

Das Pesquisas às Considerações do Professor Iniciante que Ensina Matemática

From Research to Beginner Teacher Considerations Teaching Mathematics

Marta Cristina Cezar Pozzobon^a; Gabriela Conrado Rodrigues^a; Thaís Philipson Grützmann^{*a}

^aUniversidade Federal de Pelotas, RS, Brasil.

*E-mail: thaisclmd2@gmail.com

Resumo

Neste artigo, discute-se sobre o professor iniciante que ensina matemática, do professor que ingressa na carreira docente. Questiona-se: Quais as considerações nas pesquisas sobre o professor iniciante que ensina matemática de 2010 a 2020? Para isso, realizou-se busca, seleção, leitura e organização dos dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, destacando-se nove pesquisas. Produziu-se aproximações entre as pesquisas, destacando-se as seguintes recorrências: expectativas dos professores iniciantes; relação entre alunos e alunas; falta de apoio dos professores e da gestão da escola; processo de formação inicial, os conhecimentos da graduação e o domínio do saber matemático; desenvolvimento profissional. Alguns resultados: falta apoio da equipe gestora da escola e dos professores com mais tempo de carreira; distanciamento entre a expectativa dos professores e a realidade profissional; defasagem entre os saberes da formação inicial e os ensinados na educação básica e a importância dos profissionais experientes colaborarem com os iniciantes, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Palavras-chaves Professor Iniciante. Ensino de Matemática. Docência.

Abstract

This article discusses the beginning teacher who teaches mathematics, the teacher who is starting in the teaching career. The question presented is: what are the considerations in the researches about the beginner mathematics teachers from 2010 to 2020? For this purpose, a search, selection, reading and organization of data in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations was made, and nine researches were highlighted. Approximations between the surveys were produced, highlighting the following recurrences: expectations of beginning teachers; relationship between students; lack of support from teachers and school management; initial training process, undergraduate knowledge and mastery of mathematical knowledge; professional development. Some results: lack of support from the school's management team and teachers with longer careers; distance between teachers' expectations and professional reality; a gap between the knowledge of initial training and the one taught in basic education, and the importance of experienced professionals to collaborate with beginners, from a perspective of professional development.

Keywords: *Beginner Teacher. Mathematics Teaching. Teaching.*

1 Introdução

Neste artigo, consideramos o professor iniciante como aquele que ingressa na carreira docente logo após a formação inicial ou que está nos primeiros anos de docência. Com base em Huberman (1995), o professor iniciante é considerado aquele que exerce a docência nos dois ou três primeiros anos, podendo se estender até os cinco primeiros anos do exercício profissional. Neste início da docência, o professor estabelece o contato inicial com a sala de aula, em que acontece o “choque do real”, isto é, “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” e, também, o aspecto da “descoberta”, que se refere a “ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa” (Huberman, 1995, p. 39).

Consideramos Vaillant e Marcelo (2012) que apontam o professor principiante como aquele que está construindo seu repertório para desenvolver as estratégias e ações docentes. “A fase de inserção na docência pode durar vários anos e é

o momento em que o professor novato tem que desenvolver a sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro de uma escola específica” (Vaillant & Marcelo, 2012, p. 123). Os autores discutem que os contextos escolares são diferentes e podem colaborar ou obstaculizar a inserção do iniciante.

Já Nono e Mizukami (2006, p. 13) abordam discussões sobre a formação do professor iniciante, dizendo que de acordo com Huberman (1995) é um período de sobrevivência e descoberta, “no qual as professoras procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram (...)”. Nono (2011) discute sobre as fases da carreira docente, os primeiros anos na profissão, ressaltando que apesar das dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, há um comprometimento do professor no sentido do cumprimento da sua tarefa principal, que é ensinar. Isso é importante, pois consideramos os professores iniciantes, recém-chegados, ingressantes na docência, na arte

de ensinar, aqueles que terminaram a graduação há pouco tempo e ingressam na carreira ou que estão nos primeiros anos de exercício da docência.

Como alerta Garcia (2010), o processo de se tornar professor é longo e exige um investimento na formação inicial e continuada, no recebimento dos professores nos primeiros anos de atuação profissional. O autor traz os primeiros anos de docência como um período de transição de aluno a professor, em que os professores iniciantes precisam adquirir os conhecimentos profissionais. Por isso, “É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal” (Garcia, 2010, p. 28).

André (2013a) chama a atenção para a existência de poucas ações voltadas ao professor iniciante, desenvolvidas, muitas vezes, de modo isolado por municípios e estados. E destaca que as ações são voltadas para “um professor genérico”, a partir de oficinas, palestras, cursos, sem um acompanhamento efetivo, para avaliar se tais ações reverberam na sala de aula, no exercício da docência. Em uma entrevista à Revista Nova Escola, a pesquisadora defende que a equipe gestora deve acolher o professor iniciante, institucionalizando tal prática e, ainda, promover ações de tutoria, em que os iniciantes receberiam orientação de um colega com mais tempo de docência, de reuniões para a discussão das práticas realizadas em sala de aula (André, 2013b).

