

**A formação do professor de matemática: buscando caminhos para superar as
dificuldades no início da carreira**

**The training of the math teacher: looking for pathways to overcome the difficulties at
the beginning of the career**

**La formación del profesor de matemáticas: buscando caminos para superar las
dificultades al inicio de la carrera**

Daiana Estrela Ferreira Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0213-5331>

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

E-mail: daiana.estrela@hotmail.com

Pedro Lúcio Barboza

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

E-mail: plbcg@yahoo.com.br

Recebido: 23/11/2018 | Revisado: 07/12/2018 | Aceito: 15/12/2018 | Publicado: 19/12/2018

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a formação do professor de matemática em início de carreira, ressaltando os desafios e as dificuldades enfrentadas diante da realidade escolar. A discussão apresentada foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, sendo analisado o conteúdo coletado por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores de matemática de escolas públicas e privadas com até três anos de docência. No decorrer desses estudos e a partir do diálogo com textos de pesquisadores como é o caso de Tardif e Raymond, Huberman, Cavaco e Guarnieri, notamos a importância de pesquisar sobre os desafios e dificuldades vivenciados pelo professor de matemática nessa fase inicial. Os resultados obtidos nos permitem afirmar a importância de reflexão sobre como cada um se torna professor e da formação do futuro professor de matemática como espaço de articulação entre teoria e prática. Consideramos que é necessário a inserção de políticas de apoio ao professor iniciante, pois é nessa fase que os desafios começam a aparecer, moldando a identidade do professor e dando novas características ao profissional.

Palavras-chave: Educação matemática; Formação docente; Professores iniciantes.

Abstract

The present article aims to discuss the formation of the math teacher at the begin of his career, highlighting the challenges and difficulties faced by the school reality. The discussion was developed through a qualitative approach, and the content collected through half structured interviews with six mathematics teachers from public and private schools with up to three years of teaching was analyzed. In the course of these studies and from the dialogue with texts by researchers like Tardif and Raymond, Huberman, Cavaco and Guarnieri, we note the importance of researching on the challenges and difficulties experienced by the teacher of mathematics at this early stage. The results obtained allow us to affirm the importance of reflection on how each one becomes a teacher and the formation of the future teacher of mathematics as a space of articulation between theory and practice. We consider that it is necessary to insert policies to support the beginning teacher, because it is at this stage that the challenges begin to appear, shaping the identity of the teacher and giving new characteristics to the professional.

Keywords: Mathematics Education; Teacher training; Beginner teachers.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo discutir la formación del profesor de matemáticas al inicio de carrera, resaltando los desafíos y las dificultades enfrentadas ante la realidad escolar. La discusión presentada fue desarrollada a través de un abordaje cualitativo, siendo analizado el contenido recogido por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas con seis profesores de matemáticas de escuelas públicas y privadas con hasta tres años de docencia. En el curso de estos estudios ya partir del diálogo con textos de investigadores como es el caso de Tardif y Raymond, Huberman, Cavaco y Guarnieri, notamos la importancia de investigar sobre los desafíos y dificultades vivenciados por el profesor de matemáticas en esa fase inicial. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar la importancia de reflexión sobre cómo cada uno se convierte en profesor y la formación del futuro profesor de matemáticas como espacio de articulación entre teoría y práctica. Consideramos que es necesario la inserción de políticas de apoyo al profesor principiante, pues es en esa fase que los desafíos empiezan a aparecer, moldeando la identidad del profesor y dando nuevas características al profesional.

Palabras clave: Educación matemática; Formación docente; Profesores principiantes.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo discutir a formação do professor de matemática em início de carreira, ressaltando os desafios e as dificuldades enfrentadas diante da realidade escolar.

Novas investigações surgem na busca de uma reflexão mais acentuada sobre a formação docente e seus impactos na qualidade do ensino. No cenário atual, os pesquisadores continuam preocupados com a fase inicial da carreira, isso mostra que os conflitos e as dificuldades apontadas por autores como Tardif e Raymond (2000), Huberman (1995), Cavaco (1995) e Guarnieri (1996), há mais de duas décadas permanecem assolando a qualidade do ensino.

É necessária uma mudança de paradigmas a tempos enraizados na escola que se mostra principalmente nas ações cotidianas do professor e nos resultados que avaliam a aprendizagem do aluno. Na academia o futuro professor não consegue desvincular as crenças que traz da educação básica e acaba por repetir métodos que para a sociedade de hoje não produz resultados satisfatórios.

