala com o professor, o que o professor fazia? Ia embora e deixava o aluno dando aula, então, qual é o problema, o aluno não sabe nada. Não é a mesma coisa que o professor titular, fala sério, então, acontecia muito, foi o que mais aconteceu, na minha formação. Era metodologia da disciplina, fundamentos da Educação Matemática, eu lembro que, na de Matemática, tinha um PED que dava aula. O professor faltava bastante e quando vinha, a gente não entendia muito o sentido daquilo, porque não ia direto ao ponto (Rubi).

Podemos citar que esse tenha sido um fator bastante forte em seu pouco conhecimento da didática da Matemática.

Como apontado anteriormente, Curi (2004) em uma pesquisa feita com cursos das disciplinas da área de Matemática de 36 cursos de Pedagogia, concluiu que a carga horária das disciplinas que trabalham Matemática é reduzida,

apresentando uma variação de 36 a 72 horas de cursos, totalizando menos de 4% da carga horária total do curso.

Rubi associa sua formação com a de outros professores, pois fez mestrado, logo tem uma bagagem teórica a mais que as outras, mas outros professores têm a experiência que ela não possui, mas que pode adquirir. Ela relata:

[...] mestrado não é tudo, mas ajuda, ajuda bastante. Ter uma boa formação, não é suficiente, não é você ter isso que você vai ser uma ótima professora, mas ajuda é claro que ajuda, é outra visão. Você leu coisas que os professores que estão aqui, não leram, ouviu discussões que não ouviram, você pesquisou, é uma experiência, que essas professoras não têm, elas têm uma experiência de tempo de sala de aula óbvio, mas é uma coisa que eu vou adquirir. Agora o que eu tenho, talvez elas nunca vão adquirir, lógico, não é interessantes pra elas, se o governo não incentiva (Rubi).

A docente conta como é a hora de estudo do professor itinerante (HE), como são realizadas no Núcleo de Estudos e a transição de lá para a escola. Lembra que o HE é semanal.

[...] para você ter uma ideia, esta semana é a primeira semana, que eu estou fazendo, porque na semana passada eu ainda estava fazendo lá no Núcleo de Estudos, porque estava na transição, de lá pra escola. Aí a gente fica, nada, nada é maneira de falar, é claro, você acaba arranjando alguma coisa pra fazer, prepara aula, lê um livro, uma revista, acessa a internet, dá uma olhada em alguma coisa, no começo, principalmente, procura o mapa da escola que a gente tem que ir, troca experiência com professores, mas assim direcionado, não tem nada, direcionado para o superior, coordenador não tem (Rubi).

Diante de tantos problemas, a docente acredita que os alunos não estão aprendendo Matemática. Ela aponta sua falta de experiência como motivo, mas enfatiza que está sempre consultando a teoria para verificar o que uma criança dessa faixa etária aprende. Então, ela conclui que sua teoria não está funcionando. Ela termina seu relato da seguinte maneira:

[...] como eu tenho pouca experiência em sala de aula, eu tô vindo com a minha teoria, não está funcionando. Então, eu não sei o que fazer (Rubi).

Os relatos da Rubi em relação à teoria nos reportam à Zabalza (1994). Ele aponta que um dos dilemas vividos pelos professores é chamado de “dilema curricular” e diz respeito ao estabelecimento do nível a ser atingido pelo aluno em uma determinada série. Em sua entrevista, Rubi deixou que está passando por isso.

Esmeralda relata que considera a profissão muito gratificante, pois trabalha com crianças, mas, às vezes, sente-se com as mãos atadas por não poder colaborar ainda mais com seus alunos e não ter apoio da família.

Sua formação é somente o curso de Habilitação ao magistério, pensa em fazer uma faculdade, mas, por enquanto, tem feito só os cursos disponibilizados pela prefeitura.

A docente diz que não sente dificuldades para ensinar Matemática, mas é complicado encontrar exercícios nos livros de Matemática suficiente para trabalhar o conteúdo com os alunos. Para determinado assunto, quando encontra é pouco e partindo deles, ela consegue adaptar mais uns dois.

[...] fui caçar na sala de Matemática, daí consegui dois exercícios, três em cada livro, fora, mais o livro deles; com isso, eu tive dificuldade, nessa parte, mas no restante, não (Esmeralda).

Ela ainda deixa claro que não gosta de Matemática, sua preferência é Língua Portuguesa. Quando pergunto se sente dificuldades para ensinar Matemática, ela responde:

[...] eu gosto mais de Português, então, já (risos), mas eu aplico tudo que é pra ser dado (Esmeralda).

Pode ser que, por ela não ter afinidade com a Matemática, apresente dificuldades para elaborar exercícios para os alunos.

Com relação ao conteúdo ensinado no curso de magistério, a professora diz que tinha muita aula de didática, mas era no geral, nada específico de Matemática. Lembra que era bastante relacionado à alfabetização, pois na época estava começando o Construtivismo e tinham de preparar os professores. Seguem os relatos da professora:

[...] A gente tinha muita aula de didática, mas assim nada específico a uma matéria. Era mais específico à alfabetização, preparar professores diferentes, porque estava começando o Construtivismo, então, a gente tinha de preparar esses materiais. Eu lembro que a gente fazia bastante cartaz, joguinho, em Matemática não me recordo, sinceramente (Esmeralda).

Esmeralda ainda diz que se lembra em relação à Matemática foi realizado nos estágios.

[...] Nada específico para a gente de Matemática, mas para ensinar, sinceramente, o que a gente via era de fazer estágios na sala, só que era aquele método mais antigo, de fazer tabuada, de fazer continha, de corrigir continha. A gente ficava com aquele monte de caderno, corrigindo continha (Esmeralda).

Com relação ao aprendizado das crianças, Esmeralda acredita que eles estão aprendendo Matemática ou, pelo menos, a maioria aprende. Ela cita que se houvesse a colaboração dos pais seria melhor, ela não sabe se há essa ajuda em casa, mas acredita que não. Quando explica a matéria, os alunos pensam que entenderam, mas quando vai até o aluno, verifica que ele estava equivocado. Assim, ela tira as dúvidas dos alunos.

[...] Às vezes, eles pensam que entendem. A hora que eu vou ver está errado, a gente vai tentando falar que está errado, lógico, né? Mostrar um outro jeito para fazer o correto (Esmeralda).

Na sala de aula da primeira série, o professor conta com a intuição, pois nem sempre ela consegue atender a todos na mesma aula, sendo assim, procura atender aos mais necessitados.

A professora Diamante considera a profissão importante, embora as pessoas desvalorizem, ela acredita que a Educação só acontece na escola e o professor sempre irá existir.

Atualmente, Diamante faz um curso de pós-graduação aos sábados, o dia todo. Então, sempre que a prefeitura disponibiliza cursos durante a semana, ela pode fazer.

A professora conta que no curso de Magistério, ela tinha uma disciplina chamada Metodologia da Matemática. Na Faculdade, todas as disciplinas direcionadas à Matemática foram bem aproveitadas, pois as professoras ensinavam e diziam o objetivo do conteúdo. Ela relata a atividade que se lembra:

[...] tinha um que a gente fazia com canudinho que era mais para explicar unidade, dezena e centena e a transformação porque dez unidades valem uma dezena depois como a gente transforma tudo isso e a gente fazia tudo isso com canudinhos porque não tinha material dourado e era uma estratégia para a gente usar e nas escolas poderia não ter esse material, então, a gente fazia assim aí tinha os canudinhos e a cada dez a gente amarrava com elástico e daí juntava mais dez (Diamante).

Ela se lembra que era o período todo de aula, então, elas brincavam muito, trocavam informações, as aulas eram aproveitadas.

[...] Tinha de probabilidade um monte, de probabilidade, ela trazia algumas situações e a gente tentava resolver com o jogo, então, teve um monte mesmo, agora explicar direitinho não vou saber, mas tinham muitas (Diamante).

A professora ainda diz que chegou a aplicar algumas atividades em seus alunos .

[...] Eu apliquei, mas não aqui. Eu apliquei em uma segunda série, era uma atividade da faculdade, apliquei. [...] Lembrei-me, até apliquei agora, eram os uniformes dos jogadores, eles tinham que escolher e aí tinham várias opções, só que, na segunda série, eu coloquei muitas opções com shorts e camisetas para eles combinarem, até eu estou dando (Diamante).

Ametista é uma docente que estudou na rede pública década de 1960 ela diz:

[...] eu fiz o colegial normal, foi em 1968, era bem diferente de agora (Ametista).

Ela relaciona a educação que teve com a educação de hoje em dia:

[...] hoje em dia, eu vejo que a visão dos outros é muito desvalorizada. A profissão, eles puseram aquela responsabilidade que você tem a obrigação em terminar a educação (Ametista).

Nessa fala Ametista relata como ela vê a profissão de professora.