Em relação a formação para ensinar Matemática, trazemos Ponte, Galvão, Trigo-Santos & Oliveira (2001), que tratam que muitas vezes não é dada muita importância às dificuldades enfrentadas pelos professores no início da carreira profissional. Os autores apontam que os professores podem apresentar algumas fragilidades em relação ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento didático. O estudo de Castro (2002) e Fiorentini e Castro (2003) destacam que a passagem de aluno a professor de Matemática, em situação de estágio supervisionado, acrescentamos de docentes nos primeiros anos, é tensa e gera conflitos entre o que se sabe e o que é possível desenvolver na prática. Como dizem os autores, as tensões e os conflitos são decorrentes das “mudanças de postura e de identidade em relação ao grupo do qual se começa a fazer parte” (Fiorentini & Castro, 2003, p.132). Gama e Fiorentini (2009) propõem que os professores iniciantes quando participam de grupos colaborativos tendem a contribuir de modo superficial, mas aos poucos adquirem confiança e começam a compartilhar com o grupo as suas experiências e dúvidas.

Tais discussões têm nos desafiado a questionar a “constituição da docência do professor iniciante que ensina Matemática”, temática que faz parte de um projeto de pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal de Pelotas, localizada no sul do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Diante disso, pretendemos responder: Quais as considerações nas pesquisas sobre o professor iniciante que ensina matemática de 2010 a 2020? Para isso, realizamos busca, seleção, leitura e organização dos dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na continuação do artigo, trazemos os caminhos teóricos e metodológicos, as discussões e análises dos materiais e no final algumas ideias.

2 Metodologia

Ao tratarmos do professor iniciante que ensina matemática e a sua docência, consideramos com base em Ponte et al. (2001) que os primeiros anos de exercício profissional são fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos e identidade, para a inserção na cultura escolar. Como dizem Cruz, Farias e Hobold (2020, p.4), professor iniciante ou principiante são “aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores”. Para os autores, iniciantes são considerados os profissionais que se iniciam na docência, não mais como aluno. Já os ingressantes são aqueles professores que possuem experiência docente, mas que ingressem em outra instituição ou cargo. Os ingressantes “não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes” (Cruz, Farias & Hobold, 2020, p. 4).

Trazemos Oliveira (2015, p. 20) ao se referir que a docência “[...] é resultado da fabricação histórica e social, advinda das práticas da pedagogia e da psicologia, dentre outras áreas [...]”. Diante destas ideias, estamos nos referindo aos modos de ser docente, aos modos como nos tornamos aquilo que somos a partir dos processos de objetivação e subjetivação. Como trata Oliveira (2015, p. 20), “O processo de subjetivação implica a capacidade de o sujeito atuar sobre si mesmo, incorporando determinados comportamentos e atitudes, forjando modos de ser docente, a partir dos saberes objetivados”.

Nesse caminho, Bahia (2020) e Bahia e Fabris (2021) discutem sobre a constituição do professor iniciante, argumentando que a docência entendida como uma ação intencional, de sujeitos em posições diferenciadas, posição de professor e posição de aluno

deve ser produzida por uma experiência coformativa. Essa docência movimenta a matriz de experiência e é por ela movimentada nos três eixos (saber, poder e ética) nos processos de objetivação e subjetivação do sujeito professor – processos de tornar-se professor como participante de uma profissão, com pertencimento a uma escola ou outra instituição e a uma rede privada ou pública de ensino. Quando em início de carreira, todos os eixos precisam apoiar-se nessa prática que estamos chamando de “experiência coformativa” (Bahia & Fabris, 2021, p. 201).

As autoras defendem a docência do professor iniciante como uma experiência coformativa, com base em Nóvoa (2009), que propõe a formação em um processo de residência, na vivência diária da profissão, tal qual o vivenciado pelos

médicos. A coformação seria a formação compartilhada entre universidade e escola e dos professores iniciantes e envolveria “o colegiado de professores de cada escola, das instituições de ensino superior e de outras instâncias formativas” (Bahia & Fabris, 2021, p.201).

No sentido dessas discussões, ao nos propormos a examinar os estudos que abordam o professor iniciante que ensina matemática e a sua docência, consideramos que a docência do professor iniciante envolve a problematização da subjetivação e da experiência. Ou melhor, ao tratarmos da subjetivação, estamos considerando os processos de constituir-se como sujeito, neste caso, professor que ensina matemática e as experiências que levam os indivíduos a se constituírem como docentes, a partir do exercício do ensino com um grupo de discentes. Como dizem Fabris e Dal’Igna em entrevista a Santos (2017), a docência “é um exercício de ação de um professor”, ou melhor, uma condição exercida pelo professor, que intencionalmente se compromete com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens dos alunos.

