



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

**O SIGNIFICADO POLÍTICO DA ATUAÇÃO DE
PROFESSORAS E PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

NATHALIA HENRIQUE MAXIMIANO DA SILVA

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

**RIO CLARO - SP
2022**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
CÂMPUS DE RIO CLARO

NATHALIA HENRIQUE MAXIMIANO DA SILVA

O significado político da atuação de professoras e professores de matemática

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Monteiro Paulo

Rio Claro/SP

2022

S586s

Silva, Nathalia Henrique Maximiano da

O significado político da atuação de professoras e professores de matemática / Nathalia Henrique Maximiano da Silva. -- Rio Claro, 2022

126 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientadora: Rosa Monteiro Paulo

1. Educação Matemática. 2. Fenomenologia. 3. Políticas Públicas Educacionais. 4. Educação Básica. 5. Ensino Público. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

NATHALIA HENRIQUE MAXIMIANO DA SILVA

O significado político da atuação de professoras e professores de matemática

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Rosa Monteiro Paulo (Unesp) – Orientadora

Profa. Dra. Fabiane Mondini (Unesp)

Prof. Dr. Lúcio Campos Costa (UFABC)

Resultado: Aprovada.

Rio Claro, SP, 12 de julho 2022.

A minha mãe Marcia.

A minhas professoras e meus professores.

A todas e todos vinculados ao sistema de ensino público brasileiro.

A aquelas que não estão mais aqui.

AGRADECIMENTOS

Registro aqui os meus agradecimentos a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A todas as travestis, brancas e pretas, que vieram antes de mim e que abriram os caminhos que me possibilitaram chegar a esse curso de mestrado.

À minha mãe, Marcia, por todo o amor incondicional ao longo de toda a minha vida, e por sua gigantesca fé em Deus e em mim. Obrigada por me ensinar o tamanho da força que existe dentro da mulher.

À minha prima, Thais, com quem eu cresci junta por muitos anos e tenho como uma irmã.

Às minhas tias, tios, primas, primos, avó e avô, e demais familiares, por todos os aniversários e churrascos em datas comemorativas. Obrigada por fazerem parte da minha infância.

A todas as minhas professoras e todos os meus professores, desde a escola até a universidade, por todos os métodos ensino diferentes, por todas as provas, atividades etc. Obrigada por ensinarem tanto. Em especial, à professora Regina, de matemática, e ao professor Leandro, de filosofia, por terem despertado em mim meu gosto por essas disciplinas. Em especial, também, à professora Dra. Suzete Maria Afonso, minha primeira orientadora na graduação, por ter me mostrado o quão longe eu posso ir estudando por conta própria.

À minha professora regente do meu primeiro estágio e madrinha de formatura, Gabriela da Silva. Obrigada por me ensinar sobre inclusão no dia a dia de uma professora de matemática.

À minha orientadora, professora Dra. Rosa Monteiro Paulo, pela paciência, pelo diálogo, pelo cuidado e por me ajudar a encontrar o meu caminho. Obrigada por me ensinar a ouvir.

Às demais professoras e professores integrantes da banca de avaliação que tanto contribuíram para que esta dissertação adquirisse forma.

Às professoras e aos professores (docentes e discentes) vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro. Em especial, à professora Dra. Rubia Barcelos Amaral e ao professor Dr. Marcelo de Carvalho Borba, pelas cartas de recomendação e pelo voto de confiança em mim como pesquisadora e educadora matemática. Ao professor Dr. Roger Miarka e à professora Dra. Heloisa da Silva, professor e professora coordenadores do Programa durante minha passagem pelo mestrado, por todo o apoio e solicitude. Obrigada por acreditarem em mim e fazerem do céu e da terra pelos discentes do PPGEM.

Ao grupo de pesquisa em Fenomenologia e Educação Matemática, o FEM, e aos colegas dos demais grupos de estudos em filosofia da pós-graduação. Em especial, à minha grande amiga Karen Paola Valencia Mercado. Obrigada pelas conversas, trocas de ideias e reflexões.

Aos colegas integrantes da Frente Pró-Ações Afirmativas na Pós-Graduação da Unesp de Rio Claro. Obrigada por fazerem a diferença em nosso campus.

Às funcionárias e funcionários da Unesp de Rio Claro. Em especial, às secretárias do Departamento de Educação Matemática, Inajara e Elisa, e aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação, Sandra e Rodrigo. Obrigada, em especial, pelas orientações em relação à inclusão do nome social em meu cadastro acadêmico.

Às minhas professoras de inglês, *teacher* Rose e *teacher* Margareth. Obrigada pelos sábados de manhã de estudo.

À minha amiga de longa data e parceira dos sábados de manhã de inglês, Flavia Ferdinando. Obrigada por todos os conselhos e por ouvir meus choros em momentos de crise.

Às minhas amigas e amigos de escola. Em especial, às minhas primeiras amigas Samara e Jessica, pelas conversas, fofocas, jogos de xadrez, entre outros. Obrigada por me fazer sentir pela primeira vez o sentimento de pertença a uma comunidade escolar. Em especial, também, aos meus grupos de amigas e amigos de escola, Ana Crema, Brian Siolin, Camille Claudel, Joanna Siniceyn, Gustavo Apocalipse, Johnson Silva, Guilherme Dias, Edmilson Bordadágua Jr., Gabriel Cavalline, Gabriel Quinalha, Enzo Crema, Leandro Mattos, entre muitos outros. Obrigada pelas bagunças, pelos jogos e pelas aulas cabuladas.

Às minhas amigas e amigos de faculdade. Em especial, Gustavo Santos, Sabrina Cardoso e Rodrigo Rosa, com os quais fundamos o grupo “Ninguém Quer Fazer”, que representava nosso sentimento nas aulas.

À minha amiga de todas as horas, Luciana Campos. Obrigada pelas festas, pela parceria e por segurar a minha mão nos momentos difíceis.

Às minhas veteranas e veteranos da matemática, Marco Contessoto, Deborah Galbrest, Raul Lima e demais integrantes, agregadas e agregados da Rep. Mateca. Obrigada por terem me adotado.

Às minhas amigas e amigos de casa, a Rep. Rainbow, Ana Lívia, Anna Beatriz, Letícia Menta, Paulo Sousa, João Massari, André Ribeiro e, atualmente morando comigo, Anael Porto.

Às minhas amigas da Rep. Sarrey, minha segunda casa, Beatriz Chinelato, Gabriela Mascarin, Marília Ravelli, Karoline Gonçalves, Mariana Müller e Marina Jacob.

Às minhas amigas e amigos da Bateria Porcaria, a minha segunda família. Em especial, às minhas professoras de chocalho, Júlia Prates e Caroline Mafra, e demais parceiras e parceiros

de naipe, Vanessa Domingues, Rachel Gasparini, Luiz Sena, Rafaella Aguiar, Júlia Souza, Maria Giacomini e Danilo Rodrigues. Em especial, também, a todas e todos que compõem hoje comigo a gestão administrativa do grupo.

Aos meus colegas do PET Matemática da Unesp de Rio Claro, pelos projetos, reuniões, grupos de estudo e pizzas. Em especial, à minha então tutora, uma verdadeira mãe para nós do grupo, a professora Dra. Marta Cilene Gadotti.

À minha ex-namorada, Luana Sá. Obrigada pelo apoio no início da minha transição de gênero e por me ensinar sobre amor e os meus próprios limites.

A todas as minhas alunas e todos os meus alunos, de matemática, de cursos de inglês, de chocalho, e outros.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que financiou esta pesquisa, possibilitando, assim, uma dedicação muito maior, ainda que não exclusiva, para a sua realização.

Às professoras e professores da rede pública estadual paulista, que trabalham arduamente para realizar seu trabalho dia após dia. Em especial, às professoras e professores participantes de nossa pesquisa que tão gentil e corajosamente compartilharam suas experiências para a construção deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho expõe uma pesquisa de mestrado em que se busca compreender *como* – os modos pelos quais – as políticas públicas voltadas para a educação *afetam* o trabalho de professoras e professores de matemática da rede pública estadual paulista de ensino, que atuam em Guaratinguetá, São Paulo. Para a investigação optou-se pela metodologia qualitativa, pois, além da revisão teórica para familiaridade com a região de inquérito, foram feitas entrevistas com os professores registrando-as por meio de gravação em áudio. A gravação foi transcrita constituindo-se em dados para a análise, que foi feita seguindo o rigor fenomenológico. A análise fenomenológica envolve dois momentos: a ideográfica e a nomotética. A análise ideográfica consiste em realizar repetidas leituras do texto da transcrição buscando por frases ou trechos das falas dos entrevistados significativas para a compreensão do interrogado. Essas frases são denominadas “unidades de significado” (US). Com elas salientamos algumas ideias consideradas nucleares que expressam, de forma resumida, o que é dito. Na análise nomotética, as ideias nucleares contribuem para articular as convergências e divergências interpretadas. Esse movimento interpretativo, que se inicia na particularidade de cada entrevista, caminha para a busca de significados mais abrangentes, interpretados pela pesquisadora à luz de sua interrogação de pesquisa. Esse percurso possibilita expor, em categorias abertas, a generalidade do interrogado. Nesta pesquisa três categorias se mostram: *O Sentimento de Pertença a uma Comunidade*, relacionada às vivências em comunidade e à formação da pessoa; *O Sentimento de Impotência Frente às Imposições Legais*, relacionada à estrutura escolar brasileira e como seu funcionamento pode impedir o trabalho docente; e *A Ação Política de Ser Professora ou Professor*, relacionada ao modo próprio de ser professora ou professor de matemática. Essas categorias, ao serem discutidas em articulação com os autores lidos, possibilitam que a pesquisadora exponha o modo pelo qual as políticas públicas educacionais, em alguns casos beneficiam e, em outros, prejudicam o trabalho docente. Por fim, mostra-se para nós que essa *afetação* se dá porque tais políticas: incentivam ou limitam as ações coletivas das professoras e professores; e são de natureza contingencial, sustentadas por significantes esvaziados de sentido. Também identificamos que ações das professoras e professores são políticas e realizadas diante das adversidades relacionadas às políticas públicas.

Palavras-chave: Educação Matemática. Políticas Públicas. Fenomenologia. Educação Básica.

ABSTRACT

This work exposes masters research which was sought to comprehend *how* – the ways in which – public educational policies *affect* the work of mathematics teachers from the São Paulo state public teaching system, performing in the city of Guaratinguetá. For the investigation it was chosen the qualitative methodology, because besides the theoretical revision for familiarity with the region of inquiry, it was conducted interviews with the teachers recorded through audio. The recordings were transcribed as they would be constituted as data for the analysis, which was done according to the phenomenological rigor. The phenomenological analysis involves two moments: the idiographic one and the nomothetic one. The idiographic analysis consists in doing repeated readings of the transcribed text seeking sentences or speech excerpts of the interviewees that are meaningful for the comprehension of what is interrogated. These excerpts are denominated “meaning units” (MU). In them we highlight some ideas considered nuclear which express, in a brief way, what is said. In the nomothetic analysis nuclear ideas contribute to articulate the interpreted convergencies e divergencies. This interpretative moment, which starts from the particularity of each interview and moves towards the search of broader meanings, interpreted by the researcher under light of their research interrogation. This path makes it possible to expose, in open categories, the generality of what is interrogated. In this research, three categories are shown: *The Feeling of Belonging to a Community*, which relates to community experiences and the formation of the person; *The Feeling of Impotency Towards Legal Impositions*, which relates to the Brazilian school system and how it can sometimes be an impediment to teachers’ work; and *The Political Action of Being a Teacher*, which relates to one’s own way of being a mathematics teacher. As they are discussed and articulated with the read authors, the categories make it possible for the researcher to expose the way in which public educational policies, in some cases beneficiate and, in other cases, jeopardize teachers’ work. Finally, it is shown to us that this *affectation* occurs because such policies: either encourage or limit teachers’ collective actions; and are of a “contingent” nature, sustained by signifiers deprived of meaning. We also identify what teachers’ actions are political, taken in front of the adversities related to public policies, and interpret their meaning.

Keywords: Mathematics Education. Public policies. Phenomenology. Basic Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevista com o Professor Leandro.....	44
Quadro 2 – Entrevista com a Professora Regina	55
Quadro 3 – Entrevista com o Professor Carlos, Professor Diego e Professora Eliza.....	69
Quadro 4 – Primeiras Convergências	88
Quadro 5 – Segundas Convergências	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Trajetória Formativa da Autora	10
1.2 A Pesquisa	12
2 REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1 A Circularidade das Políticas Públicas	14
2.2 Reformas Educacionais Paulistas	17
2.3 Concepções de Educação.....	23
3 METODOLOGIA.....	31
3.1 Pesquisa Qualitativa	31
3.2 Produção de Dados	33
3.3 Explicitando o Sentido do Fenômeno <i>Afetação</i>.....	36
4 ANÁLISE	41
4.1 Análise Ideográfica	42
4.2 Análise Nomotética	87
5 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS ABERTAS.....	99
5.1 O Sentimento de Pertença a uma Comunidade	99
5.2 O Sentimento de Impotência frente às Imposições Legais.....	107
5.3 A Ação Política de Ser Professora ou Professor	109
5.4 Um Olhar para as Idiossincrasias.....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXO A – CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS	125

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos brevemente a trajetória formativa da autora desta dissertação e a estrutura do texto de sua pesquisa. Opto pelo texto narrativo, o que leva a escrita em terceira pessoa. A intenção não é tirar a primeira pessoa, muito pelo contrário, é trazer sua história, entendida como “o movimento vital da *pre-sença* que sendo no mundo coexiste com outros seres, projetando no tempo e no espaço suas possibilidades de ser” (BICUDO, 2003, p. 89, grifo da autora).