[...] a minha visão de professor é assim, eu faço aquilo que eu gosto, então pelo ao menos eu me sinto vitoriosa, está certo que são alunos do primeiro aninho, com os adolescentes acho que é bem pior, sabe aquela estima, aquele carinho, aquela dedicação, eu consigo resgatar isso, é uma realidade bem diferente de criança maior, mas eu vejo por outras amigas minhas que não conseguem em outras escolas, aquele clima com o professor, aqui não é igual, então eu acho que a minha visão, é a melhor coisa do mundo, eu adoro o que eu faço (Ametista).

A professora relaciona a educação que teve com atual; na escola que leciona, consegue manter um clima harmonioso e, assim, atingir seus objetivos.

Ametista relata que, no curso de Magistério, ela teve um professor de Matemática que se complicava nas explicações do conteúdo. Então, ela como uma das mais velhas da turma dominava o conteúdo por ter feito o colegial normal na década de 1970 e explicava a matéria.

[...] O magistério foi muito fraco! Vou falar a verdade, não aprendi nada, se não tivesse feito o magistério não teria feito diferença alguma, quando fiz o colegial nos anos 1970, fiz um colegial muito bom. Peguei uma professora de Matemática quase todos os anos, desde a quinta série até o terceiro colegial. Acho que somente um ano não foi ela, então, ela conhecia a gente, sabe os pontos fracos. Tive muita sorte da primeira vez que estudei, agora no magistério o professor, coitadinho, era muito confuso! Um dia, fiquei até com vergonha, os alunos falaram para o professor me deixar explicar probabilidade, e o professor deixou. Eu era a segunda mais velha da classe, era tudo menininha, e ele pedia com frequência para eu explicar a matéria. Bem dizer, era eu quem dava aula para a classe. Agora no colegial que eu fiz, eu tive uma base muito boa (Ametista).

A docente diz que não teve no Magistério nenhuma disciplina direcionada à Matemática, mas, com relação à Faculdade, que está cursando; cita que existe a disciplina e está adorando, só lamenta que falta tempo para se dedicar ainda mais.

[...] estamos estudando fundamentos da metodologia da Matemática, então, está uma delícia! Como se aplicar a Matemática, a gente troca experiências, principalmente, quem já atua na área (Ametista).

Ametista ainda relata que acredita que os alunos estão aprendendo Matemática, pois eles apresentam rendimento satisfatório nas avaliações diárias realizadas e muitos trocam a aula de recreação para terminar atividades.

Safira considera a profissão de grande responsabilidade, exaustiva, mal remunerada, mas adora sua sala de aula e realiza-se na profissão, mas relata que tem consciência que diante da sociedade a profissão é mal-vista.

A professora, como já falamos em outro momento, fez Biologia e isso pode ter influenciado de certa forma, pois estudou Matemática junto e adquiriu a licenciatura curta em Matemática. Ela relata que acredita que não tem dúvida para ensinar, pode acontecer de se enrolar em um exercício ou outro, mas não tem dúvidas frequentes. Às vezes, precisa mudar a estratégia.

Safira diz acreditar que os alunos estão aprendendo Matemática por dois motivos: primeiro, porque recebe os alunos bem preparados e segundo, porque ela trabalha o conteúdo em grande quantidade.

[...] Acho que a grande maioria está aprendendo, porque eu puxo bem na Matemática, não todos, mas ultrapassa 50%. Eu tenho aluno que veio bem preparado da terceira série, então, eu acho que alguns vão se sair muito bem na quinta série (Safira).

A professora Safira conta que gostaria que seus alunos deixassem o costume de usar a tabuada, pois são capazes de resolver exercícios sem o auxílio da tabuada, ela acredita que eles usam por comodidade.

Na entrevista de Pérola, podemos perceber que a professora mudou a maneira de pensar em relação à profissão.

[...] Nunca pensei que fosse falar isso, porque parece um discurso pronto, mas o professor comprometido trabalha muito e, infelizmente, não se paga o que ele merece. E isso é muito frustrante, pois é como se fôssemos desvalorizados e, para mim, a tarefa do professor é tão importante e primordial quanto a tarefa de um médico! Eu acredito na educação e é, por isso, que estou nela e não abro mão! (Pérola)

Pérola pretende fazer mestrado, ou seja, ela busca o aperfeiçoamento para suas aulas, mesmo acreditando que o professor comprometido não é valorizado, ela pensa em dar qualidade às aulas.

A entrevistada diz que acredita que os alunos estão aprendendo Matemática, pois ela trabalha com o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e, nesse ano, a Matemática é ensinada por meio de jogos e, em razão da realidade social e econômica deles, acaba influenciando.

[...] Sim, no meu caso sim! Acho que a realidade social e econômica deles ajuda bastante, sobretudo no acesso às informações, jogos, computador, etc. (Pérola).

Quando a pesquisadora faz uma pergunta em relação ao conteúdo aprendido no curso de Magistério, a professora Pérola diz: “Eu não tenho lembranças”. Destacamos que Pérola fez o Magistério na mesma escola que leciona.

Topázio é a última professora analisada nessa categoria. Ela considera que a profissão de professor está sendo mais valorizada, mas ainda precisa de mudanças.

Como ela trabalha com o sistema de ensino ETAPA, duas vezes ao ano faz cursos de atualização de conteúdos. Com relação à faculdade, ela diz que tem pouca lembrança sobre o conteúdo visto.

[...] Lembro muito pouco, mas os professores explicavam alguns problemas, envolvendo as quatro operações, desafios, etc. (Topázio).

A professora acredita que os alunos estão aprendendo Matemática em razão da maneira que trabalha com eles e devido às notas obtidas.

[...] No meu conceito de educadora, acredito que eles estão aprendendo Matemática, pois procuro fazer uma aula bem diversificada, dinâmica, objetiva, com diálogo entre os alunos. Faço intervenção nas dificuldades, leitura e discussão sobre o assunto; elaboração de atividades capazes de estimular o raciocínio. [...] Não acho que eles não estão aprendendo, devido suas notas (Topázio).

A entrevistada acredita que o aprendizado ocorre quando ambas as partes estão envolvidas (professor / aluno). Então, o aluno dedicado tem aproveitamento satisfatório em suas aulas, pois ela procura trabalhar de modo diversificado para motivar os alunos.

Após os relatos de nossos sujeitos, observamos que em vários momentos associamos a fala de nossos pensadores com as situações vividas pelas professoras.

Acreditamos que a carga horária dos cursos de formação inicial não está apropriada para a formação do profissional que ensina Matemática, o que vem sendo demonstrado pela falta do conhecimento didático e do conteúdo.

4.7 Salas mais difíceis

Os estudos de Guarnieri (1996) revelam que é comum atribuírem as aulas aos professores iniciantes após o ano letivo ter iniciado. Consequentemente, eles trabalham com as salas mais difíceis. Nessa categoria, iremos analisar o tipo de salas que nossos sujeitos trabalham.

A professora Rubi apresenta como dificuldade o fato da classe atribuída ser uma das mais difíceis, apontada por todos os professores veteranos da escola e relata em sua entrevista:

[...] Todas às vezes, até fofoca (risos). As outras professoras, me falaram que isso não acontecia antes com a outra professora e que não acontece com elas. Tá acontecendo só comigo, delas (os gestores) descenderem toda a hora que eu chamo. Não sei dizer porque, eu fico feliz com isso (risos), porque, elas mesmo me disseram, quando eu cheguei aqui, que a minha sala era muito difícil, elas falam que todo mundo tem problemas, mas parece que a minha é sala que é problema, que fui a premiada. Aí, talvez por isso que elas estejam dando bastante apoio (Rubi).

Como foi relatado anteriormente, Guarnieri (1996) indica como dificuldade o fato do professor iniciante ser admitido em classes de aula já em andamento.

A aula da professora Rubi foi filmada e, nesse dia, observei que a sala de aula em que trabalha é difícil, pois a professora chamava a atenção dos alunos o tempo todo, mas não adiantava.

A professora estava à frente da sala explicando a matéria, e os alunos conversando, andando pela sala. Ela chama a atenção, mas as crianças parecem não ligar. Enquanto a professora tirava a dúvida de uma aluna na carteira, um dos alunos subiu na carteira e estava olhando pela janela. A professora assustou e gritou para ele descer da carteira.

Rubi acredita que os alunos não estão aprendendo por causa do comportamento deles. Faltam apoio dos pais, condições de trabalho e até falta de experiência da professora.

Já Esmeralda não tem o mesmo tipo de problemas que Rubi. Mesmo trabalhando na mesma escola, tem problemas em relação às dificuldades dos alunos. Ela trabalha com uma primeira série e recebeu alunos que não frequentaram a pré-escola, logo a dificuldade é significativa.

Pude observar sua preocupação com os alunos na defasagem de conteúdo na filmagem. No primeiro momento, estavam somente os alunos com dificuldades e depois chegaram os outros que estavam com a professora de inglês. Ela prefere ficar com os que têm dificuldades para dar atenção especial.

