

PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

Resumo:

Este estudo aponta algumas dificuldades enfrentadas pelos professores de matemática em início de carreira no ambiente escolar e quais estratégias utilizam para superá-las. Para auxiliar nessas reflexões, embasou-se nos trabalhos de Veenman, Huberman, Cavaco, Sacristán, Nóvoa, entre outros. Esta pesquisa é de caráter qualitativo. Os sujeitos investigados foram quatro professores que ingressaram na docência em 2014 e 2015, no município de Juína, Mato Grosso. Os dados foram coletados mediante entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciam que os professores em início de carreira não tem opção de escolher em qual escola trabalhar ou quais turmas lecionar. Releva que os profissionais mais experientes foram acolhedores, parceiros e contribuíram no planejamento das aulas. Já os alunos se apresentaram desmotivados ao ensino, sendo necessário uso de metodologias diferenciadas pelos docentes. Percebeu-se, ainda, que os professores iniciantes apresentaram pouco entusiasmo para iniciativas próprias, preferindo cumprir as atividades já desenvolvidas na escola.

Palavras-chave: Início da carreira; Professor iniciante; Práticas pedagógicas.

1. Introdução

O exercício da docência não é algo simples. Constitui-se em uma tarefa bastante complexa, difícil e repleta de desafios. Conforme assinala Marcelo Garcia (2010) falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do *aprender a ensinar*, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc.

Neste sentido, as preocupações norteadoras das pesquisas sobre Formação de Professores têm se ampliado cada vez mais, girando, atualmente, não apenas em torno dos cursos de formação inicial (graduação) e de questões relativas aos futuros professores, mas englobando, também, temáticas relacionadas aos professores em exercício, pois são inúmeras as realidades que o professor enfrenta e, na maioria das vezes, essas são percebidas no momento da prática docente.

Com intuito de compreender um pouco mais acerca do início da carreira docente e as implicações características deste período, este trabalho tem por objetivo descrever as principais dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, bem como as estratégias por eles utilizadas para superar tais dificuldades.

Para tanto, inicialmente apresenta-se algumas considerações acerca do início da carreira docente e das principais implicações características deste período. A seguir, descreve-se a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo. Apresenta-se e discute-se, então, os resultados encontrados.

2. A iniciação à docência: algumas considerações

Um dos momentos determinantes na trajetória profissional do professor é o início da carreira docente, período marcado pela transição da vida de estudante para a vida de professor. Esses momentos são, em geral, ricos em aprendizagem e carregados de angústias e questionamentos, constituindo-se como uma fase de extrema importância, pois é quando se configuram as bases para construção da carreira docente. Esse período é descrito pelos professores como de grande riqueza de particularidades, expressividades e emoções, caracterizando-se como um momento único e de transição na vida dos iniciantes.

Para Huberman (2006), o início da carreira docente é um período de sobrevivência e descobertas, no qual o professor assume compromissos com a escola, relaciona-se com alunos em sala de aula e mantém contato com colegas de trabalho. Na concepção do autor, esse período pode definir o gostar ou não gostar da profissão.

Marcelo Garcia (2010) afirma que a iniciação à docência é marcada por períodos de tensões e de problemas que podem levar o professor a isolar-se dos demais. A esse respeito, Cavaco (1999) assinala que o iniciante convive com as hierarquias implícitas da escola, relações estas que desenvolve no contexto escolar e atrapalham o desenvolvimento pedagógico do professor. Frente às barreiras, o professor deixa de inovar por conta das resistências dos colegas de profissão e se apegam as metodologias tradicionais. A autora pondera que nem todos os acontecimentos são de mesma proporção, podendo variar de uma escola para outra.

As dificuldades dos iniciantes não se restringem apenas aos relacionamentos pessoais com os colegas de profissão e a equipe gestora. Tem início no momento da distribuição das aulas: os alunos e as turmas mais difíceis sempre são destinados aos professores principiantes. Até mesmo os próprios alunos querem provar a capacidade intelectual do iniciante. Sendo assim, o professor precisa provar para si e para os outros sua capacidade

profissional, entretanto possui um objetivo maior que é criar uma boa imagem, com sucesso, precisa se sobrevalorizar para se manter no cargo e com a disciplina (CAVACO, 1999).

A expressão *choque de realidade* foi cunhada por Veenman (1984) para descrever os impactos sofridos pelos professores quando ingressam na docência. De acordo com o autor, esse choque pode ocorrer em meio a causas pessoais e situacionais. A opção errada pela profissão, assim como as posturas inapropriadas enquanto docente são exemplos de causas pessoais. As causas situacionais decorrem da estrutura da escola, multiplicidade de tarefas ao professor, as próprias relações com os colegas de trabalho e, sobretudo, conflito com a equipe pedagógica escolar.