1.1 Trajetória Formativa da Autora

A professora autora desta pesquisa, Nathalia Henrique Maximiano da Silva, nasceu em Santo André e foi criada no bairro Jardim Vila Carrão, periferia de São Paulo. Sua trajetória formativa inicia-se com seu ingresso no ensino fundamental na Escola Estadual Professor Doutor Décio Ferraz Alvim. Nessa época, sua família mudou-se algumas vezes e, conseqüentemente, Nathalia mudou de escola. Após passar pelas escolas municipais Cidade de Osaka, no bairro Parque São Rafael, e José Maria Whitaker, no bairro Cidade Satélite Santa Bárbara, ela concluiu o ensino fundamental na Escola Estadual Oscavo de Paula e Silva Professor em 2010, no bairro Bangú, Santo André.

As transferências escolares, somada a sua não identificação com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, dificultaram a socialização de Nathalia com os demais alunos. Por não conseguir conversar com ninguém sobre seus gostos sem ser reprimida ou questionada, ela acreditava que deveria ser e se comportar como menino, mesmo isso lhe causando desconforto. Então, Nathalia apresentava personalidade muito tímida. Entretanto, a passagem por diferentes escolas possibilitou que ela conhecesse excelentes educadores. Com isso, ela voltou-se para aqueles à frente das suas salas de aula: suas professoras e seus professores. Nathalia nunca se esqueceu da vez em que a professora de ciências levou sua turma para o jardim da escola e a ensinou sobre os insetos, ou das aulas de arte em que aprendeu a desenhar horizontes, entre outras experiências. Com elas, ela se deu conta de que se identificava com a prática docente, o que contribuiu fortemente para seu desempenho escolar, principalmente na disciplina de matemática.

O Oscavo foi onde Nathalia sentiu-se, pela primeira vez, incluída socialmente no ambiente escolar. Isso porque essa foi a escola onde ela conheceu duas colegas com as quais

era capaz de interagir sem se sentir constrangida e, assim, fez suas primeiras amigas. Essa amizade levou-a a escolher continuar na escola para cursar o ensino médio, apesar de sua família ter se mudado novamente em 2011, dessa vez para Itaquera, São Paulo. Com isso, ela passou a viajar diariamente de ônibus por aproximadamente três horas e meia para ir e voltar da escola. Devido ao horário de pico no centro de São Mateus, local por onde passava para chegar em Santo André, ela precisava se programar para chegar na escola com uma hora de antecedência. Foi também nessa época em que Nathalia teve seu primeiro contato com a disciplina de filosofia, a que mais se identificou durante toda a sua experiência escolar. Isso se deu por vários motivos, mas principalmente pela diversidade de professores, efetivos e estagiários; e por sua participação em um campeonato de debates contra uma escola da rede privada de São Paulo, no qual sua escola foi a vencedora.

Em seu terceiro ano do ensino médio, devido a abertura de inscrições para pedidos de isenção parcial da taxa de inscrição do vestibular, Nathalia soube da existência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a Unesp. Já certa de seu desejo em trabalhar com o ensino, ela ingressou no cursinho pré-vestibular da Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC, a UFABC, para aumentar suas chances de ingressar no ensino superior público. Nathalia ficou em dúvida entre as áreas de filosofia e matemática, mas após conversar com sua mãe, optou por fazer matemática na Unesp, devido a essa disciplina possuir, na escola de educação básica, uma carga horária escolar maior em relação à filosofia, o que lhe daria maiores possibilidades de emprego.

Em 2014, Nathalia ingressou no curso de licenciatura em matemática da Unesp, campus de Rio Claro, como cotista de escola pública e de raça. Apesar de ainda não compreender sua identificação com o gênero feminino, sentiu que essa seria sua oportunidade de “ser quem quisesse”, um novo capítulo em sua vida. E, de fato, a graduação foi um locus de muitas oportunidades para ela, nas quais Nathalia se agarrou ao máximo que pôde, entre elas: envolver-se com a pesquisa em duas iniciações científicas – uma em análise matemática linear e não-linear e outra em vídeos digitais em educação matemática. Participou da comissão organizadora da semana de estudos de seu curso por três anos; foi monitora em disciplinas, como Geometria Analítica, Estruturas Algébricas e Espaços Métricos, e cursos temáticos de Inglês Básico, Contadores de Histórias e LaTeX; participou de comissões organizadoras de eventos acadêmicos, de feiras de ciências e de visitas de alunos do ensino básico na universidade; entre outras experiências que estar na graduação lhe oportunizava.

Contudo, a experiência que mais lhe trouxe inquietação, foi sua participação na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, em 2018, seu último ano de

graduação. Nela, alunas e alunos elaboraram planos de ensino e os colocaram em prática na sala de aula da educação básica. Apesar de ter sido uma experiência muito enriquecedora, Nathalia não pôde deixar de sentir-se frustrada por não ter conseguido realizar seu plano de aula da maneira que gostaria. Com todo o conhecimento apreendido na universidade, ela sentia que tinha diversos caminhos possíveis para o exercício docente, mas que se desfizeram quando entrou na sala de aula, devido às limitações de tempo e recursos, a quantidade de alunos e as delimitações de conteúdo. Com esta ocasião, ela percebeu uma questão no trabalho docente relacionada ao que se “quer”, e ao que se “pode”. Isso a fez questionar o espaço (ou melhor, as possibilidades) que sobra para as professoras e os professores de matemática poderem se dedicar às diferentes formas de ensino.

Esse sentimento se intensificou quando, em 2019, Nathalia assumiu aulas como professora substituta em uma escola estadual em Rio Claro. Nesse período, ela deu aulas de história, português, inglês, sociologia, filosofia, química, física, matemática, ciências e geografia, e percebeu o quanto a alta demanda de trabalho exige, física e psicologicamente, das professoras e professores. Isso a fez dar continuidade aos estudos, envolvendo-se com a pesquisa no âmbito da atuação de professoras e professores de matemática e resgatar o gosto pela filosofia, agora podendo conhecer a linha de Filosofia da Educação Matemática. Ela também se voltou às políticas públicas que envolvem o ensino básico, visto que eram um tema bastante presente nas conversas que teve com as demais professoras e professores da escola que trabalhou, e na graduação também. Essa continuidade a levou a muitos estudos e à escrita da presente dissertação.

1.2 A Pesquisa

Esta dissertação expõe uma pesquisa qualitativa, porque incorpora uma perspectiva que compreende a existência do eu com o outro no mundo. Entendemos que o mundo é o *lócus* de toda possibilidade de ser. Esse mundo é construído por mim em conjunto com outros “eus” nas experiências que vivemos. Para investigar o tema, nos voltamos com atenção para aqueles que vivenciam, colocando-nos em diálogo. Esse diálogo dá-se tanto com os autores lidos quanto com as pessoas que consideramos vitais à compreensão do que nos impulsiona a investigar. Assim, abordamos essas pessoas, os sujeitos de nossa pesquisa, com a intenção de ouvi-los e nos aproximar de suas vivências.

A intenção investigativa caminha para a elaboração de uma pergunta de pesquisa: *“como as políticas públicas em educação afetam o trabalho das professoras e dos professores*

de matemática?”. A pergunta enuncia o objetivo: compreender *como* as políticas públicas *afetam* o trabalho das professoras e professores de matemática em seu cotidiano. Para isso que interrogamos, nos voltamos para o significado do “como” – os modos pelos quais – e da “afetação”, buscando elucidar o fenômeno: a *afetação das políticas públicas no trabalho das professoras e dos professores de matemática*. Isso nos encaminha para as experiências dessas professoras e professores, procurando conhecê-los, de modo a suspendermos pré-conceitos acerca do tema e não assumir explicações prévias para o que investigamos. Isso, pois buscamos que a afetação se mostre na expressão das professoras e dos professores, sujeitos de nossa pesquisa. Logo, a pesquisa qualitativa de postura fenomenológica permite que nos voltemos para a investigação construindo este trabalho que, aqui, apresentamos.

O texto desta dissertação está organizado em seis seções, das quais na primeira – Introdução – trazemos da trajetória formativa da autora, anunciamos a metodologia, a pergunta de pesquisa, o objetivo e a estrutura do texto. Na segunda – Revisão da Bibliografia – problematizamos o tema, discutindo o atual contexto da educação pública brasileira, dando enfoque para a situação do estado de São Paulo. Na terceira – Metodologia – explicitamos a postura metodológica e descrevemos os procedimentos da produção dos dados da pesquisa. Na quarta – Análise – nos envolvemos com os dois momentos de análise fenomenológica (análises ideográfica e nomotética) interpretando, da fala dos sujeitos, convergências e divergências que dizem respeito à estrutura geral do fenômeno, explícita na discussão das categorias abertas. Na quinta – Discussão das Categorias Abertas – abrimos, em texto discursivo, as categorias tornando possível a articulação entre a fala dos sujeitos e os autores lidos, visando expor o compreendido. Na sexta e última seção – Considerações Finais – redigimos as conclusões deste trabalho que não o esgota, visto que todo fenômeno se doa em perfis ou perspectivas, portanto, sempre se está aberto a novas interpretações.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Apesar dos avanços da chamada era digital que, cada vez mais, conecta as pessoas com a informação, quebra fronteiras, otimiza o tempo e facilita o trabalho, a educação pública brasileira ainda tem muito a caminhar para atingir seus ideais previstos na constituição. Para avançar em direção a esses ideais, políticas públicas voltadas para a educação são elaboradas em um processo que não é direto e nem simples, pois há diferentes polos nele envolvidos. Por exemplo, partidos políticos, organismos internacionais, movimentos sociais, sindicatos, entre outros. De maneiras distintas, esses polos influenciam as políticas públicas educacionais e, em decorrência do processo relacionado à aprovação de propostas, ocasiona tempo longo de espera e dificuldade de mudanças. A União, um desses polos envolvidos na elaboração e implementação das políticas públicas, é uma grande rede na qual todos os envolvidos assumem corresponsabilidade pela educação no país (ROTHEN; CONTI, 2010, p. 39).

Como previsto em lei, o sistema de ensino deve ser organizado em regime de colaboração pelos seus entes federados – a grande rede – que envolve a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Para propor uma política pública, qualquer um desses entes pode utilizar certos mecanismos como mudança legislativa, reorganização dos órgãos públicos, convencimento da sociedade ou determinação hierárquica, que consiste em fazer com que tais políticas cheguem até as escolas, através das secretarias de educação. No entanto, são as professoras e os professores quem, em última instância, viabilizam sua implantação.

Nesta seção, discutiremos algumas teorias a respeito da elaboração de políticas públicas, com um enfoque para as políticas educacionais brasileiras.

2.1 A Circularidade das Políticas Públicas

Baseados na teoria pós-fundacional do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) e na abordagem de redes de política de Stephen Ball (2012), a professora Elizabeth Macedo e seu grupo de pesquisa têm utilizado a abordagem do ciclo de políticas no desenvolvimento de estudos que analisam a circularidade de sentidos entre diferentes contextos – de influência, de produção do texto e da prática – assim como a articulação entre estrutura e agência política (MACEDO, 2016, p. 2-3). Neste modelo, a natureza dos contextos é diversa:

Enquanto o contexto de influência é descrito como território originário, os contextos de produção do texto e da prática são marcados pela noção de representação. O contexto de influência, como aquele em que as “políticas normalmente se iniciam, [onde] os discursos políticos são construídos” (Ball, Bowe e Gold, 1992, p. 19),

remete imediatamente aos contextos de resultados das políticas sobre questões de “justiça, igualdade e liberdade” (Ball, 1994, p. 26) e de estratégias para redução das desigualdades e injustiças por elas produzidas ou mantidas. Já a passagem do contexto de influência para os outros dois é marcada por “recontextualizações políticas” (Ball, Bowe e Gold, 1992, p.19) de algo que emana de um contexto originário. (MACEDO, 2016, p. 3)

Para a autora, as políticas possuem uma natureza dual, podendo ser entendidas como discurso – quando se referem “àquilo que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem, quando, onde e com que autoridade podem falar” (BALL, 1994, p. 22) – e como texto – que se abre para a polifonia e que possui diferentes possibilidades de leitura.

Nesse sentido, as hegemônias estabelecidas no contexto originário de influência teriam um caráter mais claramente discursivo, enquanto os contextos de representação (de produção do texto e da prática) abririam a possibilidade de escrita de novos textos e, portanto, de agência política. (MACEDO, 2016, p. 3)

A circularidade das políticas públicas pode ser vista em decorrência de sua construção que se dá pelo discurso, onde são estabelecidas hegemônias, representadas em texto, postas em prática e construídas novamente.

Como exemplo desse processo de proposição de políticas públicas educacionais, em julho de 2014, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, através de determinação hierárquica, via Ministério da Educação (MEC), o governo federal designou “os direitos, conhecimentos, competências e, também, os objetivos de aprendizagem, apontando o que todos os estudantes do Brasil necessitam aprender [...] desde a Educação Infantil até o Ensino Médio” (GROENWALD, 2018, p. 2). Igualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, estabelecem diretrizes para o que deveria ser abordado em todos os níveis da Educação Básica. Sua origem, dos PCN, remonta à Conferência Mundial de Educação Para Todos, da qual trataremos mais adiante.

Segundo o MEC, a BNCC é o texto norteador de 60% dos conteúdos que serão desenvolvidos nas escolas do Brasil. No que diz respeito a conhecimentos, ideias, hábitos, valores, técnicas etc., a BNCC seleciona os conteúdos de cultura a serem trabalhados em situações de ensino e aprendizagem e os dispõe em disciplinas e programas. Ressaltamos que “a definição dos contornos de um currículo é uma, dentre muitas escolhas possíveis” (SAVIANI, 2003, p. 2), contudo a organização curricular vai além:

A organização curricular consiste, portanto, no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária – aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Compreende também os programas, que dispõem os conteúdos básicos de cada componente e as indicações metodológicas para seu desenvolvimento. Por conseguinte, a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico.

Isto quer dizer que o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar. Consubstancia-se, pois, tanto no Currículo quanto na Didática. (SAVIANI, 2003, p. 2-3)

Ou seja, por mais que a BNCC descreva os programas de cada disciplina, ela apenas prescreve e regulamenta o currículo. Isso porque, segundo a autora, currículo é um processo que se expressa em diversos âmbitos de decisões e realizações¹.