O comportamento da sala de aula de Esmeralda é bom, mas a preocupação dela é em relação à influência dos alunos mais velhos em relação aos mais novos, pois no dia da filmagem relatou que ficou assustada quando presenciou alguns alunos, não os dela, brincando de rebelião nas escadas da escola.

Diamante é uma docente que, atualmente, ocupa o cargo de professora efetiva na escola onde trabalha. Comenta que os alunos são ativos e que no início do período tem energia para chamar a atenção, mas com o passar do dia vai ficando cansada, chegando ao final do período esgotada. Ela deixa claro que não tem problemas graves que é próprio da idade.

Safira tem um ano e cinco meses como professora efetiva das séries iniciais, mas está na sala de aula atuando como professora do ciclo II do Ensino Fundamental há 15 anos.

Em sua entrevista, ela demonstra que trabalha com uma sala que não apresenta indícios de salas problemáticas e nas dificuldades que surgem, ela é amparada pela coordenadora.

As docentes Pérola e Topázio trabalham na rede privada, há cinco e quatro anos respectivamente. Elas contam com o apoio da coordenação e de outros profissionais se necessário. Não há indícios de salas problemáticas em seus relatos.

Pode ser que as duas professoras que estão com salas difíceis sejam em razão de sua situação, ou seja, de ocupar o cargo de professora itinerante, ou seja, trabalham com salas que não são delas.

Considerações Finais

Ao encerrarmos este estudo, acreditamos ter encontrado respostas para as questões de pesquisa propostas no início do trabalho e, também, esperamos ter despertado o interesse para o encaminhamento de novas pesquisas e novos olhares sobre o professor em início de carreira.

Nosso interesse era identificar os dilemas, as dificuldades, os saberes dos professores das séries iniciais em início de carreira com relação ao ensino da Matemática e apresentar como convivem com essa problemática e o tipo de apoio que recebem nessa fase da carreira.

Os estudos realizados a partir da literatura examinada sobre professores em início de carreira e os demais assuntos abordados neste trabalho, levaram-nos a elaborar três perguntas:

- Quais as dificuldades e dilemas enfrentados pelo professor das séries iniciais em início da carreira direcionadas à disciplina Matemática?
- Quais as percepções e reflexões dos professores das séries iniciais em início de carreira sobre o processo de constituição de seus saberes profissionais e de seu desenvolvimento profissional nos primeiros anos de carreira?
- Qual é o papel do contexto escolar em relação ao apoio oferecido aos professores que estão em início da carreira?

Buscamos responder a estas perguntas, seguindo um caminho metodológico que privilegiou a utilização de dois instrumentos de pesquisa: a entrevista com sete professores das séries iniciais e a filmagem da aula de Matemática de duas professoras entrevistadas. Além disso foi realizada a análise de documentos relativos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Diretrizes para Formação de Professores.

As observações realizadas mostram que alguns professores apresentam dificuldades em ensinar determinados conteúdos, como por exemplo, o ensino de Geometria. Outros apontam como dificuldades recriar exercícios, pois alegam que os exercícios contidos nos livros didáticos com relação a alguns conteúdos são poucos, mas o que mais chamou a atenção foi com relação à didática do ensino da Matemática que, de uma maneira ou de outra, a maioria dos sujeitos aponta como dificuldade.

Em relação ao conteúdo de Matemática que os professores tiveram em seu curso de Pedagogia ou Magistério, a maioria cita que não tem lembrança do conteúdo trabalhado ou quando se lembra de algum diz que aplica a atividade, mas não percebe muito sucesso.

Pelo que pudemos inferir, os cursos de Pedagogia ou do Magistério apresentam carga horária inferior ao necessário direcionada à disciplina de Matemática; sendo assim, pode ser que as professoras apontem como dificuldade o reduzido contato com a disciplina durante sua formação inicial.

Outro aspecto revelado pelos professores refere-se às suas dificuldades com a indisciplina que, segundo eles, pode tornar o rendimento insatisfatório.

Detectamos também que as situações comportamentais são dilemáticas aos professores em início de carreira, pois são momentos em que eles acabam ficando acuados diante da tomada de decisão, como diz uma professora: “nem a diretora tem o que fazer sem ser chamar os pais, o que não adianta”. Esse dilema também foi apontado nos estudos de Lourencetti e Mizukami (2002).

A falta de estrutura também, causa dificuldades no ensino da Matemática, pois podemos notar que as escolas que apresentam condições para o professor trabalhar com aulas diversificadas, os problemas são menores e o aprendizado é satisfatório.

Um aspecto fundamental com relação à constituição profissional é que a maioria dos sujeitos procura fazer um curso de pós-graduação ou cursos disponibilizados pela prefeitura, ou ainda, uma faculdade, no caso da professora que somente tem o curso de Habilitação para o Magistério.

Algumas citam que o horário de estudos cumprido na escola é bastante aproveitado, pois, nesse momento, fazem a leitura e discussão de textos, que, às vezes, são direcionados à problemática da escola ou que colaboram para inovar sua prática.

Portanto, foi possível perceber que existem indícios de interesse de aperfeiçoar suas aulas adquirindo condições de apresentar aos alunos aulas diversificadas e dinâmicas para conquistar a atenção e propiciar-lhes melhor ensino-aprendizagem.

Outro achado importante em relação às situações dilemáticas vividas pelo professor em início de carreira, refere-se ao não domínio do conteúdo específico, também, identificado nos estudos de Lourencetti e Mizukami (2002).

Um dos aspectos que mais chamou atenção em relação aos dados coletados foi o desamparo vivido pelos professores iniciantes. Por meio de suas respostas, detectamos que a maioria dos docentes sente-se totalmente desamparada, pelo diretor, vice-diretor e pais de alunos. Já o papel do coordenador pedagógico, foi destacado como um apoio importante recebido por alguns professores.

Nesta pesquisa, a questão do apoio deve ser ressaltada como um dos principais achados do estudo, pois revela que o próprio sistema de ensino tem responsabilidade pela falta de apoio oferecida. É o caso de coordenadores terem sua função voltada, especialmente, para a orientação pedagógica e não a outras funções como, normalmente, ocorre nas escolas públicas.

Os professores da rede privada não sentem tanto a falta de apoio como os da rede pública. Segundo as professoras, elas têm o amparo de todos e até de outros profissionais se necessário for. Não há desvio de função, portanto, as professoras são assistidas o tempo todo.

Com relação ao apoio dos pais dos alunos da rede pública, a situação é bastante complexa, pois eles trabalham e não conseguem tempo para ir até a escola tratar dos interesses escolares do seu filho.

As entrevistadas citam que a indisciplina dos alunos é tratada pelos pais, quando aparecem na escola com indiferença.

Temos a expectativa de que novas pesquisas sobre a temática possam ser estimuladas, dando continuidade a este estudo para auxiliar os professores das séries iniciais em início de carreira em suas dificuldades, dilemas e saberes.

Referências Bibliográficas

ALVES, Cristovam da Silva. Formação permanente de professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2006.

ARANHA, Wellington Luiz Alves. Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação. Dissertação de Mestrado. Araraquara: UNESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º Graus. Legislação e normas básicas para sua implantação. São Paulo: IMESP, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. A educação básica no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=715&Itemid=864> . Acesso em: ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=422 . Acesso em: ago. 2008.

COC. Como funciona? Disponível em: <http://www.estudeadistancia.com.br/comofunciona.asp> . Acesso em: abr. 2008.

COLEÇÃO SARAIVA DE LEGISLAÇÃO. Constituição da República Federativa do Brasil. 33 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

CURI, Edda. Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 2004.

CURI, Edda. A Matemática e os professores das séries iniciais. São Paulo: Musa, 2005.

FLICK, Uwe. Método de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação com prática da liberdade. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERREIRINHO, Viviane Canecchio. Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2004.

GAMA, Renata Prenstteter. Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira. Tese de Doutorado. Campinas-SP: UNICAMP, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Editora Porto, 1999.

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de professores. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995.

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

Lei nº. 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20/12/1996. Editora do Brasil. Distribuída pela Secretaria Estadual da Educação.

LEONARDOS, Ana Cristina; FERRAZ, Ernani Almeida; GONÇALVES, Helenice Maia. O uso do vídeo em metodologia de avaliação. Disponível em: <http://www.facom.ufjf.br/lumina/R2-Ernani-HP.pdf> . Acesso em: mar, 2009.

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

LOURENCETTI, Gisela do Carmo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: Editora da UFSCAR, 2002.

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

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

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: Editora da UFSCAR, 2002.

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

ROCHA, Luciana Parente. (Re) Constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência. Dissertação de Mestrado. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

RODRIGUES, Ivan Cruz. Resolução de problemas em aulas de Matemática para alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e a atuação dos professores. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2006.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. Legislação Disponível em: www.educacao.sp.org.br . Acesso em: ago.2008.

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

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Eurides Brito da (Org.). A educação básica pós LDB. Pioneira Educação. 2 ed. São Paulo: ABDR Editora, 1999.

