

INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Gislaine Aparecida Puton Zortêa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
gi.zortea@outlook.com

Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
klingerufms@hotmail.com

Resumo: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida em nível de conclusão de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de Naviraí. Para tal, dialoga com um referencial teórico que buscou compreender problemas e perspectivas da iniciação à docência e a formação matemática presente no contexto dos programas de formação de professores. O eixo metodológico adotado se inscreve no campo da pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico e recorremos a dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com duas docentes em início de carreira. Os resultados finais indicaram a necessidade da criação de contextos de promoção à permanência na carreira a partir de bases colaborativas como, por exemplo, grupos de apoio ao professor iniciante com vistas à compreensão dos processos de ensino adotados nas aulas de Matemática e a superação de suas dificuldades.

Palavras-chave: Formação inicial; Início da docência; Conteúdos matemáticos;

1. Introdução

A necessidade de conhecer de forma abrangente esse problema surgiu em decorrência de nossa participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática – GEPIDEM/UFMS/CNPq – em ações voltadas para estudos e reflexões sobre os problemas da formação inicial para o ensino e aprendizagem dos conceitos escolares, como também questões ligadas ao professor iniciante em diferentes níveis de atuação.

A participação no referido grupo, fez-nos observar que a literatura especializada na área vem demonstrando que vários os cursos de formação inicial¹ trabalham apenas embasamentos metodológicos e não se atentam para o conhecimento específico da Matemática.

¹ Especificamente os cursos de Pedagogia (CURI, 2004).

Nessa perspectiva, tendo em vista que quando formados nos deparamos com os dilemas no começo da carreira e vivenciamos, com isso, o desafio de ensinar aquilo que nem sempre aprendemos, emergiram algumas questões que foram centrais para a realização da pesquisa, a saber:

- Qual a formação para o ensino de Matemática obtida no curso de licenciatura?
- Que saberes professores novatos mobilizam no processo do aprender a ensinar os conceitos matemáticos?
- Enfim, que abordagens metodológicas são adotadas para o ensino desses conteúdos?

Nesse artigo, trouxemos para o diálogo os dados sobre os problemas do começo da carreira vivenciados pelas docentes a partir do ingresso no ambiente escolar.

2. A formação matemática no curso de Pedagogia e o início de carreira

Embora o início da carreira docente seja difícil, essa é uma etapa importante para o professor principiante, pois se configura como sendo um período de transição e construção da sua identidade com a profissão. Alguns estudos entram num consenso de que esse momento é dado como sofrido, pois além de vivenciar as dificuldades encontradas ao ensinar conteúdos que por muitas vezes são pouco compreendidos pelo próprio professor, ainda deve lidar com a organização das escolas e o comportamento dos alunos (LIMA, 1996; GUARNIERI, 1996; CORSI, 2002).

Nesse contexto, esse período de iniciação é dotado de características próprias que marcam estilos de docência. São muitos os problemas que o docente encontra nessa fase de sua vida e, de acordo com Veenman (1984), o mais completo refere-se ao “choque com a realidade”, sentimento esse decorrente das expectativas iniciais em relação à carreira e a realidade vivenciada nas escolas. Tal sensação leva o professor a repensar tudo o que foi estudado e fazer uma sistematização disso com a prática e, desse modo, podemos entender que o “[...] início da carreira docente está intimamente ligado ao período que antecede esta atuação, ou seja, a formação profissional” (ROCHA, 2012).

p.04) e, no caso dessa pesquisa, suas experiências com a Matemática no decorrer de sua formação nos cursos de Pedagogia.

Souza (2009) considera que é no começo da carreira que o professor se vê a mercê da sorte, sem ter com quem compartilhar suas dificuldades. Com isso, a autora afirma ainda que por não ter experiência profissional, “[...] o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores [...]” (SOUZA, 2009, p. 37).

Se em um primeiro momento esse início de carreira já é difícil, notaremos então que muitos acadêmicos de Pedagogia não entendem a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar no curso de formação inicial por se tratar, muitas vezes, de “[...] uma formação centrada em processos metodológicos, desconsiderando os fundamentos da matemática” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 17).

Essa desatenção por parte do curso faz com que o futuro professor não dê a devida importância ao conhecimento matemático, o que acaba por reforçar “[...] uma concepção dominante de que o professor polivalente não precisa ‘saber Matemática’ e que basta saber como ensiná-la” (CURI, 2004, p. 77).