Desse modo, podemos considerar os dados de um estudo realizado por Zanoello e Groenwald (2016) sobre os planos de ensino de mais de 50 escolas pertencentes à 15ª Coordenaria Regional de Educação do Rio Grande do Sul (CRE 15), que atende alunos dos anos finais do ensino fundamental. No que se refere à disciplina de matemática, em média 44,39% das escolas possuem planos de ensino que contemplam os blocos de conteúdos “Números e Operações”, “Álgebra e Funções” e “Geometria e Medidas”, construídos com base em documentos oficiais (como os PCN e o Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul) e livros didáticos.

Apesar de na época do levantamento desses dados a implementação dessa política estivesse recente², devido à maioria das escolas da CRE 15 não contemplarem os conteúdos dispostos pela BNCC no que diz respeito à disciplina de matemática, interpretamos que foram necessárias adaptações curriculares para essas escolas. Contudo, as necessidades de adaptação vão além de problemas específicos como os dessas unidades, pois estão relacionadas aos aspectos das políticas educacionais brasileiras. Ao defender a tese de que a BNCC representa um grave retrocesso para a educação brasileira, o professor Fernando Luiz Cássio da Silva, elenca, junto a um texto publicado pelo professor Antônio Flávio Barbosa Moreira em 1996, uma série de problemas presentes tanto na elaboração dos PCN quanto da BNCC – são eles:

Adesão acrítica dos discursos que hegemonizam em torno da BNCC, exclusão das universidades e sistemas de ensino do processo de construção do documento, contradição entre o detalhamento dos documentos e as especificidades das redes de ensino etc. (CÁSSIO, 2018, p. 243)

Segundo o autor, a elaboração de ambos os documentos faz parte de um mesmo projeto centralizador que, após ser freado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao final da década de 1990, foi retomado no MEC em 2016 pelo mesmo grupo político que trabalhou na

¹ “a) o âmbito das decisões políticas e administrativas: o currículo prescrito e regulamentado; b) o das práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias: o currículo planejado para professores e alunos; c) o das práticas organizativas: o currículo organizado no contexto de uma escola; d) o da reelaboração na prática – transformações no pensamento e no plano dos professores/as, e nas tarefas escolares: o currículo em ação; e) o das práticas de controle internas e externas: o currículo avaliado. (Cf. idem, idem, p.139)” (SAVIANI, 2003, p. 4).

² No site Movimento pela Base vê-se que a primeira versão da BNCC se torna pública em setembro de 2015. Em maio de 2016 já sai a segunda versão e em 2017 ela é homologada.

elaboração dos PCN (CÁSSIO, 2018, p. 243-244). Em *A Proposta Curricular do Estado de São Paulo: um discurso pedagógico autoritário?* (2013), a professora Karen Cristina Dias da Fonseca Cilla explicita as condições relacionadas à produção dos discursos oficiais acerca da Proposta Curricular³ do Estado de São Paulo. Embora a proposta tenha sido implantada em 2008, seu processo de elaboração começou a ser forjado muito antes.

Para compreendermos melhor esse processo, na subseção a seguir, focamos o contexto das políticas educacionais paulistas, das quais muitas vão nessa direção.

2.2 Reformas Educacionais Paulistas

Com a leitura do trabalho de Cilla (2013), compreendemos que o projeto centralizador mencionado por Cássio (2018) se relaciona a um movimento de reforma da educação brasileira promovido em 1994 pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e o governador do Estado de São Paulo, Mário Covas, ambos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A concomitância dos mandatos de um mesmo partido contribuiu para a elaboração de múltiplas políticas educacionais, federais e estaduais, articuladas entre si e alinhadas às diretrizes internacionais discutidas na Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, da qual o Brasil participou.

Nessa Conferência, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) pautaram a necessidade de ampliar o acesso à educação básica, principalmente em países em desenvolvimento, visando possibilitar “a inserção e atuação cidadã das populações, a realização das necessidades básicas de aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas para o mundo do trabalho” (CILLA, 2013, p. 86). Com a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas da Aprendizagem, o Brasil se comprometeu em satisfazer as diretrizes ditadas por esses organismos internacionais concebidas “sob a égide do neoliberalismo e do discurso de globalização da sociedade capitalista” (APASE, apud CILLA, 2013, p. 86). Por esse motivo, tais diretrizes influenciaram a concepção de várias políticas educacionais brasileiras, desde a

³ “Documento com o texto-base que apresenta os princípios e conceitos gerais da Proposta com os respectivos conteúdos, competências e habilidades requeridas e desejáveis para cada disciplina” (CILLA, 2013, p. 35).

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos anos 90, até muitas outras que vieram posteriormente no país e no Estado de São Paulo.

Buscando combater o atraso escolar e os altos custos do ensino público, o governo de Mário Covas colocou em prática, entre 1995 e 1996, o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual:

As intenções deste programa eram o enxugamento da máquina estatal, a racionalização da organização das escolas, a informatização dos dados de gerenciamento, a reorganização da rede de acordo com um novo modelo pedagógico, a descentralização da gestão, a municipalização de parte da rede, uma maior distribuição de materiais e equipamentos, a correção do fluxo escolar, a construção de uma cultura de avaliação e o aumento do período de aulas diárias. (HIDAKA, 2012). (CILLA, 2013, p. 87)

Essa medida trouxe mudanças significativas para a estrutura escolar paulista. Entre elas: a separação do ensino fundamental I, do ensino fundamental II e do ensino médio em unidades escolares distintas, de modo que os prédios com melhor infraestrutura fossem cedidos aos ciclos posteriores (Fundamental II e Médio) visando: “concentrar recursos, instalar salas-ambiente, fixar o corpo docente na escola e facilitar a futura municipalização, já prevista pela LDB” (CILLA, 2013, p. 88); a construção de uma política de avaliação externa com a criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo⁴ (SARESP); a correção do fluxo escolar com o Projeto de Classes de Aceleração “para diminuir a defasagem idade/série” (CILLA, 2013, p. 88); a apresentação de diretrizes para a elaboração de regimentos escolares com o Parecer CEE nº 67/96; a instituição da Progressão Continuada⁵ no ensino fundamental com a Deliberação CEE nº 09/97; a municipalização do ensino com o Programa de Parceria Educacional Estado e Município; e a descentralização de repasses financeiros, que passaram a ser feitos diretamente às Associações de Pais e Mestres (APM).

Essas mudanças foram duramente criticadas e até consideradas autoritárias, além de implicarem em sérias consequências para a educação como a superlotação de salas, a demissão de professores, o fechamento de vagas, entre outras. Mães e pais de alunos, entidades estudantis, professoras e professores, diretores, supervisores, deputados e prefeitos protestaram contra os conteúdos da reforma. Entre as manifestações, destaca-se a greve de vinte e oito dias deliberada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) em 1995,

⁴ No SARESP, estudantes dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do Ensino Médio são avaliados por meio de provas com questões de língua portuguesa, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e redação. Os resultados, utilizados para orientar as ações da Pasta, também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp).

⁵ Esta política organizou o ensino fundamental “em dois ciclos de aprendizagem, cada um compreendendo quatro anos, sendo permitida a reprovação do aluno apenas na série final de cada ciclo. A intenção era diminuir os gastos, corrigir o fluxo e possibilitar ganhos de aprendizagem por parte dos alunos, que teriam ao todo quatro anos para poderem alcançar o desempenho requerido (HIDAKA, 2012)” (CILLA, 2013, p. 88).

que teve a adesão de cerca de 70% das professoras e professores e conquistou o reajuste do piso salarial docente. Em 1998 e 1999, houve outra greve docente e várias manifestações de professoras, professores e outros funcionários públicos, contrárias às condições de trabalho que essas classes teriam, considerando as reformas daquela época. Elas resultaram na revogação do Decreto 42.965/98⁶ e na paralisação da tramitação do projeto de previdência pública⁷ de 1999.

Entre as críticas, argumentava-se que o governo estadual parecia tratar as questões educacionais como questões técnicas, “buscando soluções através da racionalização organizacional” (CILLA, 2013, p. 87). Ao analisar a racionalidade econômica nas políticas educacionais paulistas da época, a professora Aparecida Neri de Souza interpreta que, para o governo estadual, a melhoria da qualidade de ensino está relacionada à eficiência da distribuição de recursos e à eficácia do controle da produtividade das escolas.

Desta forma, a baixa qualidade da educação escolar pode ser localizada no uso racional dos equipamentos e prédios escolares, e não na falta de vagas ou escolas; nos professores mais capacitados, e não na falta de professores para determinados componentes curriculares, e na melhoria do gasto educacional, evitando desperdícios. (SOUZA, 2002, p. 80)

Como veremos mais adiante, a valorização de uma tendência técnica por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), ao tratar de questões educacionais, é recorrente até hoje.

Em 2002, o PSDB perdeu as eleições para a presidência da República para o Partido dos Trabalhadores (PT), mas venceu no Estado de São Paulo com a eleição do governador Geraldo Alckmin, que já havia assumido anteriormente devido ao falecimento de Mário Covas. Assim, a gestão da SEE/SP assumiu uma nova direção, sob o comando do professor Gabriel Chalita. Sua gestão promoveu a reforma conhecida como “Escola do Acolhimento”, que ampliou a capacitação docente com os Programas de Formação Continuada Teia do Saber, Ensino Médio em Rede e Bolsa Mestrado, abriu as escolas para a comunidade aos finais de semana com o Programa Escola da Família e criou as escolas de tempo integral com o Programa de Ensino Integral (PEI). As reformas educacionais continuaram e as tensões entre governo e educadores também. Em 2005, professoras e professores paulistas se mobilizaram novamente, dessa vez

⁶ Este decreto “dispunha sobre as jornadas de trabalho docente e ameaçava todos os professores [Admitidos em Caráter Temporário (ACT)] de demissão ao final do ano letivo” (CILLA, 2013, p. 89).

⁷ Este projeto propunha “retirar os professores ACT do sistema estadual e implantar progressividade de alíquotas” (CILLA, 2013, p. 90).

com uma paralisação de quatro dias, garantindo a retirada definitiva do Projeto de Lei Complementar 26⁸ da Assembleia Legislativa (CILLA, 2013, p. 90-91).

Em 2007, o governador eleito José Serra (PSDB) apontou a experiente professora Maria Helena Guimarães de Castro para assumir a SEE/SP. Sua gestão foi encarregada de levar a cabo o Plano Estadual de Educação (PEE), cujo objetivo era “reverter os baixos índices de desempenho demonstrados pelo Estado de São Paulo nas avaliações oficiais” (CILLA, 2013, p. 91). Para alcançá-lo, o PEE estabeleceu dez metas⁹ a serem atingidas até o final de 2010 através de dez ações onde, para cada meta era necessária a articulação de duas ou mais ações, e cada ação relacionava-se a uma política pública que buscava efetivá-la (CILLA, 2013, p. 37-38). A passagem de Castro pela SEE/SP gerou ainda mais tensões em suas relações com os profissionais da rede estadual, o que tornou sua situação no cargo politicamente insustentável. No início de 2009, Serra a substituiu pelo economista Paulo Renato Souza, que foi enfático ao afirmar o desejo de sua gestão de consolidar os caminhos abertos por sua antecessora, visando torná-los permanentes (SANFELICE, 2010, p. 150).

A ação de número três do PEE, *Currículo e Expectativas de Aprendizagem*, estava diretamente relacionada à criação e implantação da Proposta Curricular, através do Programa São Paulo Faz Escola. Esse programa é uma ação de política pública estadual elaborada com o objetivo de “unificar o currículo escolar para todas [...] escolas estaduais” (SÃO PAULO, 2008). No entanto, na prática, se tem assistido um descompasso entre a proposta e o trabalho docente, ocasionado, em grande parte, pela falta de diálogo entre o poder público e as escolas, o que fere a autonomia das professoras e dos professores, conforme destacam Filho, Francisco e Alaniz (2020), em *Análise da concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola*.

Em muitos casos, os professores têm a sua autonomia cerceada e especialistas são contratados pelos sistemas estaduais e municipais, a fim de esquadrihar as bases dos referidos currículos, em consonância com a manipulação da hegemonia política e alinhados a uma concepção mercantil de educação. (FILHO; FRANCISO; ALANIZ, 2020, p. 277)

⁸ “Este projeto previa a contratação temporária dos professores ACT por seis meses renováveis por igual período, com carência de dois anos para que retomasse aulas no Estado. Se aprovada, tal lei implicaria na demissão de 120 mil professores ACT” (CILLA, 2013, p. 91).

⁹ “Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio; aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas” (SANFELICE, 2010, p. 148-149).

Segundo Rothen e Conti (2010, p. 44), esse descompasso pode ser compreendido como fruto da valorização de uma tendência técnica na formulação das políticas públicas, o que gera uma tensão, pois se opõe àqueles que defendem uma participação democrática para a tomada de decisões. A visão ingênua de que decisões técnicas são mais eficazes porque são protegidas das influências políticas, somada a um conceito de qualidade que desconsidera a questão cultural de cada região, deixa inteiramente a cargo das professoras e dos professores a tarefa de aproximar o currículo à realidade dos alunos. No entanto, mesmo que esta seja uma tarefa difícil, há grande facilidade para que o Estado mantenha tais políticas e crie mecanismos de controle através da hierarquia da SEE/SP.

Compreendemos que o cenário da educação não se resume apenas às políticas públicas colocadas pela gestão corrente do poder público. Esse cenário se transforma com uma movimentação realizada por diferentes grupos da sociedade conforme essas políticas vão surgindo. O magistério, com o auxílio dos sindicatos e até outras classes sociais, manifesta-se politicamente contra a precarização de suas condições de trabalho e da formação educacional oferecida em suas comunidades escolares. Isso tem o poder de trazer consequências políticas, como o recuo de programas educacionais ou ainda a revogação de decretos e projetos de lei. Diante disso, o governo retoma a elaboração de seus programas, mas com um enfoque apenas para novas estratégias de implementação sob uma mesma perspectiva educacional, em consonância com diretrizes ditadas por agências internacionais.