Com isso, trazemos que a constituição da docência do professor iniciante em matemática pode nos ajudar a tensionar e pensar sobre a formação inicial e continuada, levando-nos a considerar os processos de subjetivação no exercício na docência, que são tratados a partir das práticas de governo, que são a arte de “se fazer obedecer”, autoconduzir-se em meio aos jogos de verdade da docência. Nesse sentido, a verdade em si sobre a docência ganha menos importância que a própria manifestação da verdade instaurada por um exercício de poder, aquilo que Foucault (2010, p.36) nomeia de *alértugia*:

[...] um conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro por oposição ao falso, ao oculto, ao invisível, ao imprevisível etc. Poder-se-ia chamar *alértugia* esse conjunto de procedimentos e dizer que não existe exercício de poder sem qualquer coisa como uma *alértugia*.

Assim, o “aprender a ser professor” nada mais é que um exercício *alértúgico* sobre o sujeito e do sujeito com a escola, a sala de aula, os alunos, as práticas matemáticas, os materiais de ensino e outros. Os discursos pedagógicos produzem modos de ser professor, ou seja, produzem efeitos na constituição docente e na docência. Tais discursos são considerados por Fischer (2001, p. 198), com referência a Foucault, como coisas ditas, que precisam ficar “no nível da existência das palavras”, desprendendo-se “de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos [...], carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido [...]” (Fischer, 2001, p.198). A autora nos convida a olharmos para o que está dito, desprendendo-nos da existência de uma verdade que precisa ser descoberta, das coisas ocultas.

Com tais inspirações, a pesquisa assume uma dimensão

qualitativa, que de acordo com Lüdke e André (1986), esta abordagem possibilita uma produção muito rica de dados, permitindo ao pesquisador entender a ‘realidade’ de forma complexa e contextualizada. Nesta perspectiva, entendemos que a ‘realidade’ não está ‘lá’, esperando que o pesquisador possa descrevê-la ‘corretamente’, mas, ao contrário, ao propor este estudo, pontuamos que, ao pesquisar estamos ‘nos pesquisando’, produzindo dados e também constituindo esta ‘realidade’ e a nós mesmos.

Para a realização da pesquisa, realizamos um mapeamento de estudos que tratam da formação do professor iniciante que ensina matemática. O mapeamento de pesquisa, também denominado de estado da arte, revisão de literatura, levantamento bibliográfico, como consideram Vosgerau e Romanowski (2014) é realizado devido a crescente expansão das pesquisas. Para as autoras, o crescimento quantitativo permitiu que se faça mapeamentos, levantamentos, balanços, a fim de mostrar os assuntos em evidência e até mesmo identificar lacunas nas pesquisas.

Isso nos levou a realizar buscas no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na parte da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, que contempla as teses e dissertações desenvolvidas no Brasil. Para a busca, usamos o conectivo de pesquisa *and* para as expressões “professor iniciante” e “matemática”, sem restrição temporal. Desta busca² resultaram trinta e quatro trabalhos, sendo nove Teses e vinte e cinco Dissertações. Realizamos com a mesma técnica busca pelas expressões “professor iniciante” e “professor que ensina matemática”, obtivemos como resultado quatro trabalhos, uma Tese e três Dissertações, todos os quatro já contemplados na busca anterior. Para atualizarmos os dados, realizamos em maio de 2021 uma nova busca com os mesmos descritores e obtivemos um total de trinta e sete trabalhos.

Dos trabalhos considerados, realizamos a leitura dos títulos, observando se apareciam as palavras “professor iniciante” e “matemática”. Com esta primeira leitura, descartamos sete trabalhos, sendo que um tratava de professores alfabetizadores, um sobre Educação Infantil, dois sobre professor de Ciências e três sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante o curso de licenciatura. Lemos os resumos e as palavras-chaves dos trinta trabalhos, registramos em uma planilha de Excel, destacando o título, o autor, as palavras-chaves, o objetivo, a metodologia e os referenciais teóricos. Isso nos levou a realizar uma segunda triagem, subtraindo aquelas pesquisas que não se referiam ao professor que ensina matemática, a partir da formação em cursos de Licenciatura em Matemática, a partir de um recorte temporal de 2010 a 2020³. Obtivemos um total de nove pesquisas, como mostramos no Quadro 1.

1 Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/>

2 A busca foi realizada no mês de outubro de 2020.

3 A pesquisa de Ciriaco (2016) é considerado por envolver a formação em cursos de Pedagogia e Matemática.

Quadro 1 – As pesquisas sobre o professor iniciante que ensina matemática

Título	Autor/a	Ano de defesa	T ou D
O linguajar e o emocionar no diário de uma professora iniciante	Adriana Guimarães Antunes	2013	D
O papel das licenciaturas na constituição dos saberes docentes: um estudo sobre a formação inicial do professor de matemática à luz da prática escolar	Rogéria Viol Ferreira Toledo	2013	D
Professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos	Raquel Seriani	2015	D
Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo	Klinger Teodoro Ciriaco	2016	T
Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica	Eliana Alves Pereira Leite	2016	T
Programa Observatório da Educação e Desenvolvimento Profissional de Professores	Marília Yuka Hanita	2016	D
O professor de Matemática frente aos desafios dos anos iniciais da carreira	Gislaine Santana	2016	D
Os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática	Luciana Martins Teixeira Lindner	2018	T
A formação do professor de Matemática: Uma reflexão sobre as dificuldades no início da carreira docente	Daiana Estrela Ferreira Barbosa	2018	D

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante desse movimento de aproximação das pesquisas, realizamos a produção dos dados, lendo os capítulos de análise e das considerações finais, destacando as partes que se referiam ao professor iniciante que ensina matemática. Para esse segundo movimento, optamos pela metapesquisa, que se diferencia da revisão de literatura ou estado da arte, pois é considerada como “pesquisa sobre pesquisa”, “uma estratégia para a análise sistemática das pesquisas de um determinado campo ou temática” (Mainardes, 2018, p. 304). Neste tipo de pesquisa, a preocupação está em realizar um estudo sobre os estudos já realizados, no caso, das dissertações e teses.