Nesse entendimento, por terem essas convicções, os professores iniciantes pelo perfil de formação deixam de lado conhecimentos de cunho teóricos no começo da carreira e quando ensinam, acabam por adotar práticas mecanizadas baseadas em procedimentos de memorização de técnicas, além da forte dependência do livro didático, como menciona Pavanello (2002).

Esse despreparo do curso de Pedagogia torna muitas vezes os acadêmicos analfabetos matematicamente, por não abordar, no percurso formativo, os conceitos fundamentais da Matemática e suas propriedades.

Conforme a colocação de Nacarato, Mengali e Passos (2009):

[

[...] a formação matemática dessas alunas está distante das atuais tendências curriculares; por outro lado, elas também trazem marcas profundas de sentimentos negativos em relação a disciplina, as quais implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e ensinar (p. 23).

A partir dessa constatação, de que a formação de professores para o ensino de Matemática apresenta-se fragmentado e distante das atuais tendências curriculares da escola, acreditamos que possa existir um bloqueio para a aprendizagem da docência nessa área, uma vez que as experiências das futuras professoras aprecem estar atreladas às crenças e concepções negativas que obtiveram ao longo da formação escolar.

Esse fato pode comprometer, de forma significativa, o período de início da docência e resultar em dificuldades epistemológicas em relação aos conteúdos que terão de ensinar, haja vista que as professoras já estão condicionadas ao sentimento de incapacidade sobre o ensino de Matemática.

3. Delineamento metodológico

O estudo descrito nesse artigo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa em educação com um caráter descritivo-analítico por se tratar de ações que envolverão a participação da pesquisadora direta no ambiente investigado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

[...] embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores, administradores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. [...] Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos por seu valor facial (p. 195).

Dessa forma, os dados pertinentes aos objetivos do estudo foram coletados no contexto de uma pesquisa institucional cadastrada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, câmpus de Naviraí intitulada “Trajetórias formativas de professores iniciantes: o percurso de

desenvolvimento profissional e aprendizagem colaborativa da docência em Matemática”, coordenada pelo segundo autor desse texto e em que está em andamento desde agosto de 2013 com o objetivo de compreender processos de aprendizagem da docência em um grupo de professoras iniciantes que atuam na rede municipal de educação de Naviraí/MS.

Para tanto, o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender as dificuldades encontradas pelas professoras iniciantes no ensino dos conteúdos da Matemática escolar. Além disso, alguns instrumentos específicos para a elaboração do trabalho de conclusão de curso envolveram a entrevista semiestruturada, análise documental de ementas das disciplinas de fundamentos e metodologias do ensino de Matemática presente nos cursos de licenciatura dos quais as professoras participantes são egressas.

O roteiro de entrevista que subsidiou a análise desse estudo foi composto por questões que buscaram caracterizar os seguintes pontos: a) ingresso na carreira; b) acolhida na escola; c) dificuldades com os conteúdos matemáticos e; d) formas de superação.

Ao final, os dados foram transcritos e analisados com base na elaboração de categorias que visaram atender as expectativas iniciais do estudo, a saber: caracterizar processos de aprendizagem da docência em Matemática nos primeiros anos da carreira tendo em vista levantar as dificuldades das professoras, nomeadamente, **Emma** e **Laura**².

4. Problemas e perspectivas do começo da carreira nas aulas de Matemática

As professoras Emma e Laura ingressaram na carreira docente entre os anos de 2010 e 2012 ambas na rede pública de ensino no município de Naviraí/MS como contratadas e estão na mesma situação funcional até o momento da escrita desse texto. As razões que as levaram a cursar Pedagogia foram distintas, para Emma o desejo de ser professora foi um sonho de infância, pois sempre brincava de “escolinha” e sentia-se

² Nomes fictícios.

bem nesse espaço imaginário quando criança, bem como buscou aprimorar-se nessa carreira pelo fato de ser única da família a cursar Ensino Superior.

No caso de Laura, sua primeira opção era o curso de Direito, mas não conseguiu ingressar na universidade desejada e, assim, cursou Pedagogia por também ter afinidades com essa área.

Ambas concluíram a formação superior e esperaram um tempo para ingressar na docência por medo e insegurança, pois se sentiam preocupadas em deixar o emprego onde tinham registro em carteira para assumir uma nova profissão como contratadas, ou seja, a forma de ingresso foi um dado que contribuiu para a entrada na carreira tempos depois da conclusão do curso.