Para entendermos melhor esse ponto, resgatamos novamente o trabalho de Cilla (2013). No que diz respeito à concepção e implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a autora identificou controvérsias nas interpretações de quem fala (discurso oficial) e de quem analisa o documento. Segundo a SEE/SP, “a Proposta foi concebida com a participação de professores e especialistas em Educação” (CILLA, 2013, p. 67), através de um canal de participação eletrônico. Graças a esse empenho coletivo, sua implantação “causou excelente impacto na realidade das escolas públicas paulistas” (CILLA, 2013, p. 70). Porém, segundo as professoras e professores participantes de sua pesquisa, devido à baixa divulgação desse canal eletrônico, “não houve uma participação efetiva [das professoras e] dos professores na concepção e elaboração da Proposta” (CILLA, 2013, p. 71) e sua implantação “não trouxe melhorias contundentes na qualidade do ensino ofertado nas escolas” (CILLA, 2013, p. 73).

A autora também identificou, em trabalhos acadêmicos, interpretações indicativas de que a implantação da Proposta Curricular foi feita com pouco tempo de reflexão, preparo e discussão com as professoras e professores e que o discurso de sucesso da SEE/SP não se efetivou na prática, apesar dessa política ter contribuído para uma renovação das práticas

pedagógicas, no sentido de trazer outros conteúdos e novas discussões para as salas de aula (CILLA, 2013, p. 76-77).

Considerando a perspectiva da Análise de Discurso de Eni Orlandi, Cilla (2013) explica que essas controvérsias configuram parte de uma estratégia da SEE/SP para anular a distância entre o leitor real (aquele que profere o discurso sobre a Proposta) e o leitor virtual (aquele idealizado no discurso da Proposta) com a tentativa de mudar o interlocutor contendo a polissemia (multiplicidade de significados) que ele pode assumir.

O discurso *da* Proposta traz imbuída a intenção de aprimorar o trabalho dos profissionais da rede, isto é, modificá-lo de acordo com os objetivos deste discurso, transformando-o no professor-tipo desejado, pressupondo superar uma possível distância entre leitor real e virtual. [...] Mesmo se encararmos o discurso da Proposta como autoritário, sabemos que ele não pode cercear completamente a polissemia daquele que lê. Desta forma, [...] mesmo havendo certas polissemias nos sentidos que circulam em torno da Proposta e o fato dos locutores desta terem propiciado canais de participação para os receptores em sua concepção e implantação, isto não anula os traços autoritários do discurso *da* Proposta Curricular. (CILLA, 2013, p. 102-103, grifos da autora)

O Estado brasileiro, enquanto a grande rede corresponsável pela educação, pode ser compreendido como o autor do contrato social que viabiliza as transformações políticas (dos discursos oficiais) que observamos nesse cenário. Essa grande rede é constituída por grupos políticos guiados por valores e concepções de educação diferentes e, muitas vezes, divergentes. Sendo as políticas públicas cíclicas, cada vez mais os discursos oficiais tentam exprimir essas diferentes concepções em um único texto, em direção à uma hegemonização política para o ponto de vista daqueles que o redigem, contribuindo para as contradições presentes nesses discursos que destacamos acima.

Compreendemos que essa estratégia de aproximação do profissional da rede pública ao professor-tipo desejado se faz presente não só nos discursos de políticas curriculares, mas nas políticas públicas em geral, de maneiras distintas, devido à perspectiva educacional expressa nas entrelinhas das hegemonias das políticas. De todo modo, a má divulgação dos canais de colaboração das professoras e professores para as políticas públicas acaba causando a sua exclusão do processo de elaboração. Diante disso, eles agem politicamente apenas após a implementação, lidando com as suas consequências. Por esse motivo, constatamos que muitas professoras e professores atuantes na rede pública, que possuem o fazer docente reconhecido e respeitado nas comunidades escolares em que trabalham, não são ouvidos o quanto deveriam e suas considerações a respeito do que é importante para a sua escola não são levadas em conta.

Os gestores públicos deveriam ouvir as perspectivas educacionais das escolas; os grupos políticos responsáveis pela autoria do contrato social da nossa sociedade deveriam estudar suas

concepções de mundo e de educação. Mas por quê? Qual é a importância da perspectiva educacional de uma escola? De uma professora ou professor? De uma comunidade escolar?

Na subseção seguinte, aprofundamos a discussão acerca da perspectiva educacional que vem sendo implementada através das políticas educacionais, esboçamos uma perspectiva educacional do ponto de vista dos educadores lidos e explicitamos a perspectiva fenomenológica.

2.3 Concepções de Educação

Apesar da oposição entre “decisão técnica” e “decisão política” estar presente a partir da tensão entre centralização e descentralização da formulação e implantação das políticas públicas, de acordo com os discursos oficiais, “a descentralização é compreendida como transferência da execução e não das decisões” (ROTHEN; CONTI, 2010, p. 44). Isso está presente desde os anos 90, quando o governo estadual paulista, em consonância com o governo federal, propôs:

Mudar os padrões de gestão e promover uma racionalização organizacional, que combinam, contraditoriamente, duas lógicas: a centralização e a descentralização de funções e responsabilidades educacionais. A descentralização realiza-se por intermédio da municipalização, isto é, da transferência das instituições escolares para os municípios. A centralização concretiza-se pelo desenvolvimento de sistemas de avaliação e de informações gerenciais “que facilitam o planejamento, o controle e a tomada de decisões” (SEE, 1998). Portanto, centraliza-se o controle pedagógico e descentralizam-se os mecanismos de financiamento e gestão educacionais. (SOUZA, 2002, p. 80)

Ou seja, mesmo que a União conceda aos Estados e Municípios autonomia para organizar seus sistemas de ensino, ainda não se tem uma descentralização de poder, pois os mecanismos de avaliação externa requerem certa igualdade entre os sistemas e, diante disso, focam aspectos mais técnicos e imparciais, deixando em segundo plano – ou em plano nenhum – os aspectos sociais, culturais e de valorização humana.

Exemplos disso, segundo Filho, Francisco e Alaniz (2020), são políticas educacionais como o Programa São Paulo Faz Escola que se alinham a um processo de reorganização dos sistemas educativos, numa dimensão objetiva e operacional. Este processo, apesar de atualmente ter ganhado nova roupagem e objetivos, converge para uma pedagogia tecnicista que “define o que os professores e estudantes estudarão e como estudar” (p. 277). Além disso, os autores identificam que:

[...] a maioria dos gestores públicos e professores inicia a atuação profissional nessa lógica privatizante e defende a continuidade do uso dos materiais apostilados, embora isso os impeça de planejarem e organizarem a rotina de seu trabalho. Há, assim, uma adesão aos discursos neotecnicistas, ou seja, a defesa de que a organização do trabalho

terá maior eficiência, além de sanar as deficiências [da professora e] do professor e maximizar os efeitos de sua intervenção. (FILHO; FRANCISCO; ALANIZ, 2020, p. 278)

Este argumento que associa “organização” e “eficiência” reforça uma concepção de educação que a estabelece através de um “somatório de partes”, ou seja, que é necessário definir o que estudar e como estudar, em todas as salas de aula, para resultar em uma educação de qualidade e, quando este resultado não é confirmado pelas avaliações externas, o governo responsabiliza a unidade escolar, que responsabiliza as professoras os professores, que responsabilizam os alunos. Junto a um estudo elaborado por Russo e Carvalho (s.d.), o professor José Luiz Sanfelice destaca quatro aspectos relativos aos fundamentos da Proposta Curricular e argumenta sua possível ilegalidade em relação ao Artigo 206 da Constituição Federal, que diz respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e à gestão democrática do ensino público.

Na contramão do espírito da legislação maior a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo adota um currículo único e fechado, utiliza material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação [externa], usa os resultados da avaliação [externa] como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho. (SANFELICE, 2010, p. 151)

Ou seja, ao visarem a racionalização organizacional dos recursos financeiros para a educação, as mudanças curriculares promovidas pelo governo do PSDB se sustentam em: a fiscalização do “saldo educacional” exibido pelos resultados das escolas nas avaliações externas; e a aplicação de maiores “investimentos” nas escolas com os melhores resultados. Esses resultados são calculados a partir da medição da capacidade das professoras e professores da rede pública de seguir corretamente a receita educacional proposta e fazer com que seus alunos exibam as capacidades cognitivas esperadas. Como essa receita padronizadora educacional vai à contramão do pluralismo de ideias, que é intrínseco à educação, ela beneficia as comunidades escolares alinhadas à sua concepção de educação enquanto dificulta o trabalho para outras, alinhadas a concepções de educação diferentes.

Quem experiencia, em última instância, esses benefícios ou dificuldades são as professoras e professores atuantes no ensino público e, por esse motivo, nem todos esses profissionais sentem seu trabalho prejudicado em decorrência das ações do poder público, como veremos na Seção 4 deste trabalho. Apesar de identificar controvérsias entre o discurso oficial e o discurso dos participantes de sua pesquisa, Cilla (2013) destaca que isso não denotou que “todos os discursos *sobre* a Proposta foram unânimes em discordar dos sentidos presentes no discurso *da* Proposta” (CILLA, 2013, p. 80, grifo da autora).

No que se refere à facilidade de manutenção, entendemos que está relacionada às políticas curriculares serem, no Brasil, constituídas por articulações consideradas “hegemonias fracas” (MACEDO, 2016, p. 8). Em *Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares*, Macedo (2016) explica que a teoria do discurso, segundo Laclau (2008, 2011), “apresenta-se como uma teoria da decisão a ser tomada no espaço indecidível da estrutura” (MACEDO, 2016, p. 7), onde tal estrutura é entendida como o social. Levando em consideração uma perspectiva de política que a concebe como os discursos oficiais proferidos pelo governo, as políticas públicas são constituídas pelos “argumentos”, ou sentidos, que as justificam. Esses sentidos são articulados em direção à tomada de uma decisão para a qual não há regras à priori e movimentam-se em um espaço específico do social, isto é, um espaço específico da política, o espaço indecidível. Desse modo, Laclau (2011) define o social “como uma estrutura meramente diferencial, descentrada e ilimitada” (MACEDO, 2016, p. 7).

Segundo a autora, para caracterizar o espaço estrutural como indecidível, é preciso assumir uma visão topológica de política, isto é, entender a estrutura “como produto de articulações [de sentidos] hegemônicas contingentes¹⁰” (MACEDO, 2016, p. 8). Com isso, ela avalia que, ao longo dos últimos vinte anos, as articulações que têm constituído as políticas curriculares em tentativas de justificar a centralização, estabelecem-se em torno de significantes nodais flutuantes e antagonismos pouco claros – um desses significantes é o de qualidade da educação:

Esta seria uma demanda em torno da qual diferentes grupos políticos se articulam, um significante aparentemente esvaziado de sentidos e por isso mesmo capaz de condensar as diferentes demandas. [...] Qualidade, social ou não, tem articulado demandas de *promoção da cidadania, garantia de equidade, domínio de conteúdos universais*, elas mesmas com sentidos flutuantes. [...] Tais demandas sobrepõem um conjunto de estruturas de sentidos que, ademais, interagem entre si de formas nem sempre claramente congruentes. (MACEDO, 2016, p. 9, grifos da autora)

Por outro lado, para dar sentido ao significante de qualidade da educação, consideramos relevante dialogar com aquelas e aqueles que fazem da educação o seu ofício: as professoras e os professores.

¹⁰ “A estruturação da estrutura ocorre quando a lógica diferencial da estrutura topológica é atravessada por uma lógica de equivalência, que colapsa o caráter meramente diferencial do sistema (Laclau, 2008). Nesse momento, como as relações diferenciais entre os significantes não são iguais, um determinado elemento assume posição privilegiada e atua como ponto nodal que centra e fecha a estrutura. Para o autor (Laclau, 2008, 2011), a estrutura deslocada é atravessada pela lógica da equivalência a partir do momento em que uma demanda excede o que pode ser representado dentro da ordem simbólica e funciona como o exterior que a constitui. [...] Como, no entanto, a relação entre as lógicas da equivalência e diferença nunca é quebrada, a ‘solução’ hegemônica é contingente e, nessa contingência, estaria a promessa de manutenção da leitura topológica da política” (MACEDO, 2016, p. 8).

Embora com um enfoque diferente, Miarka e Bicudo (2010), após um trabalho rigoroso e intencionado de metacompreensão, explicitam as concepções de mundo e de educação (e as articulações entre elas) assumidas por professoras e professores de matemática que participaram de um curso de extensão por eles organizado e realizado. Em relação às concepções de educação os depoentes entendem que:

A educação, da forma que se encontra atualmente, mostra os conhecimentos aos alunos de forma fragmentada, esquecendo de lhes ensinar de que forma aquelas informações podem ser religadas e assumir algum sentido. (M17, apud MIARKA; BICUDO, 2010, p. 563)

Ou seja, a demanda de qualidade da educação está, atualmente, associada aos conteúdos disciplinares, dos quais não desejamos diminuir a importância; entretanto, concordamos com as professoras e professores participantes da pesquisa de Miarka e Bicudo (2010) quando afirmam que o ensino deveria ir além disso. Tal qual a professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, concordamos que “a educação visa ao processo complexo de formação da pessoa e abrange muitos aspectos da vida vivida no mundo-vida” (BICUDO, 2020, p. 48). Em outras palavras, a educação é um movimento “originado e mantido na preocupação característica do ato de *cuidar*. *Cuidar* para que o ser vivente seja e que se realize ou se atualize de certa forma ou em certa direção” (BICUDO, 2020, p. 48, grifo nosso). Nessa perspectiva, a condução desse processo solicita daquela ou daquele que se educa e educa “uma compreensão do mundo e da vida” (BICUDO, 2020, p. 49). Segundo a autora, no pensar fenomenológico, mundo “é entendido como mundo-vida, solo em que habitamos, estando com os outros seres, vivendo” (BICUDO, 2020, p. 49) a vida.