Veenman (1984), com bases nas ideias de Muller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978), classifica as manifestações do *choque da realidade* em cinco categorias: percepção do problema, mudança de comportamento, mudanças de atitudes, mudanças de personalidade e abandono da carreira docente. Para o autor, quando o professor não consegue superar os desafios que se apresentam nas escolas (indisciplina em sala de aula, alunos desmotivados, inúmeras diferenças individuais, as relações com os pais dos alunos, etc.), acaba se desiludindo com a profissão, resultando no abandono desta e posterior busca por outra profissão.

3. Metodologia

O presente trabalho foi conduzido como uma investigação de abordagem qualitativa, na qual buscou-se privilegiar uma visão mais compreensiva a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes no Ensino Fundamental da rede estadual de ensino. Conforme afirmam Marconi e Lakatos (2011), a pesquisa qualitativa se preocupa em analisar e interpretar de forma detalhada os hábitos e as atitudes do comportamento humano.

Os sujeitos desta pesquisa são quatro professores de matemática: três professores concluíram a graduação no ano de 2013 e começaram a trabalhar no ano de 2014, enquanto que um graduou-se em 2014, iniciando suas práticas pedagógicas no ano de 2015. Todos esses professores lecionam em escolas estaduais do município de Juína/MT.

Os dados foram coletados por intermédio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com cada um dos professores. Os sujeitos da pesquisa foram

entrevistados em duas oportunidades: o primeiro momento aconteceu na segunda semana do mês de outubro de 2015 e o segundo na quarta semana de outubro de 2015. Isso ocorreu devido à necessidade de esclarecer respostas que, em alguns casos, não estavam claras e compreensíveis. Nas duas ocasiões, as entrevistas ocorreram em local e horário escolhidos pelos professores (todos optaram pela realização da entrevista na escola onde trabalham). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Com intuito de preservar o anonimato dos sujeitos deste estudo, foram nomeados como PI-1, PI-2, PI-3 e PI-4 (professores iniciantes). As informações encontradas nas entrevistas foram categorizadas e apresentadas à luz da literatura.

4. Alguns resultados

No primeiro ano de trabalho na escola, o principiante começa a perceber como é difícil se adequar as atividades escolares. Segundo Marcelo Garcia (2010) a adaptação pode ser fácil ou não, dependendo muito das características do principiante e de como a equipe escolar integra-o socialmente à sua profissão. Não existe um roteiro pré-estabelecido daquilo que o professor irá enfrentar quando adentrar no ambiente escolar, mas a certeza que vivenciará momentos inesquecíveis que exigirão dedicação pessoal e apoio da equipe gestora.

Os professores afirmaram não ter percebido resistência por parte da equipe escolar (diretor, coordenadores, professores experientes, etc.). No entanto, a desconfiança daqueles que já estavam inseridos na escola foi mencionada por um dos professores: *“resistência não, agora desconfiança sim (PI-2)”*. A desconfiança no professor novato é característica dessa fase de iniciação e, de acordo com Cavaco (1999), pode causar insegurança no docente e tornar ainda mais difícil a superação dos desafios impostos pela profissão.

Essa insegurança decorre do choque de realidade do professor, pois no primeiro ano de trabalho se depara com diversas situações inéditas e, em alguns casos, não recebem apoio dos professores mais experientes. Esse contexto não foi relatado pelos sujeitos desta pesquisa. Todos foram unânimes em afirmar ter recebido apoio da escola e que se sentiam à vontade para pedir ajuda naquilo que precisavam. A fala a seguir é ilustrativa.

Sempre me deram todo apoio que precisei no início, tirando as dúvidas me ajudando (PI-1).

Neste estudo, os professores citaram o auxílio da coordenação no controle da indisciplina dos alunos em sala de aula e no companheirismo dos colegas de profissão caso necessitassem se ausentar da sala. Moita (2006) afirma que tais situações ocorrem quando o professor consegue interagir com outros profissionais da escola construindo assim, sua identidade profissional.