O aluno nos dias atuais vai para a escola cheio de informações, acessadas nas redes sociais, logo o conteúdo visto na sala de aula tem se tornado desinteressante. Uma inquietação que apresentamos nesta pesquisa é que diante da realidade escolar encontrada atualmente, ressaltamos os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes.

Nessa realidade, em que a tecnologia tem impacto em todas as áreas, acarretando transformações na sociedade, o trabalho docente se torna fundamental. A formação de professores deve contemplar habilidades para desenvolver a aprendizagem sendo necessário também a atualização da escola.

A discussão apresentada foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, sendo analisado o conteúdo coletado por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis professores de matemática de escolas públicas e privadas com até três anos de docência, período considerado nesse trabalho como fase inicial da carreira, tomando como referência os estudos de Huberman (1995).

Acreditando na contribuição do ensino da matemática para a formação do cidadão mediante a ação do professor em sala de aula e considerando a importância dessa atividade na construção de significados, dirigimos nossa atenção para os primeiros anos da carreira dos professores de matemática.

2. Formação do docente de matemática

A formação docente tem sido discutida sobre vários aspectos, principalmente aqueles que interferem na prática docente de maneira mais visível, ou seja, formação inicial. As lacunas nessa etapa da formação têm afetado na prática docente, uma vez que os futuros professores não são estimulados a desenvolverem pensamentos reflexivos entre os conhecimentos adquiridos no curso e os que devem ministrar em sala de aula.

Para Tardif (2002) a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, dessa forma, eles eliminam o que parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida, conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Os resultados do estudo de Macenhan, Tozetto e Brandt (2016) mostram que os saberes docentes originam tanto dos cursos de formação de professores quanto de suas experiências pessoais e profissionais. A relação entre a formação e a prática docente estão interligadas no desenvolvimento dos saberes do professor, porém, como ressalta Tardif (2002), os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. Desse modo, a formação docente serve como base de aprendizagem e auxiliam no entendimento do trabalho docente.

Seguindo esse entendimento, Nóvoa (1992) destaca a necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor, que segundo o autor são: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional.

A necessidade de modificar os programas de formação de professores são inquietações que se arrastam por algumas décadas. D'Ambrosio (1993) já discutia a formação do professor de matemática e apontava os grandes desafios para o século XXI. A autora faz uma crítica ao modelo de formação:

Dificilmente um professor de Matemática formado em um programa tradicional estará preparado para enfrentar os desafios das modernas propostas curriculares. As pesquisas sobre a ação de professores mostram que em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado (D'AMBROSIO, 1993, p. 38).

Nesse cenário, percebemos que as iniciativas tomadas ainda não são suficientes para desenvolver uma formação satisfatória, mas notamos que o aumento de pesquisas tem contribuído para o debate. Apresentamos a seguir alguns estudos sobre a formação de professores de matemática.

Baccon, Clock e Mendes (2014) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de compreender como futuros professores de matemática concebem os atos de ensinar e aprender. Para os autores as concepções que os futuros professores possuem sobre o ensinar e o aprender não podem ser ignoradas, pois influenciam na constituição dos saberes docentes e consequentemente em suas posteriores práticas educativas. Finalizando, enfatizam a relevância dos cursos de formação inicial de professores para a construção da identidade docente e edificação dos saberes, pois é nesse momento que os alunos se constituem enquanto professor reconstruindo modelos, imagens, maneiras de ser, pensar e agir.

Vasconcellos e Bittar (2007) apresentam numa pesquisa bibliográfica dados sobre à formação dos professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através da análise de trabalhos publicados nos anais dos mais importantes eventos da área da Educação e da Educação Matemática realizados no ano de 2006, no Brasil. Os resultados encontrados revelam uma lacuna nessa área, pois dos 566 trabalhos, apenas 19 se referiam a formação dos professores em questão.

Numa pesquisa de Nacarato (2006) são tecidas algumas reflexões sobre a formação de professores de Matemática, com o propósito de apontar para convergências e divergências quanto a três aspectos a saber: 1) as pesquisas nacionais sobre formação de professores; 2) o contexto de reformulação das licenciaturas; 3) a realidade dos cursos de Licenciatura em Matemática, destacando o perfil do licenciado. O objetivo do trabalho foi evidenciar os resultados das pesquisas sobre formação de professores, destacar algumas políticas públicas voltadas à formação do professor e demonstrar a qual professor se destinam tanto as pesquisas quanto as políticas adotadas.