Vivemos. Temos vida “agora”. O agora é fluido, momento que passa e com ele passa a vida nos modos pelos quais vivemos. A vida de cada um de nós, tomada em sua individualidade, é incerta. Mantermo-nos vivendo é uma responsabilidade que exige cuidado de si e do outro, viventes com os quais somos. A educação se dá no momento presente e traz consigo o futuro. Não é uma questão de “formar para o futuro”, mas sim de estar-se formando e formando no agora com o outro, na intersubjetividade que caracteriza o “nós” do mundo-vida entendido como cultural e histórico. Assumir essa postura – fenomenológica – nas ações educadoras traz consigo a responsabilidade ética para com a própria vida, com a vida do outro, seres humanos ou não, pois o mundo-vida é harmônico e as ações dos viventes geram forças e nutrem-se mutuamente. (BICUDO, 2020, p. 49)

Essa concepção de Bicudo (2020) nos revela a compreensão de que a aluna ou aluno, enquanto corpo-vivente, se vê em sua corporalidade efetuando ações e, também, vê o outro, que como ela ou ele está no mundo, expressa sensações, percepções, afetividades, compreensões. As professoras e professores com quem dialogamos são corpos-viventes que, no mundo, vivenciam situações diversas exercendo a sua função de educador.

O modo que Miarka e Bicudo (2010) evidenciam as falas dos sujeitos de sua pesquisa mostra que essas professoras e professores consideram que a concepção política do currículo, e respectiva concepção de educação assumida pelo Estado de São Paulo, se relacionam a uma concepção de mundo próxima de um modelo cartesiano¹¹, ou seja, “um mundo fixo, objetivo” (D3, apud MIARKA; BICUDO, 2010 p. 563) em que há pouco espaço para a afetividade. Contudo, ao reduzir as verdades apenas aos conhecimentos que são revelados à luz do método e “[...] por deixarem de englobar a subjetividade presente no universo, [os modelos galiléico e cartesiano] acabam por apresentar certas limitações e deixam de responder a algumas questões” (M5, apud MIARKA; BICUDO, 2010, p. 563) que estão no mundo-vida.

Entendemos que tal subjetividade se refira à ação particular de ensinar que se nutre na ação pedagógica, revela-se nas atitudes da ou do docente que, ao ensinar, está assumindo valores, elegendo modos de estar com o outro e com o conhecimento. A visão de educação e a ação pedagógica trazem, junto às ações cognitivas, as mensagens percebidas nas atitudes assumidas por quem está ensinando/educando (BICUDO, 2020, p. 50).

Quando o pedagógico está unido à ação de educar, ele se direciona para uma meta, definida pelo desejo de promoção do modo de ser e de vir a ser do outro, de nós mesmos, de um povo. Esse desejo percorre toda uma gama de fins próximos e longínquos, pessoais e sociais. Carrega *visões de mundo e de bem-estar* da pessoa, da comunidade, da sociedade que dizem de *ideais histórico-culturais de uma cultura* e, de modo mais amplo, da humanidade. Sendo assim, imprime uma *direção* ao acontecer que se dá junto ao ensino e à educação. (BICUDO, 2020, p. 50, grifo nosso)

Ao admitirmos uma postura fenomenológica, vê-se um grave impacto causado no processo de formação da pessoa pela maneira como as políticas educacionais são propostas e mantidas pelo poder público. O enfoque dado pelas políticas curriculares e de avaliação externa, voltadas para aspectos técnicos e a desvalorização de aspectos culturais e da própria formação humana, direcionam as ações pedagógicas para estradas cada vez mais distantes de uma concepção de educação que vise o cuidado com o ser vivente.

Isso se dá à medida que, em nome de uma educação de qualidade, são contratadas equipes de especialistas que se encarregam de elaborar o currículo de modo que “essa qualidade não considera a questão cultural de cada região ou das pessoas diretamente ligadas à educação” (FILHO; FRANCISCO; ALANIZ, 2020, p. 281), mas volta-se para um significado abstrato de qualidade que se aplicaria a toda e qualquer realidade. Essa não é, porém, a visão das

¹¹ Em *O Discurso do Método*, publicado originalmente em 1637, René Descartes (1596-1650), ao dissertar sobre sua busca por um método seguro para o conhecimento científico, vê na matemática – na época a geometria, a álgebra e a lógica – primórdios de um método de trabalho que poderia ser aprimorado em seus fundamentos para revelar verdades certas e evidentes para qualquer área do conhecimento. Descartes, em seu texto, edifica um método que se subdivide em quatro etapas: evidência, análise, síntese e controle.

professoras e dos professores, como dizem os sujeitos da pesquisa de Miarka e Bicudo (2010), que destacam que a educação deveria dar-se de uma maneira que relacionasse o conhecimento ao discente (M18, apud MIARKA; BICUDO, 2010, p. 563).

Tal qual compreendemos, é prudente afirmar que o currículo do Estado de São Paulo não traz essa visão de formação humana e nem mesmo atende as necessidades educacionais a que se propõe. Isso se sustenta na concepção de educação admitida pelo Estado, não de maneira explícita, através de seu discurso em documentos oficiais, mas de uma maneira implícita, através da maneira como esses documentos são elaborados, que exclui completamente as e os profissionais que atuam no ensino público. Desde a produção do currículo oficial, que foi realizada “por [professoras e] professores universitários, alheios à realidade da rede estadual de ensino, e sem participação da comunidade escolar” (FILHO; FRANCISCO; ALANIZ, 2020, p. 281) até sua aplicação em sala de aula, pois “[as professoras e] professores nem sempre se dão conta das maneiras pelas quais essas concepções se presentificam nas suas próprias ações” (MIARKA; BICUDO, 2010, p. 564).

Em consequência disso, as professoras e professores experientes, que possuem seu fazer docente conhecido na escola em que trabalham, possuem uma compreensão do que é ser professora ou professor e, sob suas perspectivas, elaboram maneiras de lidar com as adversidades relacionadas à rotina de seu trabalho, em especial àquelas relacionadas às políticas educacionais.

Soma-se a isto o fato de os materiais disponibilizados às professoras e professores serem reelaborados periodicamente e sua distribuição sofrer atraso recorrentemente, trazendo mais insegurança em relação ao que deve se fazer e dificuldade ao trabalho docente. Em 2019, no Estado de São Paulo, os Cadernos do Professor e do Aluno (material de apoio ao desenvolvimento do currículo) foram recolhidos repentinamente, comprometendo os planos de muitas professoras e professores que ficaram sem entender o que deveria ser feito.

No âmbito nacional o cenário não é muito diferente. Em 2017, foi sancionada a medida provisória nº 746/2016, cujo prazo para implementação foi 2021. Segundo o Congresso Nacional, tal medida promove várias alterações à estrutura do ensino médio, entre elas:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem *definidas* na BNCC. (BRASIL, 2016, *homepage*, grifo nosso)

Essa, dentre outras medidas, exemplifica uma ação na esfera do poder público federal que visa intervir e alterar o quadro atual da Educação no país. São medidas implantadas sem consulta à população de modo geral, e às professoras e professores, em particular. Muitas vezes, essas medidas surpreendem a comunidade de educadoras e educadores que se vê no dever de fazer cumprir o que é determinado pela força da lei e, apesar de elas visarem atender legítimas e consistentes reivindicações, podem trazer consequências graves para o trabalho das professoras e professores, aumentando a atividade docente sem que se alterem as condições de trabalho (ROTHEN; CONTI, 2010, p. 47).

Diante do exposto, consideramos importante reconhecer que há, na Educação Matemática, um trabalho de desconstrução das concepções de mundo e de conhecimento tradicionalmente assumidas pelas e pelos profissionais da educação, mas também há a necessidade deste mesmo processo ser realizado por parte do Estado, para com as ações de políticas públicas. A maneira como o currículo escolar é concebido impõe às professoras e professores certo modo de ver o mundo e a educação. Entendemos que um trabalho com a formação continuada de professoras e professores potencializa um espaço para a reflexão em que uma análise crítica da situação vivida seja possível, como é o caso das professoras e dos professores participantes da pesquisa de Miarka e Bicudo (2010), porém isso há de ser sistematizado como uma ação de política pública, não de maneira isolada ou esporádica.

Miarka e Bicudo (2010) buscaram “compreender o sentido que concepções de mundo, conhecimento, ciência, matemática e educação e suas articulações fazem para [as professoras e] professores, e como a presença dessas concepções se presentificam em sua prática docente” (MIARKA; BICUDO, 2010, p. 558). Eles afirmam que, no que se refere à mudança de concepção de ensino dessas professoras e professores de matemática, pode-se dizer que esta não é uma tarefa fácil, pois há algo que os influencia e os faz seguir o modelo cartesiano de ensino, buscando o emprego de um método considerado mais eficaz.

Não sei ainda como iria trabalhar com a transdisciplinaridade em uma escola, pois *acabo sempre caindo no cartesianismo* quando penso nisso. [...] mas com toda certeza estudar uma forma de aplicar a transdisciplinaridade é algo que vou fazer. (D17; D18, apud MIARKA; BICUDO, 2010, p. 564, grifo nosso)

Essa influência de uma educação nos modelos de ciência cartesiana não se explicita apenas na ação das professoras e professores de matemática, ela se reflete na própria maneira como o Estado de São Paulo gerencia suas políticas educacionais que “responsabiliza a unidade escolar pelas notas obtidas pelos estudantes nas avaliações do [SARESP]” (FILHO; FRANCISCO; ALANIZ, 2020, p. 283). Ou seja, o modelo de ensino vigente é reforçado pelas políticas públicas que valorizam o saber enciclopédico mais do que a análise crítica e reflexiva,

colocando as professoras e professores em uma situação de “cumprimento do conteúdo”, mais do que de dedicação à formação humana.

Essa situação também é clara quando nos voltamos para o contexto de outras políticas de avaliação externa como, por exemplo, o ENEM, uma avaliação em larga escala que se dá por meio de uma extensa prova em forma de teste na qual se valorizam alunos com alta capacidade de colecionar uma grande e diversa quantidade de informações relativas aos conteúdos disciplinares. Embora nos últimos anos o ENEM tenha sofrido alterações, ele é considerado uma avaliação que as alunas e alunos do Ensino Médio realizam mais pelos possíveis benefícios – como a pontuação para o ingresso na universidade – do que pelo conhecimento que ele pode favorecer.

O ENEM gera uma “pressão” nas escolas e, conseqüentemente, nas professoras e professores que se sentem obrigados a trabalhar mais conteúdos com seus alunos para que eles tenham “visto” o que será “cobrado”. Ou seja, vê-se um fazer das professoras e dos professores que se preocupa mais com a quantidade de conteúdo que deverá trabalhar no ensino médio do que com a qualidade da informação transmitida e o modo pelo qual ela é recebida pelas alunas e alunos.

Na academia, paralelamente, há inúmeras pesquisas que se apresentam como sugerindo formas inovadoras e eficientes para se ensinar matemática, defendendo uma possibilidade de aprendizagem discente. Mas, nesse contexto de medidas provisórias e indicações acadêmicas, que espaço sobra para as professoras e os professores de matemática da rede pública (que precisam seguir um currículo, cumprir metas e passar por avaliações internas e externas) garantirem que suas alunas e seus alunos atribuam significado para os conteúdos? E, como ele contribui para a formação humana? (que parte a mais de pensamento crítico vem com esses significados?) Essas questões nos provocam e fazem com que, nesta pesquisa, nos voltemos para as professoras e os professores de matemática da rede pública estadual – de São Paulo – procurando compreender o que está ao seu alcance quando se consideram esses fatores que influenciam (e até mesmo direcionam) o seu fazer docente. Interrogamos, portanto, *“como as políticas públicas em educação afetam o trabalho das professoras e professores de matemática?”*.

Esta interrogação possibilita expor o objetivo desta pesquisa que é compreender *como* as políticas públicas *afetam* o trabalho das professoras e dos professores de matemática no cotidiano de sua atuação. Para tanto, iremos nos voltar para o significado do “como” – os modos pelos quais – e da “afetação”, buscando elucidar o fenômeno interrogado.

3 METODOLOGIA

Ao estarmos no mundo, nós questionamos. O ato de questionar nos lança na busca por respostas e nos permite ver o mundo de uma maneira nova, diferenciada e, ante ao que se vê, fazemos novos questionamentos. Segundo Bicudo (2012, p. 19-20), pesquisar é perquirir o que nos chama atenção, de modo atento e rigoroso. Há interrogações que indicam para onde o olhar se dirige: o que se dá a conhecer. Deste modo, estamos constantemente construindo o mundo que vivemos pelas respostas que elaboramos e as perguntas que fazemos. Acredita-se que, pela ciência, seja possível conhecer o mundo em sua forma verdadeira (como ele realmente é – adequado a certa forma) observando-o de maneira sistemática, seguindo regras. A área da ciência que estuda essas regras é a Metodologia. Mas, o que vem a ser Metodologia, no âmbito de uma pesquisa, uma pesquisa fenomenológica?

3.1 Pesquisa Qualitativa

Por muito tempo, uma abordagem controlada e limitada aos fatos definiu o que era ciência e, conseqüentemente, o que era verdade. Para Augustus Comte (1798-1857), o conhecimento é definido em termos das realizações das ciências e o não científico (mitos, credos, sistemas metafísicos) é entendido como não verdadeiro. Comte nomeou esta forma de conceber a ciência como positiva (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 139).

A pesquisa qualitativa surge com a necessidade de se estudar nossa relação com o mundo, relação essa que difere dos objetos contemplados pela metodologia da ciência positiva, uma vez que não pode ser mensurada. Esta forma de pesquisa não pode, artificialmente, desprender-se do contexto em que os sujeitos se encontram. No entanto, pretendendo-se rigorosa, a pesquisa qualitativa incorpora alguns elementos reguladores centrais, a saber: processos indutivos; regras para a análise; dados descritivos; ênfase no processo; responsabilidade da pesquisadora ou pesquisador em relação à pesquisa; dentre outros.

Bicudo (2012) afirma que as pesquisas em Educação Matemática se mostram, na maioria das vezes, pelo fazer qualitativo e, em um grande leque de possibilidades de temas; há aquelas que buscam por compreensões “dos textos que servem de mediadores ao ensino, mas que não são entendidos como neutros ideológica e cientificamente, donde atentar-se pelo que dizem além do dito” (p. 24).