Assim, quando assumiram seus cargos como docentes, elas revelaram alguns desafios presentes na etapa de iniciação à carreira, conforme podemos verificar em seus relatos:

[...] hoje para mim ficou complicado, porque a minha sala, além de eu estar começando, a minha sala não recebeu nada de livro didático, então, eu tive que, por não ter experiência, ter que estar buscando atividade, garimpando atividade (...) Laura.

[...] você ir para a sala só com um método é difícil porque você tem trinta alunos, então, dez pegam o método tradicional, os outros você tem que trabalhar de forma diferenciada, um jogo [...]internet, outro método mesmo[...], confecção de material, e eu não conhecia esse lado, então eu passei bastante apurada[...]Emma.

Os relatos das professoras apontam para a falta de apoio pedagógico da escola, no caso de Laura, e as dificuldades com os métodos e materiais para abordagem dos conteúdos curriculares, em relação às vivências de Emma. Esses dados são frequentemente observados em pesquisas anteriores em que foram constatados também elementos semelhantes ao caso descrito (MARIANO; 2012; FREITAS, 2000; SILVEIRA, 2002).

As falas destacadas recaem em situações difíceis em que observamos o descaso pelo professor iniciante e isso nos permite corroborar a conclusão de Silveira (2002) em que a autora descreve o início da docência como avassalador. “A professora é colocada de frente com tudo aquilo com que a escola não está preparada para lidar, e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio” (SILVEIRA, 2002, p. 116-117).

Nessa perspectiva, buscamos compreender como foi o contato com os professores mais experientes, Laura afirma ter um caderno antigo que procura atividades semelhantes, já Emma diz que quem a ajuda é a coordenadora de área.

Embora Laura afirme que teve esse apoio das professoras, notamos que as mesmas não estão abertas para o esclarecimento das dúvidas que a professora egressa possui. Tardif (2007), em suas constatações teóricas, corrobora sentimentos da professora quando enfatiza que a grande frustração do professor no início da docência é perceber que nem sempre as reuniões voltadas ao apoio pedagógico de fato não são tão importantes.

Já Emma descreve uma situação um pouco diferente da realidade constata em muitos estudos sobre essa fase da vida do professor. Como vimos, ela afirma receber apoio de sua coordenadora de área, o que é uma possibilidade remota, pois no estado de Mato Grosso do Sul (MS) até meados de 2013 os professores da rede estadual tinham coordenadores de área para Língua Portuguesa e Matemática e o papel destes profissionais era o de contribuir com a prática nessas duas disciplinas. Mesmo com essa ajuda, no caso desta professora, é possível afirmamos que em relação aos professores mais experientes pouco se obteve de apoio e auxílio nas dificuldades nas aulas de Matemática.

Essa constatação aponta para a fragilidade da formação inicial, em que lhes foram apresentados modelos de salas com alunos ideais, ao ingressar na sala de aula, evidentemente, sofreram o “choque com a realidade” (HUBERMAN, 2000). Nesse sentido, percebemos que o curso de Pedagogia parece não preparar para lidar com as

realidades diversas que irão encontrar. Embora haja essa dificuldade em relação ao contato com a sala de aula, Tardif e Raymond (2000, p.229) afirmam que:

A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar.

Ou seja, todo esse sentimento gerado no contato com a sala de aula vem contribuir para a formação da identidade do professor, bem como a maneira de lidar com situações adversas, além de perceber que cada aluno tem uma história e que a partir da realidade evidenciada ali deve ser feito um trabalho para melhorar a aprendizagem da criança.

Em muitos casos, a forma de conceber a aprendizagem matemática o aluno pode estar ligada à formação que os professores obtiveram em nível inicial nos cursos em que são egressos. Curi (2005, p. 03) afirma que:

A definição de competências específicas para a educação Matemática dos futuros professores deve ter a finalidade de orientar os objetivos da formação para o ensino de Matemática, a seleção e escolha de conteúdos, a organização de modalidades pedagógicas, dos tempos e espaços da formação, a abordagem metodológica, a avaliação.