Nacarato (2006) destaca também a presença do Banco Mundial que vem interferindo na elaboração das políticas públicas de formação de professores, desconsiderando a realidade brasileira e as pesquisas produzidas. A autora concluiu que:

De um lado, as pesquisas acadêmicas produzidas pela comunidade de educadores matemáticos vêm apresentando alternativas que podem dar conta de alguns problemas relacionados à formação docente – quer a inicial, quer a continuada; de outro, os dados do relatório do Inep revelam o desafio que está posto para o desenvolvimento de programas de formação. Os cursos de Graduação – principalmente aqueles que se limitarem ao cumprimento das 2.800 horas estabelecidas pelas diretrizes – dificilmente darão conta de formar o profissional para trabalhar com a complexidade da escola pública e com as exigências que a ela têm sido postas: atender à diversidade cultural, promover uma educação democrática e inclusiva. Mesmo porque os alunos que chegam às Licenciaturas em Matemática, em sua maioria, são provenientes da escola pública e esta, nos últimos anos, tem sofrido todo o

desgaste de instituição de políticas muito mais de exclusão do que de inclusão (NACARATO, 2006, p. 149).

Estudo de Fiorentini (2008), assim como o de Nacarato (2006) procuram evidenciar algumas políticas públicas brasileiras no campo da educação e analisar os desdobramentos e impactos das mesmas sobre cursos, programas e processos de formação de professores que ensinam matemática. O artigo conclui sobre a necessidade da SBEM mobilizar a comunidade de educadores matemáticos, tentando estabelecer parcerias com outras entidades científicas e instituições congêneres, de modo a participar e intervir com responsabilidade e compromisso na concepção e gestão das políticas educacionais do Brasil.

Um estudo de Sandes e Moreira (2018) trata da formação inicial de professores de Matemática e como essa formação mostra-se deficitária para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade em sala de aula. Os autores finalizam destacando algumas considerações que seguem a mesma linha de pensamento de pesquisadores da Educação Matemática, como o fato de a imensa maioria dos professores de Matemática não ter recebido uma formação inicial consistente; o fato de a formação contínua ser um meio de não só corrigir eventuais falhas na formação inicial, mas de preparar para os desafios constantes da sala de aula de Matemática; e as novas necessidades, assentadas na situação em que vivemos, exigirem um professor preparado para enfrentar, além das demandas específicas da área, situações adversas que permeiam e influenciam no desenvolvimento de uma aula de Matemática para a cidadania, entre outros.

Em síntese, as pesquisas de Baccon, Clock e Mendes (2014), Vasconcellos e Bittar (2007), Nacarato (2006), Fiorentini (2008), Sandes e Moreira (2018), nos indicam que, é necessário que os professores adquiram uma formação inicial que proporcione uma base sólida pautada na reflexão, investigação e transformação da prática pedagógica. Mesmo com discussões afloradas sobre esse assunto, parece que nada de concreto foi feito para mudar esse quadro, pois os recém-formados continuam enfrentando diversas dificuldades no início da docência, respingos de uma formação inicial insuficiente.

3. A fase inicial da carreira

Dos trabalhos da literatura que abordam o início da carreira docente utilizados nesse trabalho, destaca-se o de Huberman (1995) que ao tratar do processo de inserção à docência

denomina as fases da carreira como “ciclo vital dos professores”. Nessa pesquisa abordamos apenas a entrada na carreira que compreende os três primeiros anos de docência.

Guarnieri (1996) considera cinco estágios de aprendizagem que um recém-formado percorre até se tornar um professor experiente. De forma resumida os estágios seriam: primeiro conhecer o contexto escolar, ou seja, o funcionamento formal da escola; o segundo entender a cultura escolar a fim de poder atuar de acordo com as normas institucionais e com as próprias convicções; no terceiro estágio o professor se julga apto para escolher e distinguir as ações importantes para sala de aula; o quarto estágio, o professor desenvolve um senso pelo qual avalia as situações, percebe semelhanças e regularidades em suas experiências e consegue prever alguns eventos; o quinto e último estágio corresponderia ao desenvolvimento de uma maior confiança em si e nos saberes obtidos a partir de sua experiência anterior na docência.

Sobre o início da carreira Cavaco (1995) afirma que é um período de tensões, de desequilíbrios, reorganizações frequentes e ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional. É neste “jogo” que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços (CAVACO, 1995, p. 162-163). O autor ressalta ainda que, na profissão docente, não há acolhida aos novos professores.