A fenomenologia, como abordagem metodológica, surge como alternativa à pesquisa nas ciências humanas. Segundo Martins, Boemer e Ferraz (1990, p. 141), a fenomenologia rejeita o naturalismo das ciências humanas que trata seu objeto de estudo como objeto físico, confundindo a descoberta das causas externas de um fenômeno com sua natureza própria. O fenômeno, segundo os autores, pode ser compreendido como tudo o que se manifesta para a *consciência*, isto é, para um sujeito intencionado que interroga algo e se volta a esse algo de modo atento.

O termo *consciência*, na fenomenologia, é de extrema importância e vamos considerar um exemplo para explicitar seu significado. Através de uma janela fechada que possui um vidro transparente podemos, de modo atento, olhar a paisagem que lá está, fora da janela; podemos descrevê-la minuciosamente, porém, ao descrever o visto, não trazemos o vidro transparente da janela. Segundo Silva (2016), “*o fluxo de consciência é como o vidro; normalmente não nos interessamos por ele, mas pelos objetos e coisas que estão além dele*” (p. 132).

Ainda nesse exemplo as diferentes fases do fluxo de consciência¹² podem ser compreendidas como mudanças, ou transformações, pelas quais esse vidro-consciência passa. O vidro pode deixar de ser transparente e transformar-se em opaco, seja por seu material ou por ações do tempo/clima e, através dele, não teríamos mais a possibilidade de ver claramente a paisagem. Nossa interpretação dessa analogia de “transformação” a relaciona aos momentos nos quais experienciamos um estado de cansaço extremo, por exemplo. Nesses momentos, o fluxo vital¹³ parece se bloquear e:

[...] tudo o que entra nos vários campos dos sentidos é influenciado por esse cansaço: as cores, meio pálidas; os sons, meio afônicos; cada impressão, cada dado que se impôs ao fluxo vital – por assim dizer – contra a vontade, é doloroso, indesejado; cada cor, cada som, cada contato incomoda. (SILVA, 2016, p. 133)

Por outro lado, se não nos encontramos em um estado de cansaço, mas em um estado de tranquilidade, um barulho, ao invés de incomodar, pode não nos abalar.

Silva (2016) diz que, em sua obra, Edith Stein considera que existe sim uma “relação de causalidade entre consciência e mundo físico, porque a consciência contém vivências que se formulam na relação com ele” (p. 133). Mas, diferente da relação de causalidade (ação e reação)

¹² Resgatamos a discussão a respeito das fases do fluxo de consciência na Subseção 5.1.

¹³ Como indivíduos, temos graus de vitalidade e a esfera da nossa vida – a esfera vital – possui uma *força vital*. Podemos afirmar isso porque temos consciência dos nossos estados vivos e dos sentimentos vitais que vivenciamos, sejam eles vigor físico, cansaço, excitação, entre outros. É na força vital em que se caracteriza a esfera vital e é dela que dependem as mudanças dos estados psíquicos. Nesse sentido, podemos falar de vivências psíquicas, que são diferentes das vivências da consciência. O mal-estar que vivemos devido a um barulho é um estado psíquico. A consciência desse estado psíquico é o que nos permite dizer que me sinto com mal-estar. (SILVA, 2016, p. 133-134)

que observamos entre objetos do mundo físico, entre ele e a consciência não podemos medir a força dos “impulsos” externos que impactam as nossas vidas. Esse “não-poder” decorre da impossibilidade de se estabelecer uma quantidade de impulso necessária para afetar o nível psíquico. É nisso que a perspectiva fenomenológica se diferencia da perspectiva da ciência positiva e do naturalismo das ciências humanas, considerando a pessoa em sua vivência.

Em nossa pesquisa, que é fenomenológica, buscamos compreender *como as políticas públicas afetam o trabalho das professoras e dos professores de matemática*, e para isso nos voltamos atentamente ao que sentem e expressam essas professoras e professores. Por isso, nos entendemos como sujeito intencionado que interroga, de modo atento, como o fenômeno – a *afetação* pelas políticas públicas – se manifesta para as professoras e os professores de matemática – que vivenciam tal *afetação* – participantes de nossa pesquisa.

Preocupamo-nos em descrever o fenômeno da *afetação* tal qual ele é vivido pelas professoras e professores. Isso significa que os ouvimos em entrevistas (e não buscamos justificar possíveis afetações considerando o que pode estar descrito em pesquisas). Após ouvi-los, transcrevemos as entrevistas que foram gravadas e as analisamos seguindo a abordagem fenomenológica, pondo em destaque o fenômeno para que ele se mostre em suas diversas possibilidades de aparecer.

Na fenomenologia, o fenômeno e o sujeito que o vivencia são inseparáveis, ou seja, só há fenômeno para um sujeito, pois,

Fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo. (BICUDO, 2011, p. 30)

Nessa perspectiva, compreendemos que os participantes de nossa pesquisa são pessoas diversas que possuem vivências em comum, mas também suas respectivas individualidades. Por este motivo, ao nos referirmos a eles utilizamos termos plurais, tanto femininos quanto masculinos e ouvimos de modo atento o que dizem buscando compreendê-los em suas formas de se expressarem para dar conta de explicitar o sentido e significado que o interrogado faz para nós.

3.2 Produção de Dados

Do ponto de vista da fenomenologia husserliana, Bicudo (2020) afirma que, ao buscar conhecer algo devemos “ir às coisas, elas mesmas” (p. 33). Mas, de onde partir? Em um contexto de pesquisa acadêmica, nos voltamos para os dados e, por meio da análise, procuramos

expor o que se mostra do fenômeno interrogado, explicitando compreensões. Porém, antes de dizermos do que é compreendido, é importante destacar o que é isso, o *dado*, e como ele é dado à pesquisadora fenomenóloga:

A fenomenologia entende o dado como o que chega ao sujeito que, de modo atento, olha para algo querendo saber do que se trata. Esse algo poderia ser visto como a “coisa”, que nos escapa ao conhecimento, mas que se doa aos nossos sentidos, em seus modos de doação. [...] A coisa é o fenomenal. O fenomenal se faz sentir nas sensações pontuais na carnalidade do corpo-encarnado¹⁴ e em cuja dinamicidade vai se entrelaçando de maneira que indícios da coisa vão se configurando. Quando o sujeito se dirige de modo intencional ao que está solicitando sua atenção, o fenomenal a ele se mostra como “fenômeno”, percebido então como uma totalidade que se destaca de um fundo, o solo mundano em que se situa. (BICUDO, 2020, p. 34)

Nesse sentido, entendemos o dado em nossa pesquisa como o que é dito pelas professoras e pelos professores, por isso devemos “ir às professoras e aos professores, eles mesmos”, para dialogar e ouvi-los em entrevista. Ao transcrever essas entrevistas nos voltarmos de modo atento para o que é dito por elas e eles, sempre procurando ouvi-los à luz do interrogado para compreender o fenômeno da *afetação*, isto é, entender *como as políticas públicas afetam a seu trabalho*. Logo, os dados são constituídos pela transcrição das entrevistas que, ao ser analisada, possibilita o mostrar-se do fenômeno. Destaca-se, ainda, a importância de, ao nos voltarmos para esses dados para analisá-los, suspendermos nossos conceitos prévios, crenças, juízos de valores etc., para que na análise o fenômeno se mostre tal qual é (BICUDO, 1994, p. 20). Este movimento de suspensão é o que Husserl denomina como *epoché* e que permite à pesquisadora ou pesquisador expor a estrutura do fenômeno, o que a ele é essencial.

Tendo procedido à análise dos dados da pesquisa, o diálogo com o pano de fundo elaborado na fundamentação teórica pode ser iniciado. Ou seja, a pesquisadora ou pesquisador, para expor o que compreende acerca do interrogado, faz uma articulação com os autores lidos. Resgata o que entende como o trabalho do professor em um contexto escolar regido por regras bem específicas e determinadas e procura articular com sua vivência, com o modo pelo qual os sujeitos de sua pesquisa se consideram no espaço em que exercem a sua profissão.

As professoras e os professores com os quais dialogamos, sujeitos de nossa pesquisa, são professoras e professores de matemática da educação básica da rede pública do Estado de São Paulo, atuantes em escolas da cidade de Guaratinguetá. Optamos por dialogar com professoras e professores dessas escolas, pois já há uma parceria entre essas escolas e a Universidade Estadual Paulista, Unesp, para o desenvolvimento de projetos, como os oriundos

¹⁴ “No mundo presencial, entendendo-o em sua fisicalidade, o corpo-encarnado, também entendido como corpo-próprio ou como Husserl o denomina, corpo-vivente (Leib), dá-se a conhecer em sua carnalidade e na exposição de suas compreensões que se evidenciam em suas ações intencionais” (BICUDO, 2020, p. 37).

do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dos Núcleos de Ensino e outros que, assim como esta pesquisa, alinham-se à formação de professores. Entendemos que este vínculo preestabelecido entre escola e universidade dá abertura para que as professoras e professores possam, na entrevista, abrirem-se ao diálogo expondo o modo pelo qual vivenciam o seu ser professora ou ser professor.

Essa abertura é importante uma vez que a entrevista, entendida como uma possibilidade para a produção de dados é, na pesquisa fenomenológica, o que permite trazer à tona o fenômeno que é recordado em uma intensidade relativa e própria de quem o vivenciou. Porém, “só há tal possibilidade devido à presença de um vínculo empático entre o sujeito entrevistado e o entrevistador” (RANIERI; BARREIRA, 2010, p. 6).

Entendemos que o fenômeno da *afetação* se manifesta nas vivências dos sujeitos, professoras e professores que ouvimos, e uma maneira de nos aproximarmos delas é encorajando-os a expressá-las ao longo da entrevista. Para tanto, tomamos a pergunta norteadora da entrevista: “*como é para você a experiência de trabalhar para o Estado de São Paulo?*”.

Seguimos, no diálogo com as professoras e professores, um roteiro semiestruturado para que fosse possível intensificar nosso vínculo com as entrevistadas e entrevistados mediante o ato da empatia que, segundo Pezzela (2003), consiste em:

[...] um instrumento natural, imediato, tipicamente humano através do qual se consegue colher e compreender os outros seres humanos, as suas vivências, os seus estados de alma, os sentimentos. Não é uma prática que se aprende ou aplica quando há necessidade, mas é co-natural ao ser humano, é o que consente o compartilhamento de prazer e dor com outros de maneira imediata. (PEZZELA, 2003, p. 110)

Fazer as entrevistas com professoras e professores que já possuem uma parceria com a Universidade foi uma forma de nos aproximarmos deles, de criar um espaço que permitisse às entrevistadas e aos entrevistados relatarem suas experiências vividas (deixando manifestar-se o fenômeno da *afetação*), descrevendo-as detalhadamente de modo espontâneo. As entrevistas foram realizadas via plataforma virtual do *Google Meet* e gravadas para transcrição. Enfatizamos que, ao visarmos compreender o fenômeno da *afetação*, nos voltamos para o modo pelo qual ele é vivido pelas professoras e professores, ouvindo-os de modo atento e descrevendo, da forma mais fiel possível, o dito. Mas, antes de dizer do modo pelo qual se dá a análise dos dados na pesquisa fenomenológica, é preciso explicitar o fenômeno interrogado.

3.3 Explicitando o Sentido do Fenômeno Afetação

O fenômeno interrogado é o *ser afetado por*, ou seja, interrogamos: como as políticas públicas em educação afetam o trabalho das professoras e professores de matemática? Com isso, nosso objetivo é compreender se seu trabalho é afetado pelas políticas públicas e, em caso, afirmativo, como se dá essa afetação. Logo, compreender o que significa *afetar* é importante. Para tanto voltamos-nos ao tema.

Inicialmente, em um dicionário de sinônimos¹⁵, o termo *afetar*, quando usado no sentido de causar abalo ou comoção, indica, dentre outras coisas, “abalar, sensibilizar, chocar, incomodar, inquietar, afligir, amargurar, angustiar, entristecer, atormentar, impactar, influenciar, preocupar”. Em articulação com o que desejamos na pesquisa, consideramos que, à luz de nossa interrogação, buscamos compreender como as políticas públicas em educação incomodam, inquietam, afligem ou influenciam o trabalho das professoras e professores de matemática, no cotidiano de sua atuação.

Vale destacar, também, que essa afetação é causada por uma ação de política pública. Mas o que vem a caracterizar uma ação como política? Para compreendermos melhor esse ponto, vamos tematizar os diferentes significados atribuídos a política ao longo das eras da antiguidade, da modernidade e da contemporaneidade.

Para tanto, nos voltamos para a obra *O Que É Política?* (publicada originalmente em 1993), de Hannah Arendt (1906-1975), para nos aproximarmos desses significados. Na contemporaneidade, segundo a autora, a ação política é uma ação dentre tantas do convívio humano que deve possibilitar “ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranquilidade, ou seja, sem ser molestado pela política” (ARENDR, 2018, p. 49). Logo, uma ação de política pública voltada à educação deveria garantir paz e tranquilidade às alunas e alunos, professoras e professores e demais membros da comunidade escolar, sem criar empecilhos às suas ações.

Na era moderna, coube à política “assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade” (ARENDR, 2018, p. 49). Logo, entendia-se que política deveria garantir um mínimo de dignidade à vida humana.

Por outro lado, o sentido de política na antiguidade está centrado “em torno da liberdade, sendo liberdade entendida negativamente como o não-ser-dominado e não-dominar, e positivamente como um espaço que só pode ser produzido por muitos, onde cada qual se move entre iguais” (ARENDR, 2018, p. 51).

¹⁵ Recorremos a um dicionário de sinônimos disponível na Web em <https://www.sinonimos.com.br/>.