Isso nos levou a organizar um outro quadro com os recortes das pesquisas, destacando como os estudos consideram o professor iniciante que ensina matemática, ou melhor, quais as considerações acerca do professor iniciante que ensina matemática. Para isso, observamos algumas recorrências e aproximações, que mostramos na próxima seção. Destacamos algumas recorrências⁴ das pesquisas: expectativas dos professores iniciantes; relação entre alunos e alunas; falta de apoio dos professores e da gestão da escola; processo de formação inicial, os conhecimentos da graduação e o domínio do saber matemático; desenvolvimento profissional.

3 O Professor Iniciante que Ensina Matemática nas Pesquisas

A partir dos materiais, mostramos que as expectativas dos professores iniciantes são diferentes do vivenciado nas escolas, pois há um descompasso entre as expectativas sobre a sala de aula e a realidade encontrada por esses profissionais. A diferença entre a realidade vivenciada pelos professores iniciantes e as expectativas construídas sobre a docência

é temática abordada na maioria das pesquisas analisadas, como Antunes (2013), Toledo (2013), Seriani (2015), Hanita (2016), Santana (2016), Barbosa (2018). Esse jogo de tensões entre expectativa e realidade é debatido por Huberman (1995, p. 39) nos ciclos da vida profissional dos professores, em que aborda que nos primeiros anos de docência há a confrontação com a complexidade da profissão docente, podendo haver um “choque de realidade”, com o enfrentamento da “distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula”. As expectativas não atendidas vão desde o ambiente de atuação, dos locais com os quais não têm familiaridade, até a distância entre o que é ensinado na graduação e o que deve ser ensinado na escola. Tais ideias são consideradas nos excertos⁵ a seguir:

[...] o que os coloca em dúvida sobre o acerto da escolha pela docência em Matemática são as condições de trabalho encontradas, tais como: má remuneração, péssimas condições de trabalho dentro da escola pública, classes superlotadas, alunos indisciplinados, a insegurança devida à instabilidade da condição de contratado temporariamente e uma jornada semanal muito grande (Santana, 2016, p.60-61).

O problema relacionado às condições de trabalho surge quando o professor iniciante depara-se com um grande número de alunos em sala de aula, falta de apoio dos colegas de trabalho, falta ou má qualidade do material didático, dentre outros (Seriane, 2015, p.77).

Cada experiência vivenciada anteriormente ao ingresso vai refletir sentimentos e expectativas em cada professor de forma distinta, além de ser demandado a esse a necessidade de buscar na prática docente conhecimentos que possam ir constituindo gradativamente suas aprendizagens, visto que as experiências vivenciadas na prática, aliadas ao processo de *continuum* reflexão, possibilitam ao professor constituir saberes que o ajudará em sua prática pedagógica ao longo dos anos (Toledo, 2013, p.67).

Os momentos de maior tensão para o professor iniciante

4 Salientamos que poderiam ser outras, de acordo com outros olhares e referenciais teóricos.

5 Os excertos das pesquisas são trazidos com letra fonte 11, com recuo de 2 cm à esquerda e em negrito são os nossos destaques no material.

ocorrem quando há distância entre o que era esperado e o que se apresenta na realidade. Ou melhor, com o “choque de realidade”, considerado por Huberman (1995) como um estágio de sobrevivência, em que o professor iniciante percebe as suas condições de trabalho, as fragilidades e dificuldades com o exercício da docência. Como discute Garcia (2010), Simon Veenman (1984) já tratava sobre o “choque com a realidade” para alertar a situação do professor iniciante, principalmente no primeiro ano de docência, em que além de muitas aprendizagens, pelo “ensaio e erro”, é considerado um período de sobrevivência.

Nesse período inicial, alguns professores questionam as suas escolhas acerca da docência e como destaca Marcelo (2011), os primeiros anos da docência são momentos de transição de estudante a professor, de aprendizagens e tensionamentos em relação aos contextos desconhecidos. O autor considera que

As principais tarefas enfrentadas pelos professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar, desenhar adequadamente o currículo e o ensino, começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores, criar uma comunidade de aprendizagem na aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (Marcelo, 2011, p. 9, tradução nossa).