Seguindo essa linha de pensamento Tardif e Raymond (2000) consideram os primeiros anos de profissão docente como decisivos na estruturação da prática profissional ocasionando algumas experiências cristalizadas que poderão acompanhar o professor durante toda carreira. Os autores afirmam que a experiência nova traz certezas para os professores em relação ao contexto de trabalho e possibilita a sua integração na escola. Entrar para uma equipe de trabalho, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa equipe é que se pode dizer sobre ensinar e fazer carreira no magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.237).

Considerando a relevância do trabalho docente, apresentamos um levantamento de algumas pesquisas sobre o início da carreira, etapa importante e decisiva na vida profissional dos professores.

Perin (2009), ao discutir em sua dissertação de mestrado sobre as dificuldades vivenciadas por professores de matemática em início de carreira, mostrou o quanto é tenso esse momento. Os resultados mostraram que são presentes nos professores iniciantes os sentimentos de angústia, solidão, conflitos pessoais, descontentamento em relação à indisciplina, alegrias, entusiasmos, responsabilidade e aprendizagens intensas.

Lobatos e Quadros (2018) desenvolveram um trabalho com a intenção de analisar mudanças no discurso e no entendimento sobre o papel do professor em sala de aula. Para isso, analisaram a filmagem das aulas de dois professores em formação e também entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos mostram que o envolvimento com aulas temáticas foi importante para esses professores, ressaltando como ponto positivo a avaliação compartilhada das aulas, sendo fundamental para melhorar o entendimento sobre o papel do professor.

Amorim (2017), realizou um estudo que objetivou examinar as principais dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. Os resultados indicaram que o domínio de conteúdo, a limitação de espaço e a insuficiência de recursos materiais figuram entre os problemas vividos por esses sujeitos e que parte das dificuldades estão vinculadas ao saber didático, a questões de natureza pedagógica e relacional. A autora ressaltou ainda que as dificuldades enfrentadas pelo iniciante constituem importante objeto a ser abordado na formação inicial de professores podendo, ainda, suscitar reflexões para a formação continuada e as políticas educativas.

Na pesquisa de Souto (2016) os resultados apontam que as maiores dificuldades encontradas na docência pelos professores pesquisados estão relacionadas aos alunos e suas famílias e são decorrentes de manifestações de desinteresse e indisciplina dos alunos. Constatou-se que a maior causa de abandono do magistério, entre os egressos da licenciatura em matemática da Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, se deve ao sentimento de desvalorização profissional e às más condições de trabalho nas escolas.

De um modo geral, os estudos analisados acima destacam o quanto a fase inicial tem sido carregada de dificuldades e desafios, oriundas principalmente do curso de formação inicial, e terminam por se acentuar com as condições de trabalho e a falta de apoio das instituições.

4. O caminhar dos professores iniciantes

Com o objetivo de discutir a formação docente do professor de matemática em início de carreira, ressaltando os desafios e as dificuldades enfrentadas diante da realidade escolar, apresentamos os resultados a partir da análise dos depoimentos dos professores iniciantes colhidos através de entrevistas semiestruturadas como mencionado anteriormente. Para as análises, os entrevistados foram identificados com a letra P seguida de um número.

Inicialmente trazemos informações dos relatos dos professores sobre sua formação inicial. Praticamente todos os professores falaram que foi insuficiente. Entre os iniciantes,

apenas um professor afirmou que foi satisfatória, mas que teve problemas com a falta de professores ele ressalta “tirando isso acho que noventa e nove por cento do curso foi bom” (P3).

Segundo Tardif e Raymond (2000) o início da carreira é uma fase crítica onde os professores julgam sua formação universitária anterior de maneira a reajustar as expectativas e percepções diante do distanciamento dos conhecimentos acadêmicos e a prática escolar.

Nestes depoimentos percebemos indícios de que, os professores notaram esse distanciamento e não conseguiram fazer uma ligação do que foi aprendido no curso com a prática a ser desenvolvida na escola:

Eu sabia que ia dá aulas para os alunos do ensino fundamental e ensino médio e na faculdade a gente se depara com uma realidade muito diferente. A gente não aprende essas coisas, sai da escola com dúvidas e volta para ensinar com dúvidas, não conseguia associar o que vi no curso (P4).

No curso a gente via mais a visão pedagógica do que a visão da matemática na sala de aula. Essa dicotomia muito forte do que é a matemática pura e a matemática educacional acaba atrapalhando muito, então tive muita dificuldade com alguns conteúdos matemáticos (P2).