Para Sacristán (1999, p. 66) o ensino “é um prática social, não só porque se concretiza na interação entre os professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contexto sociais a que pertencem”. Visando satisfazer as necessidades de aprendizagem, o professor recém-graduado busca novas formas de se relacionar com os alunos, nem por isso deixa de encontrar dificuldades. Para Cavaco (1999) o professor por si só não garante a interação dos alunos com as práticas educativas, principalmente pelas resistências de alguns discentes avessos aos compromissos pedagógicos. Os sujeitos desta pesquisa relataram que se sentiram desafiados pelos alunos nos primeiros dias de aula.

Nos primeiros dias dá sempre um nervosismo [...] aquele friozinho na barriga (PI-1).

Tive medo de dar tudo errado [...] os alunos te testam de todas as maneiras (PI-3).

[...] a gente não sabe que perfil adotar (PI-4).

[Nos primeiros dias de aula] os alunos não deixavam eu dar a aula planejada (PI-2).

O relacionamento inicial dos professores investigados neste estudo com os alunos foram, de certa forma, conturbado. Receosos de perderem o controle das turmas, os professores elegeram algumas estratégias individuais para contornar a situação.

Uma dessas estratégias foi à busca por ajuda da coordenação pedagógica.

Pedi ajuda [da coordenação] para melhorar a minha relação com eles [alunos] (PI-1).

Este relato ilustra que o professor iniciante, ao perceber que sua relação com o aluno estava conflituosa, buscou auxílio na coordenação para que tal situação não viesse a comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Outra estratégia mencionada por um dos professores foi assumir em sala de aula uma postura parecida como a assumida pelos antigos mestres. A esse respeito o relato a seguir é ilustrativo:

A gente vai pegando um pouquinho de cada um dos nossos professores para criar o nosso perfil (PI-4).

Essa prática adotada pelo professor pode ser mais bem compreendida com apoio nas ideias de Tardif (2010). De acordo com o autor, os professores incorporam à sua prática profissional num conjunto de saberes que frequentemente são mobilizados. Um desses saberes é oriundo da sua história de vida quando aluno (escola primária, ensino fundamental, ensino médio, graduação, etc.). Por intermédio das observações vivenciadas quando era aluno, o professor acaba incorporando à sua prática docente ações, posturas e formas de agir praticamente idênticas àquelas usadas pelos seus antigos mestres e recorre a elas, principalmente, nos momentos de dificuldade.

O domínio dos conteúdos específicos da Matemática é outra estratégia relatada por um dos sujeitos desta pesquisa para manter a disciplina em sala de aula.

É essencial preparar bem o conteúdo, dominar o conteúdo para não ficar tenso em sala de aula (PI-4).

Os saberes disciplinares referem-se aos saberes produzidos pela academia (pesquisadores, cientistas) acerca das diversas disciplinas científicas, como por exemplo, a Matemática, a Geografia, a Biologia, a Química, etc. (TARDIF, 2010). O professor conhece o conteúdo de Matemática e considera que isso é condição para manter a disciplina em suas aulas.

Além das estratégias individuais, os professores participantes deste estudo foram unânimes em apontar uma estratégia que consideram imprescindível para controlar o comportamento dos alunos: um combinado entre professor e alunos.

Esse combinado aconteceu no início do ano e fez parte da prática docente dos professores iniciantes que participaram deste estudo. De acordo com eles, foi um momento oportuno para o professor informar aos alunos acerca do método de trabalho, formas de avaliação, além de discutir questões relacionadas ao respeito entre colegas e professores, comportamento, postura de estudante, etc. Todos os professores afirmaram que o combinado “*é algo necessário para manter a relação entre professor e aluno*”.

Questionados sobre o porquê de fazerem essa espécie de “contrato” com os alunos, os professores relataram que se espelharam em docentes experientes que já atuavam nas escolas onde ministravam suas aulas.

Cavaco (1999) nos ajuda a elucidar um pouco mais essa questão. De acordo com a autora, para o professor iniciante “o bom senso aconselha o acatamento acrítico das normas inscritas no funcionamento cotidiano da escola [...]” Cavaco (1999, p. 164). Com esteio nas ideias da autora, pode-se inferir que, no cotidiano escolar, os professores iniciantes repetem práticas docentes já consagradas por colegas mais experientes e acabam por assimilar e crer que, de fato, tais práticas são fundamentais para a manutenção do ensino.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes nos primeiros contatos com os alunos, Huberman (2006) considera que esse período é um momento ímpar na vida do professor iniciante. É nesse período que os conhecimentos adquiridos durante a graduação são postos à prova e o professor é constantemente desafiado a ensinar seus alunos mesmo diante das múltiplas dificuldades características dos primeiros anos da docência.