Diante dessas tarefas, alguns professores acabam desistindo da profissão nos primeiros anos de exercício profissional ou acabam tendo dúvidas sobre as escolhas profissionais. Gatti, Barreto e André (2011) analisam que as taxas de evasão do magistério em diferentes países ocorrem nos primeiros anos de docência, depois há um declínio, voltando a aumentar nas proximidades da aposentadoria. Essas ideias nos levam a pensar que poucas políticas de apoio e de acompanhamento aos professores iniciantes são consideradas aqui no Brasil, como abordam Gatti et al. (2019).

Na continuação, trazemos que diante das expectativas criadas pelos professores iniciantes, um outro aspecto de desapontamento é na relação com os alunos e alunas. Os professores em início de carreira geralmente esperam deparar-se na escola com estudantes interessados, responsáveis e respeitosos; entretanto o estudante idealizado não é o perfil encontrado. Logo percebem a falta de motivação e de apoio da família. A falta de incentivo e acompanhamento na vida escolar dos jovens produz condições favoráveis para o desinteresse, a falta de motivação e para a indisciplina. A indisciplina na sala de aula é considerada nas pesquisas como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores, como mostram as pesquisas de Toledo (2013), Seriane (2015), Santana (2016), Ciríaco (2016).

Como discutem Vaillant e Marcelo (2012), os problemas de indisciplina, gestão da sala de aula, motivação dos estudantes são problemas que os professores iniciantes e aqueles que têm experiência enfrentam nas suas práticas escolares. Mas mesmo que os problemas “sejam os mesmos nas diversas

etapas da carreira docente, os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menos referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (Vaillant & Marcelo, 2012, p.123).

Outra consideração abordada nas pesquisas foi a falta de apoio da equipe de profissionais atuantes na escola, como dos gestores, coordenadores e professores com mais tempo de exercício profissional. Nem sempre esses profissionais são acolhidos, recebem apoio e acompanhamento necessário aos recém-chegados na docência. Ações de apoio podem acontecer de muitas formas, dentre elas práticas de compartilhamento e cooperação de informações, conhecimentos e saberes da equipe pedagógica e colegas professores. No entanto, essas práticas não parecem ser comuns e as pesquisas sinalizam que esta forma de apoio poderia colaborar muito no enfrentamento de dificuldades, porém raramente foi observada, como destacamos abaixo.

A socialização com os pares pode auxiliar o professor iniciante no confronto com a realidade do exercício da profissão, propiciando uma iniciação na docência “menos sofrida” ao compartilhar aprendizagens que o integrem ao ambiente de trabalho (Antunes, 2013, p. 45).

No geral, as manifestações dos professores corroboram a existência de um “rito de passagem” que marcaria a iniciação à docência, apresentando-se como um “teste diário de sobrevivência”, no qual, para ser aceito no grupo e reconhecido como profissional, o novo docente precisaria provar, a si próprio e aos outros, a sua competência profissional (Santana, 2016, p. 116).

O professor iniciante, embora traga conhecimentos teóricos contemporâneos, acaba pela vivência com outros professores mais experientes recusando o conhecimento que traz e adotando posturas que o aproximam mais do modelo tradicional (Seriani, 2015, p. 83).

Há um entrave para que os professores iniciantes desenvolvam seu fazer pedagógico, tanto por não saberem ao certo o que fazer, quanto quando procuram ajuda não a encontram. A falta de apoio dos pares gera um descontentamento e o professor acaba se isolando (Barbosa, 2018, p. 59).

Seria oportuno a implementação de ações e programas de apoio que cedam espaços de suporte nas universidades e incentivem a participação de grupos para partilhar os desapontamentos do início de carreira, diminuindo assim a insegurança e a angústia dos recém-graduados, sendo ainda um espaço de reflexão sobre a prática, mobilização de conhecimentos e saberes e aprendizagem coletiva (Hanita, 2016, p. 97).

Muitas vezes o que se apresenta ao professor iniciante é um processo de sobrevivência e provações em uma lógica semelhante aos ritos de passagem. De modo pouco acolhedor, a trajetória do professor iniciante apresenta-se em enfrentar desafios de maneira solitária como uma condição para ser aceito como profissional. Esse cenário favorece a construção de um perfil docente individualista e pouco aberto ao diálogo e à partilha de informações, como trazem as pesquisas acima. As ideias de socialização com os pares, a participação em grupos para partilhar os sentimentos no início da carreira é considerado importante, em contraposição as ideias de

isolamento, de sobrevivência, de provação para ser aceito na profissão.

Nóvoa (2019) chama a atenção da responsabilidade com a acolhida dos novos professores, dizendo que “Esta missão é considerada a mais nobre pela maioria das profissões, pois depende o futuro dos jovens profissionais, mas também o futuro da própria profissão e da sua capacidade de renovação” (Nóvoa, 2019, p. 10). Por isso, o autor trata que o acolhimento e o acompanhamento são fundamentais para que os novos professores sejam integrados na escola, pois não se integra a profissão de modo individual, há necessidade de criação de coletivos.