Segundo a filósofa alemã, liberdade naquela época era, num certo sentido, sinônimo de “viver-numa-*polis*¹⁶”, entretanto, para viver numa *polis*, a pessoa não devia estar subordinada como escrava à coação de uma outra, ou seja, “primeiro, o homem precisava ser livre ou se libertar para a liberdade” (ARENDDT, 2018, p. 50). Este era um objetivo decisivamente atingido através da sociedade escravagista, pois a exploração do trabalho escravo “tratava-se de liberar os senhores por completo do trabalho a fim de dispô-los para a liberdade da coisa política” (ARENDDT, 2018, p. 50), nesse sentido, liberdade:

Significava não apenas que não se estava subordinado à coação de nenhum homem, mas também que era possível distanciar-se de todo o âmbito da obrigação, da casa e de sua “família” (esse conceito romano que Mommsen traduziu um dia apenas como servidão). Tal liberdade só tinha o senhor da casa, e ela não consistia em ele dominar os demais membros da casa, mas que em função desse domínio, ele podia abandonar sua casa, a família no sentido da Antiguidade. Evidente que o elemento do risco, da aventura, era inerente a essa liberdade; a casa da qual o ir embora era uma opção ao bel-prazer do homem livre [era também] o lugar onde a vida de cada qual estava assegurada, onde tudo estava orientado para satisfazer às necessidades vitais. Portanto, só podia ser livre quem estivesse disposto a arriscar a vida, e tinha alma escrava; e era não livre aquele que se agarrava à vida com um amor grande demais. (ARENDDT, 2018, p. 56-57)

Com a abertura da era moderna, marcada pela Revolução Inglesa (1640) e Revolução Francesa (1789), as forças teóricas da época aspiravam pela racionalização de diversos segmentos do pensamento e da natureza. Tais revoluções despertam perspectivas científicas e, com isso, impulsionam radicalmente certos campos do pensamento e, particularmente relevante para nossa pesquisa, injetam uma atitude de rompimento na área das ciências sociais. Segundo Deffacci (2016), este contexto foi marcado pelo “anseio do domínio do homem sobre a natureza por meio da faculdade racional” (p. 2), isto é, uma concentração na obtenção de mecanismos para um conhecimento “seguro” e mediatizado pelo “aperfeiçoamento da capacidade cognitiva” (p. 2).

As bases do procedimento racional moderno passaram a adentrar outro campo de significação não mais ligado aos domínios da crença religiosa. Nesta direção, foi tarefa do pensamento filosófico no início da modernidade, por volta do século XVI, imprimir *novas concepções de mundo*, na relação homem e natureza, bem como estabelecer os fundamentos epistemológicos para a configuração da ciência a partir dos atributos antropocêntricos. (DEFFACCI, 2016, p. 2, grifo nosso)

Com isso, diferentes correntes filosóficas contribuem para a fundamentação teórica de perspectivas científicas relacionadas ao estudo do social. De um lado, há a incorporação do modelo das ciências Naturais que serve de base para a sistematização feita por Augustus Comte, e aperfeiçoada por Durkheim, em torno da física Social. Isso resulta diretamente na

¹⁶ “Significa como a forma de organização do convívio humano, que determinou, de forma tão exemplar e decisiva, aquilo que entendemos hoje por política que até mesmo nossa palavra para isso, em todos os idiomas europeus, deriva daí” (ARENDDT, 2018, p. 47).

“implantação da ordem estatística dos fenômenos naturais sobre a confecção dos fenômenos sociais, com a pretensão de apreender nestes últimos as leis essenciais para além de sua dinâmica” (DEFFACCI, 2016, p. 5). Por outro lado, o pensamento sistêmico de Hegel viabiliza no marxismo o requerimento de um horizonte histórico para pensar os fenômenos sociais. Dessa maneira, “a via de acesso ao caráter histórico-social da realidade emerge com a força necessária para solidificar uma nova fase do pensamento moderno e, simultaneamente, uma futura textura para as ciências Sociais” (DEFFACCI, 2016, p. 5).

Essa nova fase se solidifica devido a um percurso desenvolvido por Marx e Engels que fornece uma nova direção para pensar a realidade social, pautada na reflexão acerca das noções de trabalho, história e classes sociais. Anteriormente considerado algo pelo qual os seres humanos precisavam se libertar para se disporem à liberdade política, o trabalho “torna-se instrumento de revisão das concepções filosóficas modernas [...] afirmando um novo critério para se pensar a condição de humanidade” (DEFFACCI, 2016, p. 9). Com essa perspectiva a realidade é entendida essencialmente como material/social e em movimento, ou seja, como sendo dinâmica.

Dilthey, no século XIX, apresenta o historicismo de viés hermenêutico, um caminho que recusa qualquer determinismo histórico e assume que o ser humano não pode ser apreendido por definições unilaterais, mas por sua situação no mundo, a qual caracteriza-se pela sua capacidade de produzir cultura e ser um produto cultural. Com isso, o debate em torno da política passa a caracterizar-se como um evento “epocal”¹⁷, o que faz com que ocorra,

[...] de forma significativa a passagem de um pensamento universalista para as determinações particulares da perspectiva política como, por exemplo, o fim do colonialismo, a conquista do espaço de voz por ‘outras’ culturas, a elaboração de uma antropologia cultural sustentada no princípio da diferença, a primazia da prática sobre a teoria (no caso específico da Primeira Guerra Mundial), a quebra do mito do progresso da humanidade orientado pelo princípio civilizatório no mundo ocidental. (DEFFACCI, 2016, p. 13)

Esse descolamento se apresentou também como crise, o que resultou no enfraquecimento da filosofia política no século XVIII. Apesar de esse contexto ter se dado concomitantemente com a construção do espaço da democracia liberal, o fenômeno da centralidade política também se destaca. Nesse quadro, a presença do ambiente acadêmico se manifesta por meio do discurso especializado e, em vista disso, o debate político “vê-se

¹⁷ “Há, inicialmente, um duplo aspecto desta questão. Em primeiro lugar, a filosofia, com base na constatação de Heidegger, passa pelo fim da metafísica, tendo como slogan deste processo a crise da razão. Em segundo lugar, a conduta do socialismo real colocou em descrédito sua ideologia política ‘dedutiva’ e global, possibilitando o fortalecimento de um liberalismo que pretende pensar o fenômeno político no esquema, visivelmente popperiano, de ‘teste e erro’, convergindo para uma extremada pragmática concreta” (DEFFACCI, 2016, p. 12-13).

impossibilitado de indicar um ponto de vista regulatório, permitindo a abertura do espaço para uma possível manipulação ideacional da classe dominante” (DEFFACCI, 2016, p. 14). Nesse sentido, a política deixa de ser concebida a partir de um referencial de verdade, dificultando àqueles em oposição à classe dominante a se erguerem, o que prejudica a ocorrência de diálogo entre a filosofia e a política.

No século XX, esse enfraquecimento se intensifica ao mesclarem-se dois elementos oriundos de experiências catastróficas da política: as formas totalitárias de estado e o monstruoso desenvolvimento das modernas possibilidades de destruição. Segundo Torres (2007), isso:

[...] fez não só com que se questionasse o que representa uma decisão “política” em uma guerra de extermínio, mas principalmente reforçou uma já tradicional aversão pela política, o anseio por uma ilusória extinção [dela]. Dessa forma, pode-se dizer, seguindo o desenvolvimento dos argumentos de Arendt, que o fato da “política” ter levado à desumanização completa dos indivíduos nos campos de concentração e de ter como resultado possível a extinção do fenômeno humano está por detrás dos preconceitos contra a mesma nas sociedades atuais, pois na medida em que política é identificada com violência, com domínio desenfreado de uns sobre outros norteados por interesses egoístas e mesquinhos, na medida em que se tem por evidente que “todo poder corrompe e que o poder absoluto corrompe ainda mais”, a passividade, a apatia dos indivíduos, a renúncia ao exercício da cidadania, têm sido cultivadas, nas palavras de Arendt, essa “condenação do poder” corresponde a um “desejo inarticulado das massas” e tem gerado a “fuga à impotência”. (TORRES, 2007, p. 236)

Devido a essas experiências traumatizantes com as guerras do século XX, a humanidade, em especial as massas, passou a ver a “política” como um potencial de aniquilação possuído por aqueles encarregados da condução de instituições oficiais. Isso, segundo compreendemos, leva a autora a questionar se esses juízos naturalizados, que são disseminados, acarretam o imobilismo e fazem com que o ser humano “não se reconheça como um sujeito histórico” (TORRES, 2007, p. 237), passando a assumir um “papel” falso e perigoso.

Por esse motivo, em nossa pesquisa, buscamos nos afastar das concepções de política alinhadas a preconceitos, como os mencionados por Torres (2007). Com as leituras de Arendt, resgatamos um sentido para a política que a estabelece como “reflexo da condição plural do homem e fim em si mesma” (TORRES, 2007, p. 236), concebendo-a como ação em comum acordo. Por isso, buscamos nos aproximar do sentido de política como entendido na antiguidade e, assim, assumimos uma perspectiva que compreende política como sinônimo de liberdade. Liberdade, entendida não como “fazer o que se deseja”, mas como interação entre semelhantes, “pois só se é livre perante outros que também o sejam” (TORRES, 2007, p. 238).

Compreendemos, então, que a existência da liberdade ocorre apenas onde a pluralidade humana não é desconsiderada. Não consideramos como políticas ações que sofram qualquer forma de funcionalização ou instrumentalização, pois seu valor não estaria “no desempenho em

si mesmo, mas sim em algum resultado, um fim a ser alcançado quando termina o processo produtivo” (TORRES, 2007, p. 238).

Nessa perspectiva, a ação política – sinônimo de liberdade – possui duas dimensões: o começo e a realização. A primeira – o começo – é entendida como possibilidade para a criação de algo novo, o que é inerente e latente a todos os seres humanos, desde o nascimento. A segunda – a realização – pode ser entendida como a condução deste “início” à sua conclusão, para a qual é necessária a colaboração de outros. Com isso, compreendemos que todas as ações tomadas pelos sujeitos da pesquisa que, segundo seu relato, está relacionada à realização da formação de suas alunas e alunos, são políticas. Isso porque são ações criadas pela pessoa que a inicia, e realizada com uma ou mais outras pessoas. Sejam ações como: a criação de disciplinas eletivas ou de reforço, organizada com seus colegas, apoiada pela gestão e trabalhada em conjunto com as alunas e alunos; a realização de projetos com colegas da mesma área, de outras áreas, ou com estagiários; a condução de aulas em conjunto com as alunas e alunos.

A escola é a comunidade em que as professoras e professores de matemática tomam grande parte de suas ações políticas e realizam as ações de formação de suas alunas e alunos. Por outro lado, existem ações políticas que podem ser realizadas com pessoas externas à escola, como por exemplo as ações relacionadas aos sindicatos ou em manifestações e protestos que envolvam pessoas de outras escolas e/ou instituições.

Assumimos que políticas públicas são o texto dos discursos oficiais, mas também podem ser compreendidas como o discurso normativo que diz das regras que devem ser seguidas, dos protocolos que devem ser colocados em prática, para o bom funcionamento da instituição escolar. Ao mesmo tempo, esse discurso é ambíguo, porque sempre está aberto à polissemia e as ações políticas das professoras e professores de matemática podem convergir para ou divergir dos sentidos articulados nas políticas públicas.

Portanto, ao interrogar o fenômeno da *afetação das políticas públicas no trabalho das professoras e professores de matemática* buscamos compreender se há, nas experiências vividas dos sujeitos entrevistados, liberdade para a realização de seu trabalho. Ou seja, se as políticas públicas voltadas para a educação incomodam, inquietam, afligem ou influenciam as professoras e professores de matemática da rede pública estadual paulista na realização tanto de suas ações cotidianas quanto de suas próprias ações políticas.

Na seção seguinte, apresentamos os sujeitos da pesquisa e as análises ideográfica e nomotética.

4 ANÁLISE

Tendo transcrito a gravação das entrevistas nos voltamos para o texto que descreve o dito pelos sujeitos – professoras e professores de matemática, com os quais dialogamos – buscando o que nele mostra-se significativo ao interrogado. Para tanto, em um primeiro momento fizemos uma leitura cuidadosa de todas as descrições visando compreender o sentido do todo. Aqui vale lembrar que a “descrição, como trabalhada pelo fenomenólogo, é um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito. Ela não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve” (BICUDO, 2000, p. 77).

Após várias leituras, buscamos destacar palavras ou sentenças que nos chamavam a atenção no contexto do interrogado, isto é, que eram relevantes para o que buscamos compreender.

Denominamos estes destaques (trechos das transcrições) *unidades de significado*, que são trechos do texto da descrição, fiéis ao que foi dito pelas professoras e professores. Feito isso, convertemos as unidades de significado para um discurso que indique, o mais fielmente possível, as ideias articuladas nesse discurso do sujeito em nossa linguagem. Para tanto, consideramos tanto os significados etimológicos dos termos destacados quanto os que eles carregam no contexto em que são utilizados. Nomeamos esse texto das articulações *asserções articuladas*. Interrogando o que nessas asserções se mostra relevante à compreensão do fenômeno, destacamos algumas ideias nucleares. Elas são expressões reveladoras das unidades de significado e, mediante interpretação do dito, possibilitam que busquemos convergências de significado que possibilitem os agrupamentos por temas cada vez mais abrangentes.

Segundo Machado (1994), “os significados provenientes de uma descrição [...] não pertencem a uma única realidade, mas à de vários outros, sem que isso implique pertencer a todos os sujeitos” (p. 42), ou seja, é possível perceber nas descrições de sujeitos diferentes unidades de significados *convergentes* e *divergentes*. Assim, no movimento interpretativo, mediante a compreensão de convergências, procura-se evidenciar o que constitui a estrutura geral do fenômeno. Pelas divergências destacam-se as percepções individuais dos sujeitos que, mesmo não convergindo, são relevantes à compreensão do interrogado. São, portanto, dois momentos presentes na análise fenomenológica: o da análise ideográfica, no qual se evidenciam os significados individuais, interpretando as entrevistas de cada um dos sujeitos; e o da análise nomotética em que se buscam as convergências de significados para expor o sentido que o interrogado tem para a pesquisadora ou pesquisador. Nesta pesquisa, seguimos esse movimento de interpretação dos dados voltando-nos atentas à transcrição das entrevistas.