Para Ciríaco e Morelatti (2016), é papel da formação inicial contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes levando em consideração, no decorrer do curso de licenciatura, as práticas escolares como um componente fundamental.

Dos seis professores participantes, quatro eram do sexo masculino e dois do sexo feminino com idades variando entre 26 a 33 anos, sendo considerados professores jovens. Todos fizeram o curso de licenciatura em matemática em universidades públicas e estavam lecionando no momento da pesquisa. Estavam com uma média de tempo de docência de 2,4 anos. Com esse pouco tempo de docência os professores iniciantes já haviam enfrentado problemas de mudanças de escolas, passando por várias instituições públicas e privadas e por turmas de ensino fundamental e médio, como dizem esses participantes:

Eu já trabalhei nas duas instâncias, sendo que na escola privada eu trabalhei menos trabalhei seis meses (P2).

Já tive experiência em escola particular e em escola pública e também em várias séries (P1).

A instabilidade é preocupante para a carreira de professores na fase inicial, pois a mudança de escolas e de turmas faz perder o laço que estava sendo construído e ter que

começar tudo de novo, ambiente escolar diferente, alunos com contextos variados, novos colegas de trabalho, gestão escolar com outras finalidades seguindo o próprio projeto pedagógico, enfim uma série de intempéries impostos ao iniciante.

Um dos entrevistados afirma já ter passado por escolas públicas e privadas e a respeito da gestão escolar diz:

Depende muito da escola, da pessoa que está na gestão. Teve uma escola que a gestão não era tão boa, então eu não tinha uma relação muito boa com a diretora. Na escola que trabalho atualmente é uma relação muito boa (P1).

Segundo Tardif e Raymond (2000), os professores iniciantes precisam compreender que a estabilização e consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

Compartilhamos desse pensamento dos autores, que a construção desse processo de formação está ligada a uma série de condicionantes, e que poderia ser facilitada pelas instituições para que o professor tivesse o tempo de concluir seus trabalhos em uma determinada turma e escola, ou seja, o ano letivo.

Neste depoimento a seguir, percebemos que a mudança de turma contribuiu para gerar insegurança e dificuldades na fase inicial de P4. A mudança repentina de turma

Comecei minha docência como prestador de serviço numa escola estadual com alunos do ensino fundamental de Eja. Só que teve um problema de carga horária com outro professor e me colocaram para ensinar alunos do ensino médio. Eu estava gostando muito do fundamental, porque os conteúdos são, de certa forma, mais fáceis para trabalhar com os alunos do que os conteúdos do médio e como era inexperiente tive alguns problemas com o ensino de matemática (P4).

Nesta fala de P4 notamos claramente que a mudança ocasionou problemas, o mesmo estava adaptando-se a turma do ensino fundamental e foi colocado numa turma do ensino médio, fica implícito que a mudança acontece por ele ser inexperiente e não ter o cargo efetivo. Tardif e Raymond (2000) ressaltam que a maioria dos professores que possuem emprego estável tem as bases dos saberes profissionais consolidados nos anos iniciais da docência e que os saberes prévios, aqueles adquiridos de experiências escolares e familiares, influenciam significativamente o processo de ser professor.

Questionados sobre os métodos que utilizam para dar as aulas, os depoimentos denunciam que alguns professores não procuram mudar e acabam colocando a responsabilidade para a falta de recursos e outros que não tiveram apoio para implementar novas metodologias e os conhecimentos trazido do curso de formação inicial. Sobre isso o professor P5 diz:

A maioria das aulas são expositivas, mas eu gosto de usar um pouco material concreto também é só isso, a tecnologia que a realidade das nossas escolas é bem precária na maioria das escolas não tem computador não tem acesso a internet então isso limita muito o trabalho da gente (P5).

Sobre os métodos aplicados em sala de aula, Imbernón (2011) destaca que a formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula.

Houve também professores que apresentaram dificuldades em pôr em prática uma metodologia diferente, vejamos:

Eu tive dificuldades porque o tempo que passei na escola tentei implementar uma metodologia e mostrar que é possível fazer a diferença, mas não tinha apoio (P2).

Fui obrigado a utilizar uma metodologia pela diretoria fazendo com que a pessoa tenha que voltar ao tradicionalismo. Tentei mostrar várias vezes para a direção que o que estava fazendo não era errado, mas não teve jeito (P6).