SILVA, Alessandra Garcia de Andrade. O professor de Matemática no curso de Pedagogia: os saberes que importam para o ensino da matemática nas séries iniciais. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. Diário de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto – Portugal: Editora Porto, 1994.

Anexos

NÚCLEO DE ANÁLISE

- 1) Por que escolheu o magistério?
- 2) Há quanto tempo está no magistério?
- 3) Qual o curso anterior?
 - a) Primário
 - b) Ensino Médio
 - c) Faculdade
 - d) Pós
- 4) Qual sua idade?
- 5) Como você vê a profissão de professor hoje?
- 6) Você tem feito outros cursos? Quais?
- 7) Fale sobre o HA ?
- 8) A escola conta com o trabalho de uma coordenadora pedagógica?
- 9) Conte como é seu dia de aula?
- 10) Quais suas maiores dificuldades na sala de aula?
- 11) O que faz para resolver essa situação?
- 12) A quem você recorre, quando tem esse problema em sala de aula?
- 13) E quanto aos problemas de conteúdo, a quem você recorre?
- 14) Você tem alguma dificuldade para ensinar Matemática? Conte um pouco.
- 15) Você acha que os alunos estão aprendendo Matemática?
- 16) Por que você acha que eles não estão aprendendo?
- 17) O que você acha importante aprender na 1ª série?
- 18) O que você se lembra sobre Matemática no curso de Pedagogia? Que tipo de atividade a professora trabalhava com você?
- 19) Como você ensina os números?
- 20) Que tipo de atividade você desenvolve? Como os alunos reagem?

ENTREVISTA COM A PROFESSORA RUBI

Identificação	Verbalização
Pesquisadora	Por que você escolheu o magistério?
Professora entrevistada	Bom, quando eu era nova né? O que vai ser quando crescer (risos), eu gostava de ensinar! Assim, eu era uma aluna aplicada, e depois, estudei em escola pública a vida toda, mas era uma aluna aplicada. Eu gostava de ensinar, achava legal, e tal. Aí, quando eu fui fazer o vestibular eu tava em dúvida. Aí mudou muito, lógico, quando você é criança é uma coisa e quando você é adolescente é outra, e aí, você acaba pensando igual adolescente. Eu estava bem mesmo perdida, eu sabia o que eu não queria, o que eu queria eu não tinha certeza, acabei prestando na verdade antes de prestar pedagogia, eu prestei artes plásticas e depois no ano seguinte eu desisti no meio do caminho e no ano seguinte eu prestei pedagogia aí eu fiz. Ah, alguns momentos eu me arrependi, outros, eu achei que não, que era mesmo esse caminho. Então, até hoje eu ainda não posso dizer, eu não tenho certeza do que eu estou fazendo, que é isso que eu quero pra minha vida, às vezes eu acho, às vezes eu chego em casa e falo nossa que bom, que gostoso e animo e tal e, às vezes, eu falo nossa! Em qualquer profissão, acho que tem ainda, que você fala por que eu fui me meter nesse lugar? Mas então, porque eu escolhi! Eu escolhi, mas porque eu não sabia, aliás, eu sabia o que eu não queria e, aí entre as coisas que me pareceu, ah, isso eu posso fazer, acabei escolhendo o curso de pedagogia, não foi muito assim, ah, foi desde quando eu nasci, eu não tenho isso não, tá bom!.

Pesquisadora	E há quanto tempo você está no magistério?
Professora entrevistada	É, então, como eu disse pra você, na prefeitura acabei de entrar, dá aula mesmo assim, em sala de aula todo dia, faz um ano só, né? Eu comecei em outubro do ano passado, eu fui prestar o concurso. Anteriormente, eu dei uma aulinha em 2003, 2004 uma outra aulinha, mas eu nem posso dizer que isso foi magistério. Eu comecei, eu cheguei dar aula de informática em uma escola particular, então eu não conto isso como magistério. Efetivo mesmo, outubro do ano passado, um ano.
Pesquisadora	Onde você fez o seu primário?
Professora entrevistada	Escola pública a vida toda, é eu estudei de primeira à oitava série em uma escola que fica em Ribeirão Preto, eu não sou de Jundiaí, é uma escola estadual e, na época, era estadual, agora é que é municipal, é em Ribeirão Preto, num bairro de Ribeirão Preto, não é necessário eu te falar o nome da escola.
Pesquisadora	E o ensino médio?
Professora entrevistada	O ensino médio idem, também em Ribeirão Preto, numa escola pública.
Pesquisadora	Na mesma?
Professora entrevistada	Não na mesma, porque esta escola era estadual, mas era só até a oitava série, aí eu fui pra uma outra escola, mais perto, no mesmo bairro, também pública.
Pesquisadora	E a faculdade?
Professora entrevistada	A faculdade eu fiz na Unicamp. Eu prestei o vestibular em 98, aliás, 97 e entrei em 98. Aí me mudei de Ribeirão Preto e fui pra Campinas pra fazer a Faculdade lá.
Pesquisadora	E você fez pós?
Professora entrevistada	Eu fui direto pro mestrado, acabei em abril desse ano, fiz mestrado na USP.

Pesquisadora	E qual foi sua pesquisa?
Professora entrevistada	Eu fiz uma pesquisa a respeito do uso das novas tecnologias no curso de formação de professores. A área de pesquisa, a linha de pesquisa, chama didática teoria de ensino e prática escolar, e o meu tema de pesquisa foi novas tecnologias na formação de professores. Então, o curso chama PEC, acho que você já ouviu falar, a PUC participa do PEC. Você sabe o que se trata, só pra constar, é um programa especial de formação de professores que já estão na rede pública de ensino que não tem curso superior ainda. Aí o curso é oferecido pela USP, PUC, desde 2000 eu acho, se não me engano 2001, 2002, agora não tenho certeza, eu fiz minha pesquisa com dados na segunda edição do programa PEC municípios, a primeira era PEC do estado e depois começou a ser financiado pelos governos municipais. Eu fiz a minha pesquisa nessa segunda edição do PEC municípios 2004 e 2005.
Pesquisadora	Qual a sua idade?
Professora entrevistada	Eu tenho 28 anos.
Pesquisadora	Como você vê a profissão de professor hoje?
Professora entrevistada	Então, eu vejo de uma forma bem pessimista, eu vou explicar. Eu acho que existe uma, aqui no estado de SP principalmente, é a política do Governo do Estado que acaba refletindo nos municípios. Não tem como não refletir, é uma política bem ruim (risos). Continua super-mal remunerado, enfim, desvalorizada, mas também tem a ver com as coisas nacional, nem é só estadual, tem a coisa nacional que é a LDB. Por exemplo, o concurso que eu acabei de prestar, começa por aí, o concurso que eu acabei de prestar, o que ele dizia que você não precisa, lógico, está na lei, a lei maior a LDB, você não precisa ter ensino superior pra isso, você pode ter só o magistério, aí o que acontece? Tudo bem, não vamos tirar o direito dessas pessoas, eu acho que elas têm o direito adquirido de exercer o magistério certo? A lei era assim antes, mudou. Só que como tem

	aquela brechinha básica na LDB, aí o que os governos fazem? Claro! Não querem gastar dinheiro, entendeu? Aí o que eles fazem? Ah, não precisa. Aí eles não exigem, coloca no edital, o mínimo é magistério e quem tem pedagogia não ganha mais nada por isso, então, aí é complicado porque o professor tem uma boa formação e não é valorizado. Por exemplo, eu tenho mestrado, sabe quando eu vou começar a ganhar um pouco a mais por ter mestrado? Daqui a dois anos, então, não atrai. Sabe quantas pessoas nesse concurso? Eu olhei, quando eles pediram para apresentar títulos, eu olhei “de cabo a rabo” na lista dos que apresentaram. Sabe quantas pessoas apresentaram? Duas, eu e mais uma, não atrai entende? A pessoa que tem mestrado vai fazer outra coisa, então assim, isso é tudo, não é tudo, por ter mestrado não é tudo. Mas assim, ajuda. Ajuda bastante, ter uma boa formação. Não é suficiente? Não é. Não é você ter isso que você vai ser uma ótima professora, mas ajuda. É claro que ajuda. Entende? É outra visão. Você leu coisas que os professores que estão aqui não leu, ouviu discussões que não ouviram, você pesquisou, é uma experiência que essas professoras não têm. Elas têm uma experiência de tempo de sala de aula óbvio, mas é uma coisa que eu vou adquirir. Agora o que eu tenho, talvez elas nunca vão adquirir. Lógico, não é interessante pra elas, se o governo não incentiva. Então, minha preocupação é nesse sentido, está demorando demais, pras políticas públicas virem para o magistério, sabe? Investir em tudo e pouco no magistério, que é tão essencial e tão básico, qualquer professor, qualquer pessoa que está na área da educação sabe o quanto é necessário que fosse valorizado né? Então é pessimista. Na rede pública as coisas são bem heterogêneas, não vou dizer pra você que, aí é que nem aqui, estou sofrendo pra “caramba”. Nessa escola cheguei agora, não estou nem entendendo, não imaginava que a escola pública estava assim. Estudei a vida inteira na escola pública e não via aluno fazendo o que estão fazendo na minha sala. E olha não faz muito tempo, pois eu tenho 28
--	---