Nesse caminho, Bahia e Fabris (2021) propõem a partilha e a experiência coformativa, que envolvem pertencer a um grupo de formação, de estudos, no qual os professores iniciantes são acolhidos, podem partilhar suas ideias e dúvidas. Ou melhor, envolve “experiência em que professores com mais expertise na carreira docente partilham conhecimentos, saberes, métodos e técnicas com professores iniciantes [...]”, no sentido de “trocar, discutir, problematizar, estudar e planejar coletivamente, para que outras formas de ser professor sejam gestadas nessa experiência de ética da partilha [...]” (Bahia & Fabris, 2021, p. 208).

Já em relação ao processo de formação inicial, os conhecimentos da graduação e ao domínio do saber matemático, destacamos as pesquisas realizadas por Santana (2016), Leite (2016), Ciriaco (2016), Barbosa (2018), Lindner (2018). Os estudos discutem sobre a defasagem dos saberes necessários à docência com a disciplina de Matemática, mostrando um distanciamento entre o que aprenderam na formação inicial e o que precisam ensinar na educação básica.

As professoras iniciantes, colaboradoras desta pesquisa entram num consenso de que, uma das maiores dificuldades que têm enfrentado, com o ingresso na carreira, reside no fato do domínio conceitual dos conteúdos matemáticos, uma vez que, segundo elas, os alunos apresentam-se no cenário atual, desmotivados para a realização das atividades propostas (Ciriaco, 2016, p. 165).

[...] ausência dos conteúdos específicos da Educação Básica nos currículos dos cursos de formação de professores de matemática justificar-se-ia, então, com base em duas pressuposições: a de que, sendo tão elementares, já teriam sido aprendidos pelos docentes durante o seu processo de escolarização básica e também a de que, aprendendo a matemática universitária, os futuros professores teriam aprendido, como consequência lógica, a matemática escolar (Santana, 2016, p. 79).

[...] a defasagem do conhecimento sobre conteúdos provenientes da formação escolar, que não foram retomados durante a licenciatura. A ausência de certos conhecimentos, bem como a construção de conhecimentos parciais dos conteúdos curriculares da Educação Básica fizeram com que os professores iniciantes encontrassem muitas dificuldades durante a licenciatura, na construção do conhecimento do conteúdo específico. Por esse motivo, os professores explicitaram que atualmente estão tendo que lidar com o desafio de ter que ensinar conteúdos em relação aos quais possuem algum tipo de defasagem (Leite, 2016, p. 245).

O professor iniciante sente dificuldades ao tentar relacionar e colocar em prática os conhecimentos trazidos do curso de

formação inicial para a realidade da escola (Barbosa, 2018, p. 57).

A inexperiência temporal refere-se ao professor iniciante que ainda não tem um tempo de docência. Ou seja, não tem um contato mais amadurecido com os conteúdos a serem ministrados. Estes professores ainda não viveram o tempo necessário à apropriação dos ritos da profissão (Lindner, 2018, p. 113-114).

Nas pesquisas, aborda-se uma defasagem entre os saberes tratados na formação inicial e aqueles que são ensinados na educação básica, havendo um distanciamento entre o que se aprende na graduação, no que tange aos conhecimentos específicos e os que serão ensinados aos alunos. A partir do que foi tratado nas pesquisas, percebemos que esta lógica de abrangência dos conteúdos da matemática universitária parece não corresponder as demandas do ensino na escola.

Com isso, produz-se um distanciamento entre a formação inicial e o exercício da docência, pois os saberes profissionais ou docentes necessitariam de uma aproximação das práticas escolares, da escola, dos professores experientes. De acordo com Xavier (2014, p. 831) os “saberes docentes são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados e, ainda, carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”. Isso é fundamental para pensarmos que os saberes da profissão envolvem um processo formativo, que é produzido a partir de movimentos coletivos, que “potencializam as relações entre universidade e escola, e entre professores iniciantes e professores experientes”, na perspectiva de qualificação da “formação inicial e continuada, juntamente com programas que incentivem essas práticas” (Bahia & Fabris, 2021, p. 209).

Nesse contexto, trazemos como último grupo os professores iniciantes como sujeitos de aprendizagem, no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional no exercício da docência. Destacamos as pesquisas de Seriani (2015), Ciriaco (2016), Hanita (2016), Santana (2016) e Barbosa (2018). A seguir trazemos alguns excertos que tratam sobre o desenvolvimento profissional como partilha, troca de experiências, compartilhamento de ideias, estudos e experiências.

[...] para o professor iniciante, o desenvolvimento profissional é encarado como um movimento de partilha e da troca de experiências, que resulte num trabalho de compartilhamento e colaboração na comunidade escolar (Ciriaco, 2016, p. 120).

Se grupos ou profissionais experientes ajudassem esses docentes iniciantes e ainda em formação a lidarem com suas dificuldades, possibilitando reflexões, compartilhamentos de experiências, pesquisas, discussões, entre outros, promovendo seu desenvolvimento profissional e fazendo com que eles possam criar um repertório de conhecimentos que constituam seu saber da experiência, talvez muitos aspectos sejam novamente delineados, principalmente a evasão do curso e a desistência de professores pela educação básica (Barbosa, 2018, p. 93).