O déficit de aprendizagem dos alunos em relação a alguns conteúdos da Matemática considerados elementares foi a principal dificuldade relatada pelos professores em seus depoimentos, como pode ser observado nos relatos a seguir.

Os alunos não têm domínio de tabuada, multiplicação, divisão com dois números na chave (PI-4).

[...] os alunos necessitam aprender adicionar, subtrair, multiplicar e dividir (PI-3).

Na busca pela superação dessa defasagem, os professores trabalham com esses alunos em momentos diferenciados dos horários das aulas. Tais momentos são destinados ao atendimento de dúvidas relacionadas aos conteúdos ministrados em sala de aula, bem como a demais dificuldades apresentadas pelos alunos. Os depoimentos abaixo ilustram essa questão.

Tento colocar os alunos com dificuldades no reforço, marco o reforço das onze ao meio dia, porque no contra turno eles não vêm, assim eu consigo trabalhar mais com esses alunos (PI-4).

Trabalho com o reforço na escola de duas maneiras: a primeira seria trabalhar com os conceitos básicos da matemática, como por exemplo, jogo de sinal, frações, entre outros; a segunda maneira seria trabalhar o conteúdo ministrado em sala de aula [...]. No reforço você pode trabalhar com mais calma, tranquilidade, dar mais atenção para que ele consiga melhorar o conteúdo (PI-1).

O atendimento aos alunos com dificuldades em horários diferenciados é uma prática já consolidada nas unidades escolares onde os professores investigados trabalham. Todos os professores – experientes ou novatos – acabam se adequando a esta forma de atendimento. Em seus depoimentos, os professores iniciantes não mencionaram o uso de outras práticas pedagógicas, como por exemplo, jogos, modelagem matemática, projetos de ensino, materiais concretos, entre outras, na busca pela superação das dificuldades dos alunos. Ou seja, esses professores não tiveram iniciativa própria, não mudaram suas práticas de ensino, suas metodologias, mas sim buscaram adaptarem-se às formas de organização existentes na escola. Com esteio nas ideias de Cavaco (1999) é possível compreender um pouco mais esta questão. Os professores iniciantes preocupam-se em cumprir as normas já estabelecidas pela estrutura organizacional das unidades escolares onde estão inseridos. Tal prática é marcada pela “valorização dos aspectos burocráticos, pelo sentido de continuidade e de aceitação resignadas das disposições hierárquicas” (CAVACO, 1999, p. 189).

Em suma: os professores iniciantes agregam às suas práticas pedagógicas comportamentos, normas de conduta e, principalmente, métodos de ensino já existentes nas escolas na perspectiva de serem bem vistos pela coordenação e direção escolar e, dessa forma, terem a possibilidade de lá permanecerem no próximo ano.

Outra dificuldade enfrenta pelos professores que participaram deste estudo relaciona-se a desmotivação dos alunos nas aulas de Matemática. Segundo eles “os alunos estão muito desanimados e desmotivados. [...] não conseguem ver o futuro com estudo”; “consideram mais fácil fazer qualquer outra coisa, menos estudar”.

Quando questionados acerca das possíveis causas desse comportamento no aluno, atribuíram tal responsabilidade a forma de organização curricular adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT).

[Atribuo a responsabilidade] ao sistema que o governo impôs. Aluno no [sistema] ciclado, não tem obrigação de estudar (PI-4).

A proposta da escola ciclada foi promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9394/96) e adotada no Estado de Mato Grosso no ano de 2000. O

ensino ciclado está organizado em três ciclos, cada um deles se divide em três fases. O ensino ciclado visa diminuir o índice de repetência, eliminando as reprovações, garantindo a permanência da criança na escola e o direito à escolarização (MATO GROSSO, 2001).

Além da organização curricular das escolas, os professores também atribuem aos pais a responsabilidade pela falta de motivação dos alunos.

[...] os pais mandam os alunos [à escola] para se verem um pouco livres deles, não ajudam na educação dos filhos, tem pai, por exemplo, que desde que iniciei a dar aulas nunca compareceu na escola para conversar comigo sobre seu filho (PI-2).

Na tentativa de motivar os alunos a estudarem em suas aulas, os professores afirmaram que buscam contextualizar o conteúdo matemático ao cotidiano dos educandos. Além disso, alguns professores mencionaram algumas estratégias individuais, como pode ser observado nos depoimentos a seguir.

[...] a gente tem que trazer o aluno para o nosso lado [...], não pode ficar batendo de frente com eles o tempo todo (PI-1).