	anos. Faz 20 anos! O que são 20 anos? Quando eu tinha a idade dos meus alunos que estou agora, quando eu tinha a idade que eles têm, chutar, gritar com a professora, desafiar, jogar coisas... não via. Então assim, eu vou dizer pra você ah, tá uma droga o ensino público. Não posso dizer, porque eu tô nesta escola. Tem escola pública que eu mesmo já fui, porque eu tô como itinerante, né? Eu vou em mais de uma escola, que é uma graça! Os alunos, sabe? Bons alunos, escola bem organizada, né?
Pesquisadora	Era outra clientela?
Professora entrevistada	É, então, é heterogenia, então não dá pra julgar a partir desse parâmetro, o que eu julgo, é a partir dos parâmetros das políticas, é o que eu estou dizendo, a gente sabe que não são boas (risos) né? Então é isso.
Pesquisadora	Quais os cursos que você tem feito depois que você terminou o mestrado?
Professora entrevistada	O mestrado? Eu confesso que nenhum, eu tava um tanto quanto, como é que fala? Cansada e traumatizada, me traumatizou um pouco o mestrado. A gente trabalha muito sozinha, né? Você que tá aí, você está na área, sabe que tem pessoas que acabam levando melhor, outras não. E eu, eu acabei que eu entrei precisando de bastante ajuda e minha orientadora é uma pessoa que levava muito assim, ela incentiva a autonomia sabe? Mas eu estava em uma época que precisava de muita ajuda e eu fiquei traumatizada porque eu não tive esta ajuda e ela não podia tava cheia de compromissos e aí fiquei bem traumatizada. Aí, desde então, eu não fui muito atrás de estudar sabe? Eu queria dar um relax, eu queria entrar em sala de aula. Aí estudei, estudei sozinha pro concurso, isso eu fiz né? Pra prestar concurso. Eu queria entrar em sala de aula, não via a hora de entrar em sala de aula porque também achei que não adiantava você ficar vendo teorias, teorias, teorias e não saber. O que eu em dois meses já descobri... Impressionante como você vai pra sala de aula e, em pouco tempo, você absorve tanta coisa. É isso que eu estou te dizendo, estou tendo noção que

	eu não tinha de como é heterogêneo a escola pública, o pessoal fala ah, escola pública! Dá impressão que escola pública é uma coisa só. Em pouco tempo eu descobri que não é, absolutamente, não é! Cada escola é uma escola mesmo. E que mais? Sei lá, sabe.
Pesquisadora	Você terminou a faculdade e foi direto para o mestrado?
Professora entrevistada	Não. Fiquei um ano entre uma coisa e outra. Esse ano eu fiquei fazendo o que te falei, dando uma aula ali, consegui um trabalho em uma empresa, na época fiquei um mês, só que eu odiei (risos), aí eu voltei. Depois eu fiz um trabalho extra numa instituição de educação não formal, é uma ONG, trabalhei um tempo e fui assim, pipocando. E aí terminei em 2002, no finalzinho de 2002, né? Minha formatura foi em fevereiro de 2003 e aí fiquei. Em 2004, entrei no mestrado. Então, fiquei um ano parada de estudar, digamos assim. Estava trabalhando, mas não estava estudando.
Pesquisadora	E seu horário de estudo, o HE, como vocês frequentam?
Professora entrevistada	Toda semana. O HE é esse horário que a gente faz. Hoje é toda quarta-feira, já conta como parte do horário de trabalho. A gente tem 30 horas de trabalho semanais, né? Nosso salário é baseado nessa carga horária, 25 em sala de aula todo dia das sete meia até meio dia e meio e as cinco que sobram dessas trinta são 3 no HE e 2 na capacitação. HE todas as quartas-feiras, como eu disse pra você, antigamente acontecia na Argos. Tudo isso fiquei sabendo agora. Acontecia na Argos, é, no Argos porque vinha especialista de vez em quando dar palestra, de vez em quando não, quase sempre, dar palestra, (risos), e agora como não está tendo, ninguém sabe porque, não teve nenhuma eu acho. Aí está tudo sendo na escola, tanto a capacitação quanto o HE. Você me desculpe se estiver confundindo, como acabei de entrar eu não estou muito por dentro, então as duas coisas, tinha um que era lá sempre, agora as duas estão sendo na escola porque

	eles não estão dando palestra, nem nada.
Pesquisadora	Então o HE é na quarta-feira e a capacitação?
Professora entrevistada	Agora você sabe que eu fiquei em dúvida? Eu não sei se é... Não, não então a quinta-feira, (risos) é outra coisa, é um pequeno detalhe, é uma outra coisa, a quinta-feira fui eu que escolhi. É isso! Eles me deram duas opções, quinta-feira ou sexta-feira, a quarta é obrigatória, quarta todo mundo tem que ter, vai me desculpar, é isso mesmo, a capacitação é na quarta porque é obrigatória todo mundo tem de ficar na quarta, acho que é isso mesmo, é capacitação. Vai me desculpar quando eu errei, capacitação é na quarta e aí o HE cada dia, depende a escola, né? Então é isso! Aqui estou fazendo, na terça. Nesta escola é terça-feira e lá no Argos quando estava lá, quando eu estava sem sede, sem escola, aí eu fazia lá, na quinta. Escolhi lá na quinta. Me deram duas opções, quinta ou sexta, aí, é o HE, vai me desculpar que eu confundi.
Pesquisadora	E o que você faz no HE?
Professora entrevistada	Por enquanto nada (risos). Para você ter uma ideia, esta semana é a primeira semana que eu estou fazendo, porque na semana passada eu ainda estava fazendo lá no Argos porque estava na transição de lá pra escola e aí a gente fica nada. Nada é maneira de falar, é claro, você acaba arranjando alguma coisa pra fazer, prepara aula, lê um livro, uma revista, acessa a internet, dá uma olhada em alguma coisa. No começo, principalmente, procura o mapa da escola que a gente tem que ir, troca experiência com professores. Mas assim direcionado, não tem nada direcionado pro superior, coordenador, não tem.
Pesquisadora	Tem coordenação?
Professora entrevistada	Nesta escola tem. Lá no Argos tem uma direção, uma coordenação acho que não tem. O que acontece... Deixa eu explicar rapidamente. Os itinerantes que sou eu, não tem, a sede deles, quer dizer, o lugar, a

	pessoa que ele presta conta, que assina a folha de ponto é tudo no Argos. Lá eu conheci a diretora, já coordenadora não me lembro de ter. Aqui na escola tem a coordenadora que é a Mari, ela está acompanhando bastante o meu trabalho e tal. E eu acho que ela, se não me engano, como eu disse pra você, hoje vai ser meu primeiro dia aqui, porque inclusive ontem, que era então, que na sexta-feira que eu te falei, que eu vim nesta escola não teve, não foi aqui, justamente ontem a gente teve uma palestra lá no Argos. Então, realmente não tinha ficado na escola ainda, eu não sei como é que é.
Pesquisadora	Nesta escola você vai ficar quanto tempo?
Professora entrevistada	Até dia 14, porque 15 é feriado. Até o dia 14.
Pesquisadora	Descreva sua rotina de aula.
Professora entrevistada	A gente chega, eles vão pra tomar um lanchinho, um suquinho que eles chamam de colação, que eu não sei de onde vem esse nome, absolutamente não entendo, mas eles chamam colação. Aí eles tomam o lanchinho e vai pra sala. Aí na sala a gente distribui umas bolachinhas que eles não podem comer lá, porque diz que senão os grandes pegam. Não sei, como eu acabei de chegar eu também não sei. Dá bolachinha nas salas, aí a gente come na sala. Geralmente, eu planejei a aula com uma disciplina do dia, né? Então, Português, Língua Portuguesa, assim História e Geografia, como eu disse pra você, a Matemática. Na verdade é assim, eu acho que a Matemática trabalha bastante o raciocínio, interpretação, né? Que é uma coisa que eles dificultam. Impressionante como eles são dependentes! Não sei se é a palavra, mas eu fico surpresa, porque eles me perguntam uma coisa muito óbvia, sabe? Assim, eles saem da carteira, professora, é? Eu vou, escrevo o nome e deixo espaço na lousa. Pessoal aqui é pra escrever o nome. Daqui a pouquinho, não passa dois minutos vem um, professora aqui é pra escrever o nome? Aí eu falo, gente... E aluno que sabe lê, você fala, ah, não sabe lê, aí não, ele sabe lê.