Entretanto, no caso pesquisado, não é isso que tem ocorrido. Nessa direção, questionamos as docentes sobre como foi a formação para o ensino de Matemática nos cursos de Pedagogia:

[...] eu achei que foi bem... meio... muito superficial ela só tratava por cima, não teve nada aprofundado por isso é até que é mais dificultoso hoje trabalha com a matemática [...] Laura.

[...] eu nem me lembro direito do conteúdo de matemática na escola, mais foi através de jogos [...] jogos com formas geométricas, jogos de encaixar, na Pedagogia eu não me lembro do conteúdo da Matemática [...] Emma.

Como podemos constatar a formação matemática presente no curso de Pedagogia ainda é um grande problema tanto para quem vai ensinar quanto para quem vai aprender.

Nacarato e Paiva (2006, p.92) declaram que:

O professor precisa estar em constante formação e processo de reflexão sobre seus objetivos e sobre a consequência de seu ensino durante sua formação, na qual ele é o principal protagonista, assumindo a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional.

Como observamos que a formação matemática das professoras iniciantes apresentou-se de modo fragmentado enfatizando processos metodológicos sem demonstrar a articulação dos conteúdos com a prática, buscamos compreender como elas estão entendendo os conteúdos e abordando-os com os alunos nas turmas em que lecionam. Para tal, as indagamos sobre as dificuldades na abordagem dos conceitos matemáticos, ou seja, como estão lidando com problemas decorrentes da prática do processo de ensino e aprendizagem.

Laura afirmou que, dentre os conteúdos previstos, se deparou com dificuldade em geometria e relacionou isso com a falta de embasamento na formação inicial “[...] por isso então quando você já tem mais informações a respeito já facilita, por mais que você tenha uma dificuldade leve você relembra o assunto, do conteúdo [...]”. Para superação das dificuldades no ensino dos conteúdos ligados à geometria, a professora mencionou recorrer a pesquisas em sites e o acesso a alguns materiais disponíveis na internet, o que não consideramos indicado, haja vista o comprometimento que o acesso às informações deturpadas possa gerar na formação do pensamento geométrico dos alunos.

Emma apontou também ter dificuldade à geometria plana, mais especificamente, em simetria “[...] tivemos um conteúdo de simetria ali que (...) apanhei do conteúdo, mas passei assim pelo menos uma noção sabe (...) não consegui entender (...) não superei ainda [...]”.

Pavanello (2004) enfatiza em sua pesquisa que muitas vezes a formação inicial não tem dado conta de preparar o professor para a tarefa de ensinar geometria e aponta para o abandono do ensino de dessa área do conhecimento matemático. Para a autora:

As dificuldades de professores no reconhecimento de figuras geométricas planas, de seus elementos e propriedades, e, portanto, em atividades de classificação, indicam que o trabalho pedagógico realizado com eles nas diferentes instâncias de sua formação não lhes permitiu elaborar devidamente seus conceitos de figuras planas (PAVANELLO, 2004, p. 135).

Ambas professoras afirmaram não saber utilizar materiais concretos como o ábaco, o material dourado e blocos lógicos nas aulas, a justificativa para isso deve-se, com base na fala delas, à formação inicial que não lhes apresentou tais recursos.

Nacarato (2005, p.03) esclarece que a dificuldade presente na utilização do concreto “[...] diz respeito a sua não relação com os conceitos que estão sendo trabalhados”. Ou seja, de nada adiantará levar algo concreto para a sala de aula se há dificuldades de relacionar isso às vivências cotidianas e isso não se aprende na prática, é preciso um entendimento, por parte dos professores que ensinam Matemática, para que auxiliem os alunos a fazer a relação entre o concreto e o abstrato e isso não ocorrerá na exploração esporádica desses recursos.

Os dados analisados nessa experiência de pesquisa com professoras iniciantes revelam que muitos são os desafios presentes na constituição da prática pedagógica nas aulas de Matemática nos primeiros anos da docência. Dentre eles, os mais alarmantes referem-se à abordagem dos conteúdos geométricos e a utilização de materiais concretos no desenvolvimento dos conteúdos matemáticos propostos para ano escolar em que atuam.

Por fim, os problemas do processo de ensino e abordagem dos conteúdos em que as professoras iniciantes mencionaram ter dificuldades é fruto da forma como os mesmos foram abordados no curso de Pedagogia, razão pela qual defendemos o posicionamento de que a formação para o ensino de Matemática dos professores polivalentes precisa levar em consideração os conhecimentos específicos e as formas

aplicação suas

propriedades matemáticas para que consigam contribuir com a construção do pensamento matemático dos alunos.