Quando perguntados sobre o processo de formação inicial e sobre suas contribuições efetivas para o trabalho docente no início da experiência profissional, os professores entrevistados responderam que a formação inicial foi importante e útil para o seu desenvolvimento profissional. Disseram que

passaram por um processo geral de enriquecimento do conhecimento matemático, de troca de experiências com os colegas licenciandos, tiveram algumas dúvidas esclarecidas pelos professores formadores, além de breve experiência de regência nos estágios (Santana, 2016, p. 66-67).

Os excertos tratam sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante, do movimento de constituição e produção da docência e do docente, daquilo que nos constitui, ou seja, que envolve as experiências, as histórias de vida, a formação, dentre outros aspectos, os sociais, os culturais, os históricos, os subjetivos... Com isso, destacamos que as discussões de desenvolvimento profissional têm algumas aproximações com a formação continuada, sendo que a formação continuada se refere a todas as ações de aperfeiçoamento, na busca da melhoria da atividade profissional, da prática docente. Já o desenvolvimento profissional vai além da formação inicial, em cursos de licenciatura, e a formação continuada, em cursos de pós-graduação, palestras, cursos, pois é “[...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009, p. 10).

Neste sentido, o conceito de desenvolvimento profissional é amplo, incluindo vários aspectos e está intimamente relacionado com a escola, com as atividades escolares, com os processos colaborativos, em que professores e docências são produzidos. Como alertam Pryjma e Winkeler (2014, p.32):

Na medida em que o exercício profissional ocorre e o professor consegue analisar, entender e refletir sobre a sua prática, o desenvolvimento profissional docente estabelece-se como um processo contínuo de melhoria da ação docente do e para o professor. Esse desenvolvimento, pessoal e profissional, tem a instituição de ensino como ponto de partida e de chegada para esse processo formativo (formação em contexto), visto que o saber necessário ao exercício profissional é aprimorado a partir do entendimento e questionamento das práticas realizadas em sala de aula, com o intuito de transformar as experiências em conhecimento e esse em desenvolvimento profissional.

As considerações das autoras nos levam a ponderar a importância de já no início da formação inicial estabelecer a aproximação com a escola, com as práticas envolvendo o ensino de matemática, na perspectiva da formação dentro da escola, com professores experientes. E na docência dos iniciantes há a necessidade do entendimento da escola como um espaço de acolhida, em que “os professores mais experientes fazem o acolhimento para a cultura escolar, ensinam e são ensinados, na medida em que se abrem também para aprender com o professor iniciante” (Bahia, 2017, p. 86 *apud* Bahia & Fabris, 2021, p. 209).

Com isso, destacamos a importância de desenvolver práticas de acolhimento e de partilha, a partir de experiências coformativas, que envolvem o compartilhamento entre universidade e escola, entre professores iniciantes e professores experientes, entre sujeitos que ensinam e aprendem. Portanto,

“a experiência coformativa envolve uma atitude, um desejo de pertencimento a uma comunidade formativa” (Bahia & Fabris, 2021, p. 202), que pode colaborar com o professor iniciante, com a formação tanto inicial como continuada e com o desenvolvimento profissional, na perspectiva de um trabalho colaborativo e ético.

4 Considerações Finais

Nesta parte, trazemos algumas ideias, pois queremos mostrar a potencialidade da temática: professores iniciantes que ensinam matemática. Para isso, retomamos algumas considerações propostas nas pesquisas, no sentido de destacar a necessidade de tratarmos do professor iniciante que ensina matemática, no ensino de ações em cursos de formação, nas secretarias municipais e coordenadorias estaduais, e, também, de políticas públicas que ultrapassem a ideia de estágio probatório como avaliação de desempenho.

Diante disso, destacamos algumas considerações das pesquisas, como:

- ✓ a falta apoio da equipe gestora da escola e dos professores com mais tempo de carreira em relação à acolhida dos iniciantes, sendo que a colaboração e o auxílio com as práticas escolares são fundamentais para o enfrentamento da realidade do exercício profissional. Esse rito de passagem provoca muito desconforto e a sensação de estar sendo testado pelo grupo de professores, alunos e gestão nos primeiros anos de docência;
- ✓ o distanciamento entre a expectativa dos professores e a realidade profissional, principalmente devido à falta de interesse dos alunos e pouco apoio da família. Alguns professores chegam a pensar em desistir da carreira e outros abandonam, pelo “choque de realidade”, quando iniciam na carreira docente;
- ✓ a defasagem entre os saberes da formação inicial e os ensinados na educação básica. As pesquisas abordam dificuldades de aproximar o aprendizado na formação inicial com o ensino de matemática, gerando dificuldade de ensinar o que não aprendeu ou o que ainda está em processo de aprender;
- ✓ a importância dos profissionais experientes colaborarem com os professores iniciantes, na perspectiva do desenvolvimento profissional, do movimento de constituição docente e da docência. Neste sentido, o desenvolvimento profissional é entendido como um movimento de partilha, de discussões, de colaboração entre os colaboradores da escola.