No que se refere ao processo de inserção profissional, Nascimento; Castro; Lima (2017) evidenciam que no contexto escolar, os professores vivenciam os problemas que circundam o seu contexto de trabalho, em que a formação inicial poderá subsidiá-lo, ou não, na resolução de situações múltiplas e divergentes que permeiam o dia a dia escolar.

De acordo com Tardif e Raymond (2000) a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão.

Além desses fatores que destacamos, as dificuldades com os alunos foram as mais citadas pelos participantes. Sabemos que a falta de disciplina e comportamento dos alunos deixou de ser evento ocasional passando a se tornar rotina na sala de aula. Eis alguns depoimentos:

Infelizmente a cultura brasileira em relação aos alunos em sala de aula não é muito legal e a gente acaba tendo dificuldades com o comportamento dos alunos dentro da sala de aula e por conta disso o relacionamento entre professor e aluno fica complicado (P3).

De uma maneira geral as dificuldades que tive está mais ligada ao domínio de turma. Os alunos são indisciplinados, não tem interesse em aprender e não querem respeitar o professor (P6).

Sobre os dilemas e dificuldades enfrentados pelos professores em início de carreira, Seriani, Silva e Rosa (2017) argumentam que os docentes não lidam com problemas, mas deparam-se com dilemas em diversas situações em sala de aula e na escola, em geral. E, ao se deparar com conflitos, precisam de apoio dos colegas e da equipe gestora que, muitas vezes, não oferecem a mínima atenção ao iniciante, dificultando a transição entre estudante e a vida profissional.

Em síntese, ao verificar alguns dos acontecimentos que afligem o caminhar dos professores iniciantes podemos dizer que não tem sido fácil. Diante de tantas dificuldades os professores pensam em abandonar a profissão e pelas expressões percebidas no ato das entrevistas guardam sentimentos que podem perdurar por toda carreira, com reflexos negativos para a sua prática docente.

5. Considerações finais

No decorrer desses estudos e a partir do diálogo com textos de pesquisadores como Tardif e Raymond, Huberman, Cavaco e Guarnieri, verificamos a importância de pesquisar sobre os desafios e dificuldades vivenciados pelo professor de matemática nessa fase inicial. Os resultados obtidos nos permitem afirmar a importância de reflexão sobre como cada um se torna professor e da formação do futuro professor de matemática como espaço de articulação entre teoria e prática.

Observamos pelos relatos dos professores que eles atribuíram as dificuldades tanto ao curso de licenciatura quanto ao contexto da prática, indicando que, ao saírem da formação inicial também não encontram apoio na instituição para suprir essa carência. Nesse cenário, consideramos que é necessário a inserção de políticas de apoio ao professor iniciante, pois é

nessa fase que os desafios começam a aparecer, moldando a identidade do professor e dando novas características ao profissional.

Por fim, os resultados encontrados nos permitem apontar para futuros estudos que discutam sobre a formação de professores evidenciando a fase inicial da carreira, buscando caminhos para superar as dificuldades enfrentadas, visto que, esses conflitos colaboram para o abandono e desvalorização da profissão docente.

Referências

AMORIM, M. M. T. **O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante.** Revista @mbienteeducação, Universidade Cidade de São Paulo, Vol. 10, nº 2, p. 276-288, jul/dez, 2017.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995, p.155-191.

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

BACCON, A. L. P.; CLOCK, L. M.; MENDES, T. C. **Formação de professores de matemática: reflexões sobre as concepções de aprender e ensinar.** X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

D'AMBROSIO, B. S. **Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o Grande Desafio.** Pro-posições, Campinas - SP. 1993, v. 4, n. 1, p. 35-41.

FIORENTINI, D. **A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil.** Bolema, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, pp. 43 a 70, 2008.

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

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995. p. 33-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 128 p.

LOBATO, A. C.; QUADROS, A. L. **Como se constitui o discurso de professores iniciantes em sala de aula.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, p. 21, 2018.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. **Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes.** Práxis Educativa, Ponta

Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago.2016. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 26 de outubro de 2018.

NACARATO, A. M. **A Formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas.** CONTEXTO e EDUCAÇÃO, Ijuí – RS. Editora Unijuí. Ano 21. n. 75. p. 131-153. Jan./Jun. 2006.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

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

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

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. Educação e Sociedade.** CEDES, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

VASCONCELLOS, M.; BITTAR, M. **A formação do professor para o ensino de Matemática na educação infantil e nos anos iniciais: uma análise da produção dos eventos da área.** Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v. 9, n. 2, p. 275-292, 2007.