Pesquisadora	Qual a série que você está trabalhando?
Professora entrevistada	Segunda série. Está no final da segunda série, sabe lê, mas sabe lê assim, decodificado, interpretar ele não sabe. Então, com essa preocupação, percebendo isso, o que eu estou fazendo, a Matemática raramente é a disciplina que eu começo o dia, mesmo porque eu acho que é assim, quando é um problema, uma coisa que faz pensar, então é uma coisa que é gostoso de dar depois do intervalo. Daí eles estão meio assim, querendo ir embora, e aí é uma coisa que faz pensar que chama atenção e tal e aí acabo dando todo dia uma situação-problema. Já dei bastante coisa que nem faz conta, mas de raciocínio, interpretação, quase todo dia, raramente eu dou como atividade do dia Língua Portuguesa, História e Geografia, que é no começo, que eles estão mais descansados, entendeu? Porque daí que eles vão ter paciência (risos), digamos assim, de leitura, porque se tem que ler um texto de um livro de História, por exemplo, eu acho que é bem mais maçante do que se você tiver uma situação-problema que você possa raciocinar e tal. Acabo organizando dessa forma, aí eu dou essa lição do dia aí, dependendo, eu escolho o dia e depois eu faço uma leitura, ou então, eles fazem atividade. Enfim, também depende, varia muito, aí depois é o lanche, um tempozinho de 15 minutos pra recreação, que eles chamam de recreação, um recreio que na minha época era recreio, intervalo, sei lá, e depois eles voltam pra sala de aula, aí geralmente eu faço aquilo que eu estou te falando, dou uma situação-problema e conto uma história, por exemplo, ou vice e versa conto uma história, sempre uma coisa que eu acho que exige menos esforço, concentração, exige concentração, mas que seja mais prazeroso mesmo. Por exemplo, contar uma história, eu acho que é uma coisa que sabe, não é maçante, é mais assim que eu organizo, comecei nessa tentativa, porque comecei agora na escola pública. Escola particular é uma maravilha (risos) é bem diferente, então é tentativa que eu estou

	fazendo.
Pesquisadora	Estou observando que tem esta quadra aqui, fica próxima a sua janela?
Professora entrevistada	É, essa daqui não. Essa daqui é a quadra de baixo, a gente desceu, a gente desceu um montão pra chegar até aqui, então essa daqui é a quadra debaixo que está desativada, é a quadra da escola do Estado. Só que lá do lado da minha janela tem um pátio, então o pessoal do colégio, ensino médio sai, ficam papeando na minha janela, às vezes eles olham pelo vidro e mexem com aluno meu, se esta que é a pergunta, a resposta é atrapalha. Tem e atrapalha muito, às vezes pra eu ler um livro... Hoje, não vai longe, hoje aconteceu isso. Eu peguei um livro de história e falei vamos ler, ver, fazer uma leitura coletiva, todos juntos, pra todos juntos entender, trabalhar bastante interpretação, que eles têm dificuldades, aí eu tinha que gritar pra que eles me ouvissem. Sai daqui rouca, porque é isso, é isso, o tempo inteiro, raro momento de silêncio aqui no pátio.
Pesquisadora	Quais suas maiores dificuldades na sala de aula?
Professora entrevistada	A minha maior dificuldade estão sendo, tá sendo o comportamento dos alunos, porque como eu já disse pra você, estou estranhando demais. Já muito falar, isso a gente via na TV, né (risos), eu via na TV. Assim, aí indisciplina, a psicologia moderna deixou as crianças todas indisciplinadas e tal, e são mesmo. E eu não sei se é uma coisa dessa escola, dessa situação, porque você não ouve, tem aluno, tem muita heterogeneidade entre um aluno e outro. Um que sabe bastante e outro que não sabe nada. É isso que desinteressa, talvez por isso. É um conjunto de fatores mas o comportamento é a minha maior dificuldade porque eu estou tentando ler um texto e tem um ali chutando o outro, aí eu tenho que parar, porque eu não vou deixar chutar. Como é que faço? A criança começa chorar e vai falar pro pai, pai estão me chutando na escola, aí o pai manda bilhete pra mim tomar providência eu não posso deixar, aí eu paro o que estou fazendo,

	interrompo. Então já é difícil pra eles interpretar, aí interrompe a leitura toda hora, então é minha maior dificuldade, não estou conseguindo, literalmente não estou conseguindo dar aula por causa disso. É assim, raro o dia, desde que eu cheguei aqui, que eu consigo começar uma atividade e terminar sem ser interrompida por uma criança brigando, por uma criança sendo batida ou por coisa do tipo. Aí, se eu viro para chamar atenção o aluno me desafia, você não manda em mim.
Pesquisadora	E o que você faz diante dessa situação?
Professora entrevistada	Tenho feito bastante, é chamar a diretoria, (risos). Não acho isso certo, acho que o professor tem que ter a autoridade dele em sala de aula, só que desde o primeiro dia, eu vi que não estava funcionando, eu falei, eu não aguento assim (risos). Acho que talvez não seja o procedimento correto, mas eu não aguntei, falei. Eu vou e peço para um aluno, porque não posso sair da sala de aula, aí eu peço pro aluno ir chamar a coordenadora ou a diretora, aí eu peço pra ela, olha o aluno não está fazendo, pode por favor falar com ele porque eu não estou conseguindo e aí também se eu fizer isso o tempo inteiro, como é que faz? A diretora também não faz outra coisa? Então, de vez em quando eu tenho que dar o meu jeitinho, parar mesmo, gritar e xingar mesmo, xingar não (risos), e chamar atenção e tentar fazer o que dá pra fazer naquela hora.
Pesquisadora	E todas as vezes que você solicitou a presença da direção, ela atendeu?
Professora entrevistada	Todas às vezes, até fofoca (risos). As outras diretoras, as outras professoras me falaram que isso não acontecia antes com a outra professora e que não acontece com elas, tá acontecendo só comigo, delas descerem toda a hora que eu chamo. Não sei dizer porque, eu fico feliz com isso (risos), porque elas mesmo me disseram, todas quando eu cheguei aqui, que a minha sala era muito difícil, elas falam que todo mundo tem problemas mas parece que a minha é sala que é problema, eu fui a premiada e aí, talvez

	por isso que elas estejam dando bastante apoio, né?
Pesquisadora	E resolve?
Professora entrevistada	Olha, durante cinco minutos resolve (risos), depois eu não digo. Mas durante os primeiros cinco minutos dá tudo certo, eles ficam uma gracinha (risos). Ai...
Pesquisadora	É complicado.
Pesquisadora	E quando tem problemas com o conteúdo, a quem você recorre?
Professora entrevistada	É, tô tentando pedir ajuda delas. Eu tô com bastante dificuldade porque eu tenho conversado bastante com todas, com a Graça, a Mari. Com a Adriana eu não conversei sobre isto porque ela é diretora, não sei porque eu acho que não cabe a ela, talvez seja porque até uma coisa errada que eu tenho, preconceito, sei lá, mas ela eu não recorri ainda, agora a coordenadora e a vice-diretora... Porque na verdade ela veio bastante até mim também, e falo, se você precisar eu tô aqui, então eu tenho pedido, o que que eu faço? Que atividade diferente que eu dou? Aí ela fala: “dá uma atividade diferente pra cada criança”. Aí também eu tenho dificuldade, porque os alunos falam por que eu também não ganhei esse... Aí eu vou e pergunto pra ela, o que que eu faço? Aí ela explica. Então assim, eu recorro bastante a ela. Eu também tenho pedido ajuda pra algumas das colegas minhas que também são professoras, não necessariamente daqui. Daqui também converso bastante quando eu tenho tempo, nem sempre a gente pode ter tempo. A gente conversa, mas quando a gente tem. Eu pergunto e outras colegas que são professoras de outro lugar, que às vezes, a gente pega material, peço ajuda, diga se você já trabalhou com essa idade, como é que eu faço. Bastante assim, é lógico, que eu tenho muito da minha formação também e acabo usando, né? Você lembra de uma aula, um texto que você leu, você vai buscar, uso a internet, pega alguma coisa, mas isso é mais raro, porque a teoria ela não ajuda muito nesse processo do cotidiano, né? Ela ajuda

	mais na fundamentação do seu trabalho, de você pensar o que é ser professora. É uma coisa mais assim. Eu não acho, por exemplo, que eu, mesmo que eu for em todas coisas que eu estudei até hoje, eu não vou achar lá falando, na 2 série se você tiver problema faça isso (risos), não vai ter, então, esta parte eu acabo recorrendo as pessoas com mais experiências em escola do que eu.
Pesquisadora	E esta pesquisa em internet você faz na escola ou na sua casa?
Professora entrevistada	Na minha casa.
Pesquisadora	A escola não autoriza?
Professora entrevistada	A escola falou que eu posso usar, mas eu não tenho tempo porque também vou ficar aqui fora do meu horário de trabalho. Como eu te disse, eu fico super cansada, louca pra ir pra casa, então eu não tive nesses horários que a gente tá aqui que deveria. Então, né? Talvez dá um horário pra isso. Acaba sendo, pelo que eu entendi até agora. Você fica resolvendo coisa. Ah, vai ter uma festa tal, como é que a gente vai fazer, sabe essas coisas assim, tipo de decisão né? Vai ter de tomar e tal, e não temos tempo. Acredito eu que eu não tive tempo de ir ao computador e vou pesquisar alguma coisa na internet pros meus alunos, acredito que não tenha tempo, o tempo não dá.
Pesquisadora	As salas de aulas possuem computadores?
Professora entrevistada	Não, nenhuma sala de aula.
Pesquisadora	E bibliotecas?
Professora entrevistada	Não tem biblioteca, não tem sala de informática, não tem nada. Assim... me falaram que tinha antes, não sei quando, (risos) que não tem mais, tá desativado. Bambambam quebrou os computadores, né? Mil e mil coisas que cada um fala. Mas assim, material que falaram que existe pra professor de apoio é na sala de inglês. Não sei porque isso, mas tem uma lá em cima, aqui em cima, tem uma sala que eles têm aulas de inglês, com 50 minutos, duas vezes por semana,