Consideramos a necessidade de um investimento na formação inicial, no sentido de diminuir a distância entre a escola de educação básica e a formação, com ações voltadas para a inserção profissional, a discussão sobre os saberes matemáticos e os modos de ensinar. A aproximação entre escola e universidade pode oportunizar a formação, promovendo ações de iniciação à docência, residência pedagógica, de estágios e outras que possibilitem a aproximação entre teoria e prática, de modo não dicotômico, entrelaçando essas dimensões.

Acreditamos no acompanhamento, nas ações colaborativas com os professores iniciantes que ensinam matemática,

na perspectiva do que propõe Nóvoa (2019, p. 10) ao se referir ao quão nobre é a ação de acolhida na profissão, da “corresponsabilização pela integração dos novos professores”. As ideias de cuidado, acompanhamento, partilha, colaboração são fundamentais para a integração do professor iniciante na profissão.

E, ainda, discutimos que nas pesquisas há um silenciamento em relação aos cuidados de si, ao como nos tornamos o que somos, ou melhor, como nos tornamos professores que ensinam matemática, que vamos nos produzindo de determinados modos para o exercício da(s) docência(s). Defendemos a necessidade de formação e deformação de nós mesmos no sentido de nos tornarmos docentes, constituindo e reconstituindo as docências. Talvez, como alerta Fabris (2021), temos a necessidade de manter atitude de iniciante, de “recém-chegado”, “Embora essa posição seja reservada para quem inicia algo, ela traz também consigo o frescor de quem pode, tem potência para oxigenar os espaços que adentra, pois traz novos conhecimentos, novas informações, novas formas de saber e fazer a docência” (Fabris, 2021, p. 23).

Referências

- André, M. (2013a). Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, 50, 35-49.
- André, M. (2013b). A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. *Revista Nova Escola*, 266,
- Antunes, A.G. (2013). O linguajar e o emocionar no diário de uma professora iniciante. (Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande).
- Bahia, S.B.M.H. (2020). Professores iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo).
- Bahia, S.B.M.H. & Fabris, E.T.H. (2021). Constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. *Revista Textura*, 23(53), 192-215, doi: <https://doi.org/10.29327/227811.23.53-10>.
- Barbosa, D.E.F. (2018). A formação do professor de Matemática: Uma reflexão sobre as dificuldades no início da carreira docente. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB).
- Boff, D.S. (2019). O espectro da teoria-prática e a produção de significados na docência em Matemática. (Tese Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo).
- Castro, F.C. (2002). Aprendendo a ser professor(a) a prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de matemática e estágio supervisionado. (Dissertação do Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, SP).
- Ciríaco, K.T. (2016). Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”).
- Cruz, G.B., Farias, I.M.S. & Hobold, M.S. (2020). Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-15.
- Fabris, E.T.H. (2021). Ingressantes? Estreantes? Iniciantes? Quem são eles e elas? In: S.D., Lima. *Cartas ao professor iniciante*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Fiorentini, D. & Castro, F. C. (2003). Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: Fiorentini, D. *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras.
- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223.
- Foucault, M. (2010). *Do governo dos vivos*. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). São Paulo: CCS.
- Gatti, B.A., Barretto, E.S.S. & André, M.E.D.A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B.A. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO.
- Gama, R. P., Fiorentini, D. (2009). Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. *Educação Matemática em Revista*, 11(3), 441-461.
- Garcia, C.M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Form. Doc.*, 2(3), 11-49,
- Hanita, M.Y (2016). Programa Observatório da Educação e Desenvolvimento Profissional de Professores: um estudo a partir das produções da Educação Matemática (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP).
- Huberman, M. (1995). O Ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa. *Vidas de professores*. Portugal: Porto.
- Larrosa, J.B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19.
- Leite, E.A.P. (2016). Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP).
- Lindner, L.M.T. (2018). Os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS).
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Nono, M.A. & Mizukami, M.G.N. (2006). Processo de formação de professores iniciantes. *Anais da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, Caxambu, Brasil, 29.
- Nono, M. (2011). Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Mainardes, J. (2018). Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, 34(72), 303-319,
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22,

- Marcelo, C. (2011). Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para o desarrollo profesional docente. *Serie Documentos*, 52
- Oliveira, S. (2015). Torna-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS).
- Pryjma, M.F. & Winkeler, M.S.B. (2014). Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. *Form. Doc.*, 6(11), 23-34.
- Ponte, J.P. (2015). O início de carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências.
- Ponte, J. P. (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 31-46.
- Santana, G. (2016). O professor de Matemática frente aos desafios dos anos iniciais da carreira. (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG)
- Santos, J.V. (2017). Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. Entrevista com Eli Terezinha Henn Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna. *IHU On-Line Revista Instituto Humanitas Unisinos*, 516.
- Seriane, R. (2015). Professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos. (Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP).
- Toledo, R.V.F. (2013). O papel das licenciaturas na constituição dos saberes docentes: um estudo sobre a formação inicial do professor de matemática à luz da prática escolar. (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG).
- Vaillant, D. & Marcelo, C.M. (2012). Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR.
- Vosgerau, D.S.R. & Romanowski, J.P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, 14(41), 165-189. doi: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>.
- Xavier, L.N. (2014). A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59). doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>.