5. Considerações finais

Os resultados dessa experiência de estudo indicaram que as professoras egressas do curso de Pedagogia percebem que a identidade profissional é construída ao longo da experiência pedagógica e que o conhecimento não é estático, há sempre algo novo que possa ser aprendido. Essa realidade nos leva a afirmar que a fase de entrada na carreira é um momento delicado e de aprendizagens intensas, o que aponta para uma necessária articulação entre a transição da formação inicial e ingresso na profissão.

Com a pesquisa verificamos que as professoras se identificaram com a docência ao longo do curso de Pedagogia e que a inserção no mercado de trabalho nessa área foi tardia tendo em vista a instabilidade profissional, gerada pelos processos seletivos de contratação de docentes e até mesmo por medo do desconhecido. Ilustra essa afirmativa o fato de que ambas vivenciaram momentos de: a) medo de se inserir na carreira; b) falta de apoio pedagógico; c) dificuldade em compreender os conteúdos ligados à geometria e na utilização de materiais concretos e; d) relacionamento com colegas mais experientes.

Ainda com base nos estudos, conseguimos identificar que elas parecem se preocupar com a aprendizagem de seus alunos e que procuram superar suas dificuldades didático-pedagógicas a partir de tentativas de ensinar aquilo que nem sempre aprenderam nos cursos de licenciaturas: os conteúdos matemáticos.

Os resultados finais da pesquisa indicam uma grande lacuna no que se refere à fase de inserção na docência e as necessidades formativas dos professores novatos, ou seja, é preciso um movimento que encare o início da docência como um projeto coletivo no sentido de contribuir tanto para a identidade desses sujeitos quanto para a permanência na profissão.

6. Referências

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

BRITAR, M. FREITAS, J.L.M. **Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos iniciais do ensino fundamental.** Editora UFMS. Edição 2. Campo Grande – MS, 2005.

CORSI, A. M. **O início da profissão docente:** analisando dificuldades enfrentadas por professoras das séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2002.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes:** uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP, 2004.

_____ A formação matemática de professores Dos anos iniciais do ensino fundamental Face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Educación.** 2005.

FREITAS, M.N.C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional.** Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, 2000.

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

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto, 2000.

LIMA, E. F. **Começando a ensinar:** começando a aprender? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 1996.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. Volume 02. Nº 01, Jan./Jun. 2012.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Professoras iniciantes e ensino de conteúdos matemáticos. **Contrapontos** - volume 6 - Itajaí, mai/ago 2006.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática** – Ano 9, Nos. 9-10 (2004-2005)

NACARATO, A. M. MENGALI, B. L. da S. PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensino e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. **A formação de professor que ensina matemática**: perspectivas pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAVANELLO, R. Formação de professores e dificuldades de aprendizagem em Matemática. In: MACIEL, L. S. B.; PAVANELLO, R.; MORAES, S. P. G. de (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002.

PAVANELLO, R. (org.). **Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental**: a pesquisa e a sala de aula. Volume 2. Biblioteca do educador Matemático. São Paulo, 2004.

SPINILLO, A. G. MAGINA, S. Alguns ‘mitos’ sobre a educação matemática e suas conseqüências para o ensino fundamental. In: PAVANELLO, R (org.) **Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental**: a pesquisa e a sala de aula. Volume 2. Biblioteca do educador Matemático. São Paulo, 2004.

ROCHA, Gisele Antunes. **O início da carreira docente e a formação inicial**: problematizando esta relação. Disponível em <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/p083.pdf>> acesso em 30/10/2014.

SILVEIRA, M.F.L. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). CECH/UFSCar, 2002.

SOUZA, D. B. de. **Os dilemas do professor iniciante**: reflexões sobre os cursos de formação. Revista Multidisciplinar da Uniesp. Saber Acadêmico - n° 08 - Dez. 2009.

TARDIF, M. RAYMOND. D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VASCONCELLOS, M. de O. F. A diferenciação entre figuras geométricas não planas e planas: o conhecimento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental e o ponto

de vista dos professores. **ZETETIKÉ** – Cempem – FE – Unicamp – v. 16 – n. 30 – jul./dez. – 2008.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of educational Research**, v. 54, n.2. 1984.