	parece que na sala de aula de inglês, tem tv, tem jogos. Até a Mari falou hoje pra mim, Andressa quando você tiver um tempinho hoje a tarde vai dar uma olhada no que tem lá. Não tive tempo ainda de dar um tempo. Mas falaram que tem algumas coisas, alguns materiais pedagógicos, vamos dizer assim, mas tirando isso...
Pesquisadora	Me fala um pouco da escola híbrida. Você achou alguma dificuldade para estar trabalhando?
Professora entrevistada	Todas as dificuldades do mundo e mais um pouco (risos). Porque é isso que eu te falei, me sinto muito prejudicada por esta coisa do pátio ser do lado da minha sala. Ah, isso não tem nada a ver com o híbrida... Mais ou menos, porque se não fosse híbrida, todas as crianças do fundamental I tem horário, uma rotinha, horário do lanche, nah nah nah nah, e aí se ajeita ali, agora os grandes o que acontece? Entre uma aula e outra, eles saem pro pátio. Professor falta, eles saem pro pátio. Então, atrapalha demais. Outra coisa, salas abertas. A minha... Essa aqui ainda tem. A minha não tem fechadura, eles entram, por exemplo, eu estou fora da sala, os grandes entram e já mexeram nas minhas coisas. Outra coisa é na minha sala eu não tenho isso aqui que você está vendo nesta sala, eu não tenho armário, livro, porque eu divido a sala com uma outra turma que é quinta série, então não pode deixar nada que eles destroem. É o que falaram pra mim, né? Eu não sei, aqui falaram isso. Então assim, é um monte de coisa, entendeu? Chave isso que aconteceu, a gente tem de subir lá longe pra arranjar uma chave aqui. Por a escola ser grande não se sabe quem é quem. Igual você falou, no começo eu não sabia mesmo quem é quem, às vezes, eu encontro professora que eu não sei também de que série, que sala que é. Se é do ensino médio. Então assim, bem difícil você se encontrar, de você se organizar. Ah, condição de trabalho, que mais? Acho que resume aí mesmo, condição de trabalho, né?
Pesquisadora	Você acha que os alunos estão aprendendo

	matemática?
Professora entrevistada	Pergunta difícil (risos)! Eu tenho feito o possível, mas eu acho que não. É eu... É, talvez que seja um problema da minha pouca experiência. Também porque eu vou lá na teoria e vejo o que na teoria diz, que aluno da segunda série teria de estar aprendendo, tem capacidade maturação... Sei lá como você poder falar. Enfim, eu acredito nisso, eu acredito que criança de... Quer dizer, eu acho que nem devo te dizer o que uma criança de cinco anos consegue aprender, uma equação do segundo grau lógico que não (risos), mas assim, você vai na teoria e vê o que o aluno poderia estar aprendendo, deveria estar aprendendo, aí você chega na sala de aula e você vê que eles estão longe de aprender (risos) o que eles deveriam estar aprendendo. Então, não sei o que acontece. Como eu tenho pouca experiência em sala de aula, eu tô vindo com a minha teoria, não está funcionando, então, eu não sei o que fazer.
Pesquisadora	Você tem dificuldade em ensinar Matemática?
Professora entrevistada	Não. Eu não tenho. Assim, eu não tenho dificuldade pra ensinar matéria nenhuma porque na verdade o que acontece é o que eles estão aprendendo. É inclusive, acho que faz parte da sua defesa esta discussão do professor multivalente, é polivalente, né? Eu acho uma questão interessante, e que também já vem sendo discutida na lei. Que eu saiba já é uma discussão até antiga mas eu não sei, eu nunca li nada sobre. Nunca li, li muito pouco, muito superficial. Mas o que eu tenho pra mim é que não quero ser preconceituosa, nem taxativa, mas não é que não seja válida a questão, mas me parece estranho, por exemplo, ser questionada ter capacidade de ensinar pra criança como que soma, porque se for uma questão pedagógica tudo bem. Como ensinar questão didática, como ensinar? Ter conhecimento da soma, eu tenho, então por que não saberia ensinar? Então eu acho que não falta conhecimento em matemática, mas conhecimento em didática. Eu não sei. Sabe, pra mim talvez

	seja um preconceito. Você tá aqui com muito mais propriedade do que eu pra dizer qualquer coisa. Absolutamente você tá aqui pra isso! A sua pesquisa é isso! Mas a minha... O meu achismo (risos) é esse. É que eu não tenho nenhum problema pra nenhuma matéria a não ser que seja uma questão didática, agora de conhecimento, absolutamente! Tudo que eu pego nos livros dele, tudo aquilo lá eu já vi, e se não vi, em dois minutos eu leio e aprendo. Entendeu? Então eu não vejo.
Pesquisadora	Você realiza alguma pesquisa, quando encontra alguma dificuldade?
Professora entrevistada	Sim. Eu vou pesquisando quando encontro dificuldade. Procuro na internet, biblioteca, outros colegas... Com marido, cunhados, filhos (risos). Filhos não, porque eu não tenho.
Pesquisadora	Por que você acha que eles não estão aprendendo?
Professora entrevistada	Então... É... Eu acho que é a condição de trabalho. Como eu disse, é uma coisa sabe? É difícil. Eles não estão escutando, outra coisa, eu acho que como eu disse, talvez falta de experiência minha porque eu cheguei agora e não estava esperando pegar uma segunda série no mês de outubro, que mal sabe fazer uma conta de mais. Eu tenho uns quatro! Eu tenho uma sala de vinte e um, quatro ou cinco sabem todas as operações e estão achando um saco tendo que rever isso, tendo que colocar isso na lousa. Eles ficam assim entediados, sabe? Porque eles estão cansados de saber. Os outros dezesseis, quinze, dezesseis não fazem ideia do que é uma conta de subtrair (risos), então é difícil.
Pesquisadora	Você sabe por que eles não têm a ideia? Se é alguma dificuldade de aprendizagem?
Professora entrevistada	Não, não. Eu tenho a certeza que não. Eu acho que as professoras que vieram aqui tiveram a mesma dificuldade que eu, excetuando, talvez, a falta de experiência. Mas as condições de trabalho... Falta de apoio em casa, porque não adianta eles

	ficarem aqui cinco horas por dia, menos né? Porque tem a hora do lanche e tal... E chegar em casa... Não faz nada. A mãe não pode sentar com ele cinco minutos “mãe me ajuda aqui”, sei lá, entendeu? Não só pra fazer a conta em si mas a coisa de “vai filho faz o dever”. Eu não sei, eu acho que tem muito a ver com isso. A escola não dá conta. A professora tem que ter o apoio dos pais em casa. Não é que a criança não seja capaz, não acredito nisso. Olha, até vieram me falar mais de uma vez “olha, fulano de tal na sua sala tem deficiência mental”. Eu não acredito! Você vai me desculpar, mas eu não acredito! Porque eu vejo que o comportamento dele é de uma criança, não tem problema gente! Você vai me desculpar, mas não tem problema! O que eu acho é que falta incentivo em casa. É a gente ter condições de pegar esse menino e fazer um trabalho individualizado, e a gente não tem! Eu não tenho. Eu até gostaria... Outro dia eu tentei, me falaram isso, faz isso, né? Eu coloquei este menino no cantinho da sala, dei uma atividade pros outros que eu sabia que eles conseguiam fazer e sentei com ele. Aí não passou nem cinco minutos que eu abaixei pra falar, pra ler junto, mostrar, a sala aqui tá caindo do outro lado, derrubando a sala do outro lado, como é que você faz? Então acho que isso tudo irrita.
Pesquisadora	Mais uma vez a indisciplina?
Professora entrevistada	Mais uma vez, um dos fatores. Eu te falei vários outros. Então assim, não estou atribuindo a isso tudo porque também eles estão no final da segunda série, não dá pra eu ficar também retomando coisas do infantil, sabe? Nas primeiras noções de medidas, de né? Em uma época de infantil ainda sabe? Entendeu? Então acho que junta isso tudo, aí fica difícil você seguir, entende? É eu acho que por isso que eu digo, tudo, tudo, misturado, condição de trabalho, a criança, falta de apoio da família, falta talvez de experiência minha, junta tudo, eu acho.
Pesquisadora	Você passa alguns deveres pra casa, e voltam resolvidos?