Às vezes a gente tem que diferenciar, dar um pouco do que o aluno quer, um jogo de xadrez, dama, por exemplo, o celular será liberado somente no final da aula, caso o conteúdo flua, libero o celular para vocês [os alunos] mexerem (PI-4).

Tento ser amiga dos alunos, dialogar e conversar com eles (PI-3).

De acordo com Marcelo Garcia (2010), o empenho docente para que os alunos desenvolvam capacidades, aprendam, cresçam e evoluam está ligado à satisfação do professor pela docência. Para o autor “a vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e aprendizagem de seus alunos” (MARCELO GARCIA, 2010, p.17).

Em síntese: Após o término da graduação, o professor encontrara na execução de seu trabalho diversos desafios, que podem variar de um professor para outro docente, dificuldades que ainda não terá vivenciado, num outro momento, em sala de aula. A iniciação a docência é única e a experiência do professor em saber sobressair das dificuldades será determinante para permanecer na educação. Para tal, é de suma importância o eixo de pesquisa científica, dando suporte teórico aos futuros professores que, ao vivenciarem este momento, procurem auxílio e se atualizem de acordo com a

necessidade, reparando os erros e corrigindo a prática, na perspectiva de uma educação de qualidade a todos os cidadãos.

4. Considerações finais

O contexto abordado pelos sujeitos deste estudo (professores iniciantes da rede estadual de ensino) foi composto por algumas inseguranças que foram sendo superadas no decorrer do tempo de trabalho. Ao terminar a graduação o professor precisa superar diversos desafios, principalmente pelo fato dessa etapa não ser suficiente na preparação do futuro docente para a realidade do contexto escolar.

Um dos desafios é a convivência no ambiente de trabalho. De acordo com Marcelo Garcia (2010), essa realidade pode ser considerada fácil ou não dependendo muito da relação estabelecida com a equipe escolar. Os professores pesquisados relataram ter recebido, sempre que necessário, apoio dos professores experientes e da equipe gestora da escola, isso os beneficiou e tornou menos impactante o início na docência.

Em relação aos alunos, os iniciantes relataram ter medo de perder o controle das turmas. Essa insegurança decorre da falta de experiência dos professores. Para superar essa dificuldade acabam se espelhando nos antigos mestres, além de buscar auxílio da coordenação pedagógica e demonstrar, a todo o momento, domínio do conteúdo matemático. Identifica-se neste estudo outra estratégia adotada pelos iniciantes: uma espécie de acordo estabelecido com os alunos nos primeiros dias de aula. Segundo os sujeitos investigados esse acordo contribui principalmente em uma relação de respeito entre aluno e professor. Considera-se que tais estratégias podem ser válidas, pois contribuíram na iniciação desses professores.

Ressalta-se a importância da renovação das práticas pedagógicas, com intuito de motivar os alunos a estudarem nas aulas. Diante das dificuldades dos alunos, percebe-se que os professores iniciantes dificilmente tomam atitudes próprias, se encontram *amarrados* nas ações que a escola desenvolve. Este trâmite já é visto nos professores experientes e quando o iniciante termina a graduação, em alguns casos, acaba cedendo aos mesmos procedimentos metodológicos. Desta forma, o conhecimento obtido na graduação em relação do uso das diferentes metodologias, como a modelagem

matemática, história de matemática, etnomatemática, entre outras, acabam sendo esquecidas ou deixadas de lado na concretude da sala de aula.

5. Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). São Paulo, 2006.

CAVACO, M. H. Profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Ofício do professor: O tempo e as mudanças**, Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1999.

HUBERMAN, M. Vidas de professores. NÓVOA, A. (Org.). **O ciclo de vida profissional do professores**. Porto: Porto Editor, p. 31-61, 2006.

MARCELO GARCIA, C. O professor a prática pedagógica e o sentido de experiência. *Autêntica*, v. 02, n. 03, Belo Horizonte, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. Atlas – 6. ed. São Paulo, 2011.

MATO GROSSO, S. E. E. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Seduc. 2ª ed. Cuiabá, 2001.

MOITA, M. C. Vidas de professores. NÓVOA, A. (Org.). **Percursos de formação e de trans-formação**. Porto: Porto Editor, p. 111-140, 2006.

MULLER-FOHRBRODT, G.; CLOETTA, B.; DANN, H. D. **Der praxis check beijungerLehrem**. Stuttgart/Alemanha: Klett, 1978.

SACRISTÁN, J. G. profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**, Porto: Porto Editora, p. 63-92, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VEENMAN, S. Perceived problems of begining teachers. *Review of educational research*, v. 54, nº 2, p. 143-178, 1984.