Professora entrevistada	Já passei e voltou sem fazer. Mas eu não passei muito. Até hoje, poucas vezes eu passei coisa pra casa. Já voltou sem, mas não muito também, a maioria faz. O que acontece que eu não passei muito pra casa ainda, porque muito, porque eu meio, porque ainda tô fatiando, sabe? Eu não sei ainda o que mandar fazer em casa. Às vezes, quais as dúvidas? Produção de texto não volta (risos), continha já voltou, eu passei uma coisinha situação-problema de matemática voltou; produção de texto, nem pensar, esquece. Entendeu? “Ai professora, esqueci”, “Ai professora não deu tempo”, “Ai professora... (risos)
Pesquisadora	O que você acha importante aprender, no caso ensinar na segunda série?
Professora entrevistada	Eu acho que eles tinham que tá produzindo bons textos. Lógico, não vão usar pontuação cem por cento, ortografia cem por cento, mas acho que eles poderiam ter bons produtores de texto, texto simples, mas... né? Matemática eu acho que eles tinham de saber as quatro operações né? Assim, talvez, não multiplicações de dezenas e unidades, mas na continha ali. Mas que ele sinta, pelo menos né? Continhas mais básica ali e tal, e noções de medidas que também não tem, tempo não tem. Olha, eu não sei nem se isso é coisa de segunda série (risos). Acho que era coisa de antes até mas porque não tem né?
Pesquisadora	O que se lembra da Matemática no curso de Pedagogia, que tipo de atividade a professora fazia com vocês na graduação?
Professora entrevistada	É educação matemática. Cada faculdade chama de alguma coisa, então a gente teve (risos) nada! (risos). É que eu não quero exagerar, na verdade não foi nada.
Pesquisadora	Foi quase nada!
Professora entrevistada	Foi quase nada! É por isso que eu acho que a questão é relevante né? Em algum sentido... E como eu te falei, acho que no final a gente se vira porque a gente já tinha esse

	conhecimento só que por outro lado a formação é deficiente sem dúvida. Isso eu não posso dizer que não porque, mas a deficiência em vários outros aspectos. A gente, não vem ao caso, a gente teve muito pouco. É eu lembro que até foi a disciplina menos é valorizado. Era a menos valorizada no curso, pela direção da faculdade eu diria. Por que? Não sei, não sei se era só pela direção da faculdade ou pelos próprios professores, mas eu lembro o que aconteceu bastante, é que a gente tinha aula com professores titulares ali, tal bonitinho. Aí chegou nas aulas das disciplinas de fundamentos de educação à matemática, fundamentos de ciências, o que eles faziam? Eles botavam os alunos de Pós-Graduação, né? Não sei como chama na PUC, mas lá era PED, se não me engano. PED era um programa. Como era? Programa... Não me lembro mais como pronunciava a sigla, mas era aluno de Pós-Graduação dando um tipo de monitoria, sabe como é? Deveria ficar na sala com um professor. O que o professor fazia? Ia embora e deixava o aluno dando aula! Então, qual é o problema? O aluno não sabe nada de Pós- Graduação. Sabe, mas não é a mesma coisa que o professor titular. Fala sério! Então, acontecia muito. Foi o que mais aconteceu. O que mais aconteceu de ter PED dando aula na minha sala, na minha formação. Lembro que na de matemática, tinha um PED que dava aula e o professor faltou bastante e quando vinha, a gente não entendia muito o sentido daquilo porque não ia direto ao ponto, sabe? Que nem eu estou te falando, às vezes a gente esperava né? A gente acabou de ouvir, não tem receita, mas vai uma dica ou outra. Não custa, né? E não dava, “não você tem que entender que a matemática, não sei o que” sabe? Já entendi, que bom! Mas como eu ensino continha de somar? (risos) E não tinha! Então por isso que eu estou te falando, eu acho que a falta de informação é mais na didática da matemática. Não sei se existe essa diferenciação, daí é uma ignorância minha mesmo. Se tem diferenciação entre ensinar uma didática para matemática, didática para língua portuguesa. Porque uma continha de
--	---

	somar eu sei fazer, pelo amor de Deus! Entendeu? Não é esse problema! (risos) Mas tem um problema aí nesse sentido da formação.
Pesquisadora	Como você ensina os números?
Professora entrevistada	Na segunda série não se ensina os números né? Já é pra ele saber! Mas se eu for pensar na educação infantil, por exemplo, que eu trabalhei um tempo numa época, na noção de números... Se tenho aluno que não sabe ainda, vamos contar! Um, esse é um, e aí, acho que pegar a bolinha e botar três bolinhas aqui, um, tira a bolinha do lugar e põe aqui, outra bolinha, dois põe a bolinha, três, que é uma abstração de quantidade, concreta, certo? Eu acho que é isso! E aí depois escrever o símbolo em si gráfico não tem outro jeito, é fazendo, um, faz o um aqui pra mim, né? Acho que é isso.
Pesquisadora	Que atividade você dá que eles gostam, que eles participam?
Professora entrevistada	De matemática?
Professora entrevistada	Pelo o que eu andei notando, eles gostam bastante de duas coisas: leituras, historinhas eles ficam bem atentos e situação-problema de matemática. É isto que te falei, por exemplo, eu passei pra eles uma questão-problema de raciocínio, eu passei pra eles, aquelas... Eu não sei se você conhece... Aquela, aquela situação assim, que você tem um fazendeiro que tem uma galinha, um cesto de milho e uma raposa e precisa atravessar do outro lado do rio, só que não pode levar mais de uma coisa ao mesmo tempo... Conhece? Uma brincadeirinha de raciocínio. Mexe com raciocínio lógico e eu falei pra eles, como a gente vai fazer? Aí todos se envolveram “e se fizer isso, professora?”, mesmo os mais sapecas nesta hora “e se fizesse aquilo?”, “e se matar a galinha?” Aí eu falei não, não tem de matar galinha nenhuma! Tá tudo aí! As informações estão todas aí! Não tem de mudar nada do que esta aí pra resolução “não professora, não tem condição”, tem, tem condição! Então eles se envolvem bastante! No começo,

	principalmente, eu dei bastante isso, agora como eu não estou (risos) aguentando o problema de comportamento, eu já dei uma desacelerada e tô vendo se eu consigo né? Eu vi que eles estão com muita dificuldade de coisas básicas que eles deveriam saber, mas eles não sabem, então comecei a me preocupar com a questão das operação, somar e nahnahnah. Aí eles acabam pedindo bastante, porque eles não entendem que isso também é matemática, sabe? Eles acham que Matemática é continha! Continha quatro mais três, ali armadinha! O quatro em cima do três, o sinalzinho de mais e travessãozinho, senão não é conta.
Pesquisadora	Você também não fala que está dando Matemática?
Professora entrevistada	Eu tento, mas eles não se conformam. Eu escrevo na lousa “Matemática”, passo a situação-problema, “professora dá continha, dá matemática!”. Eu tou dando Matemática aí na lousa, faz aí Felipe (risos), então é bem assim. Mas eu dei uma desacelerada nisto, estou dando bastante continha, a tal continha... Mas os que estão mais assim, que tem mais dificuldade, eu to insistindo mais um pouco nesta coisa de raciocínio porque eu acho que eles não vão conseguir aprender a continha se eles não entenderem o raciocínio básico matemático. Como eu te falei sabe? Um, dois (risos). Não adianta eu ficar fazendo entendeu? Então eu desenvolvo com eles e com os outros acabei já passando para outra coisa. Dei uma desacelerada. Eu não vou conseguir fazer milagre em um mês, mas vai você ficar com vontade de fazer alguma coisa... Você não consegue entrar na sala, ver isso e falar se vira, né? Você fica com vontade de fazer alguma coisa, então eu estou tentando.
Pesquisadora	Bom, eu acho que é só. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?
Professora entrevistada	Não, nada. Eu acho que falei tudo! É, acho... Talvez sim, talvez o que eu tenho que acrescentar é que... é que... é pitaco na sua pesquisa (risos)! Mas assim, você veio para

	escola e só achou eu e a outra professora que tinha pouco tempo de magistério, né? É uma pena, que no meu caso eu sou um caso muito especial porque eu sou itinerante, né? Então uma pergunta que eu posso até e que tenho pensado... Uma professora que não é da escola, tem coordenação, por exemplo... Ficou confusa a minha resposta? Tem lá, tem aqui, tem mais ou menos. Mas é assim, acho que é observação que você tem que levar em conta. É pitaco na sua pesquisa, levar isso em conta porque aí não sei como você vai fazer com isso, né? Com esse dado quando você for trabalhar a minha aula, inclusive e tal, mas eu acho que é isso! No mais já falei tudo, já reclamei da escola, já falei o que eu tinha para falar, do mais, está certo! É isso aí.
Pesquisadora	Muito obrigada!
Professora entrevistada	De nada.