De modo geral, pode-se dizer que a análise ideográfica é o momento da pesquisa em que “os mundos pesquisador/pesquisado se interpõem em áreas que se tocam e se interpenetram” (MACHADO, 1994, p. 41). À luz da pergunta de pesquisa, a fala do entrevistado vai fazendo sentido à pesquisadora, dando-lhe possibilidade para destacar trechos significativos (unidades de significado) conforme procede em direção à intersubjetividade. Neste processo, as primeiras interpretações vão sendo articuladas, através da construção de ideogramas. “Os ideogramas expressam ideias. Buscam tornar visível a ideologia que permeia as descrições ingênuas¹⁸ do sujeito.” (MACHADO, 1994, p. 40). Nesse movimento de compreensão do que é dito pelos sujeitos de modo individual, é construída uma síntese das proposições reveladoras, por meio do destaque de ideias nucleares, possibilitando articular convergências entre unidades de significados, dando início à análise nomotética.

A análise nomotética “indica um movimento de passagem do nível individual para o geral [...] é resultante da compreensão das convergências e divergências dos aspectos que se mostram nas análises ideográficas.” (MACHADO, 1994, p. 42). Caminha-se, portanto, para as regiões de generalidade, para as categorias abertas que, ao serem discutidas, expõem o compreendido pela pesquisadora ou pesquisador.

Este processo de análise que foca o fenômeno em sua estrutura sem buscar explicações ou justificativas teóricas, uma vez que a intenção é ir às coisas mesmas, é um dos elementos que garante o rigor na pesquisa fenomenológica como possibilidade para a pesquisa qualitativa.

4.1 Análise Ideográfica

Conforme destacado, para a produção de dados da pesquisa entrevistamos cinco professoras e professores da rede pública estadual paulista. O primeiro professor, que chamaremos aqui pelo pseudônimo Leandro¹⁹, é formado em engenharia industrial química desde 1992. Ele fez um curso de aperfeiçoamento na área, pós-graduação em química Pura e, depois, cursou a Licenciatura em matemática. Ao se formar no interior de São Paulo, foi para a capital lecionar em uma escola estadual da Zona Norte. Pouco tempo depois passou, também, a lecionar em escolas particulares.

Em 2004, Leandro foi para Guaratinguetá, onde ingressou como professor efetivo na rede estadual de ensino de São Paulo. Em 2006 ingressou, também, como professor efetivo na

¹⁸ “Descrições ingênuas vistas como naturais e espontâneas” (MACHADO, 1994, p. 40).

¹⁹ Optamos por atribuir nomes fictícios às professoras e professores participantes desta pesquisa para preservar a sua identidade.

rede municipal de ensino dessa cidade. Atualmente leciona nessas duas escolas: uma da rede municipal e outra da rede estadual. Ao longo de vinte e oito anos de experiência, Leandro assumiu aulas de matemática, química e física para turmas de ensino fundamental II e do ensino médio. Hoje, ele opta por trabalhar apenas com aulas de matemática no ensino fundamental II. Leandro dá quarenta e quatro aulas por semana para oito turmas, cada uma com cerca de vinte e cinco a trinta e cinco alunos; quatro turmas no período da manhã na escola municipal e quatro turmas no período da tarde na rede estadual.

A escola estadual onde Leandro trabalha possui seis turmas de ensino médio no período da manhã, dez de ensino fundamental II no período da tarde, quatro professoras e professores de matemática, uma coordenadora, cerca de setenta funcionários e, aproximadamente, quinhentos alunos. No Quadro 1 abaixo, apresentamos a análise ideográfica dos dados produzidos com a entrevista feita com o professor Leandro, em 30 de setembro de 2020.

Quadro 1 – Entrevista com o Professor Leandro

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PL.US.1	A escola, no início em 2004, era uma escola muito mais difícil. /.../ Existia muito problema de violência na escola /.../ envolvimento com droga e tudo mais. /.../ Hoje, a escola tem outro perfil, /.../ os alunos são mais moderados, são mais tranquilos. A escola melhorou muito.	O professor afirma que quando iniciou seu trabalho como professor efetivo nessa escola, em 2004, ela era bem mais difícil de se trabalhar em decorrência da violência que lá existia, envolvimento dos alunos com drogas etc. Hoje, segundo diz, a escola melhorou muito e os alunos são mais tranquilos.	<ul style="list-style-type: none"> - A violência e envolvimento dos alunos com drogas, dificulta o trabalho na escola. - O papel da educação no combate à violência.
PL.US.2	Foram efetivando vários cargos, não só de matemática /.../ e, talvez, isso deu uma estabilidade /.../ para a escola.	O professor entende que, com a chegada de professoras e professores efetivos em vários cargos, a escola ganhou certa estabilidade e melhorou.	<ul style="list-style-type: none"> - Ter professores efetivos dá estabilidade para a escola.
PL.US.3	A relação de coordenação e professor sempre foi uma relação muito boa /.../ naquela dureza que a gente tem no dia a dia, de falta de material, falta de equipamento na escola. /.../ Mas os professores se sobressaiam sobre isso.	O professor afirma que a relação da coordenação com as professoras e professores sempre foi muito boa e, apesar da falta de material e equipamento, as professoras e professores superam isso.	<ul style="list-style-type: none"> - A gestão da escola e os professores possuem um bom relacionamento. - Há falta de material e equipamento, mas isso é superado pelas professoras e professores.
PL.US.4	[Ter] uma cópia para um aluno faz falta /.../ uma cópia de uma prova /.../ [para] ele [não ter que copiar] da lousa. É esse tipo de briga, a briga nossa, por incrível que pareça, no século XXI, é uma folhinha impressa para o aluno ter um carinho maior. É giz, uma lousa boa, um material ou equipamento básico para a educação, básico mesmo. A gente não espera tanto a parte computacional /.../ Mas o básico da escola seria isso /.../ um bom <i>xerox</i> para todo mundo ter essa	O professor considera que importante ter um equipamento de <i>xerox</i> na escola onde pudesse ter impressão para as alunas e alunos, de prova, por exemplo, para eles não terem que copiar da lousa, indicando um carinho para com eles. Ele considera que recursos como cópia <i>xerox</i> , lousa e giz bons e um ambiente com ventilação adequada são básicos para uma escola.	<ul style="list-style-type: none"> - A escola precisa de recursos básicos adequados (<i>xerox</i>, giz, lousa e ventilação). - Ter recursos adequados indica carinho para com as alunas e alunos.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	disponibilidade, uma lousa bem-feita, boa de se trabalhar. A ventilação adequada.		
PL.US.5	Eu comecei lá na escola estadual com o mimeógrafo, rodando com álcool /.../ Como muitos começaram. Então, a gente quer esse carinho, acho que daria mais ênfase para o aluno e o aprendizado seria melhor. São aspectos pequeninhos /.../ você ter um equipamento, um material, à sua mão, para você acompanhar uma aula /.../ o trabalho seria mais fluido. /.../ Eu sou mais antigo, então, eu acho que ainda é a lousa /.../ [mas] essa relação humana com o aluno, para mim, ainda, é muito importante. /.../ Acredito nisso. Que /.../ surte efeito.	O professor afirma que é mais antigo, começou a lecionar na época do mimeógrafo à álcool, e que considera a lousa importante. Mas ter um material impresso, além de tornar o ensino mais fluido, é um gesto de carinho para com as alunas e alunos e que surte efeito.	- A lousa é um recurso antigo, porém importante. - O material impresso contribui com o aprendizado, pois aumenta a fluidez do ensino e mostra carinho para com as alunas e alunos.
PL.US.6	Hoje em dia você tem uma sociedade /.../ em que não há uma estrutura familiar /.../ Por mais que não seja o nosso trabalho /.../ Nosso trabalho é mais técnico /.../ [se] você chega [no aluno] com mais facilidade /.../ ele te absorve como um pai, /.../ Um tio, uma pessoa em quem ele possa confiar. /.../ Eu não fui contratado para isso. /.../ Mas, felizmente, tenho perfil para isso. /.../ Muitos [professores] têm. /.../ Eu acredito que a aproximação é adequada para o aprendizado, sim. /.../ [porque, o aluno acaba] te ouvindo mais /.../ [assim] ele gosta, ele quer, ele se preocupa em fazer /.../ Não é uma “cobrança”, é “olha, faz assim”.	O professor acredita que a estrutura familiar, hoje em dia, está desestruturada. E apesar de a aproximação com as alunas e alunos não fazer parte de seu trabalho como professor, ele vê que muitas professoras e professores (ele incluso) são capazes disso, e que isso contribui com o aprendizado das alunas e alunos, pois assim, eles ouvem mais e se dedicam mais às atividades escolares.	- Na sociedade, a família está desestruturada. - Se aproximar das alunas e alunos não faz parte do trabalho da professora ou professor, mas contribui com o aprendizado. - Muitas professoras e professores são capazes de se aproximar das alunas e alunos.
PL.US.7	De matemática somos /.../ [em] quatro professores /.../ Esse ano, eu dou quarenta e quatro aulas, sendo elas vinte e quatro do estado, e vinte da prefeitura. /.../ São quatro turmas para cada professor aproximadamente. /.../ O professor pode pegar até trinta e duas aulas /.../ [mas] a gente distribui para as turmas e para cada	O professor explica que possui vinte e quatro aulas em uma escola estadual e vinte aulas em uma escola municipal, totalizando quarenta e quatro aulas semanais. Como eles são em quatro professores na escola estadual, há uma	- O trabalho em duas escolas, leva o professor a exceder a carga horária máxima de trinta e duas horas semanais.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	professor, dentro da sua carga horária. /.../ são quatro professores de matemática nessa escola. Na outra escola, na municipal, são mais três, mesmo tendo dez salas.	distribuição entre eles da carga horária de aulas de matemática disponível.	- As professoras e professores de matemática distribuem entre si as aulas disponíveis na escola.
PL.US.8	Eu sou muito sistemático. /.../ Eu acho que matemática tem que seguir uma certa linha /.../ temos que ver que todo mundo está bem, está legal em adição, bem em subtração, bem em multiplicação, bem em divisão /.../ Agora, vamos trabalhar com potência /.../ agora, vamos trabalhar com raiz quadrada /.../ Vou crescendo com os conteúdos /.../ Então, é meio lógico. /.../ [Mas] eu não consigo passar de um conteúdo para outro, sem que todos eles estejam engajados. /.../ [eu] não sou um “passador de conteúdo”. /.../ a gente tenta arrebancar todo mundo no mesmo conteúdo, no mesmo nível, dentro das suas diferenças, /.../ [fazer com] que [o aluno] consiga fazer esse retorno para ele mesmo. Se não, não adianta nada. [Se] você abandonar dois, três, quatro, cinco, seis alunos, cara, você está perdendo cidadãos.	O professor afirma que sua abordagem didática com as alunas e alunos segue uma linha lógica dentro da matemática. Há uma ordem para se seguir com os conteúdos. Apesar disso, o professor afirma não apenas passar conteúdos, porque entende que não adianta seguir com essa ordem, se houver pelo menos um aluno que não esteja conseguindo acompanhar, porque isso acarreta uma perda para toda a sociedade.	- Há uma ordem lógica para se trabalhar didaticamente os conteúdos de matemática. - A professora ou professor não deve apenas passar conteúdo, ela ou ele deve garantir que todos (as alunas e os alunos) estejam engajados. - Abandonar uma aluna ou aluno acarreta uma perda para toda a sociedade.
PL.US.9	Geralmente eu gosto de pegar o sexto ano, /.../ porque assim eu tenho um começo /.../ Eu sei onde [o aluno] está, então, quando eu pegá-lo no sétimo /.../ Eu sei o que eu preciso, eu sei como ele é, como eu posso trabalhar. E, se eu não pegar ele no sétimo ano, eu falo para o professor [por onde começar] /.../ Tem todo respeito, lógico. /.../ Felizmente, os professores que trabalham comigo me escutam.	O professor afirma preferir assumir turmas de sexto ano, por estarem no início do segundo ciclo do ensino fundamental e que esse é o ano mais importante por trabalhar conceitos base da matemática (aritmética). Também, caso a turma troque de professor no ano seguinte, ele dialoga com sua sucessora ou sucessor sobre estratégias para lidar a turma.	- O sexto ano é o mais importante, porque trabalha conceitos base da matemática. - É importante dialogar com a professora ou professor que assumirá a sua turma no ano seguinte.
PL.US.10	Números primos, por exemplo, sexto ano. /.../ Eles vão usar para sempre isso, tem que ser bem dado. Não pode só passar! /.../ tem que ser bem estruturado /.../	O professor enfatiza que existem alguns conteúdos (como números primos) que demandam bastante atenção ao se trabalhar,	- Alguns conteúdos que demandam muita atenção servem de base para outros.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	tem que trabalhar com afinco essas bases da matemática. /.../ O sexto ano é o mais importante, /.../ é a base de tudo. Se ele não conseguir fazer /.../ [um bom] sexto ano /.../ ele não conseguirá fazer o sétimo, conseqüentemente o oitavo também não.	principalmente por servirem de base para outros conteúdos do currículo de matemática dos anos seguintes.	- A forma como os conteúdos são trabalhados influencia o desempenho das alunas e alunos nos anos seguintes.
PL.US.11	O currículo de matemática não tem muita briga. Eles brigam lá com História, Geografia, com aquela Filosofia toda. /.../ mas de matemática, o currículo é “a mesma coisa”, digamos assim. Acrescenta-se um ou outro conteúdo. /.../ [Mas] os livros são muito parecidos uns com os outros, /.../ é o básico /.../ é o simples da matemática.	Com relação aos conteúdos de matemática propostos no currículo, o professor afirma existir consenso sobre o que deve ser trabalhado, que é o básico da matemática.	- Há, na escola, um consenso entre as professoras e professores, sobre quais são os conteúdos básicos da matemática.
PL.US.12	Eu uso muito a lousa, /.../ É “feijão com arroz”, /.../ muita explicação. Eu acho que tem que ter explicação. /.../ Nunca coube, /.../ o professor mandar o [aluno] estudar uma determinada página e ele mesmo concluir ainda. /.../ Eu gosto da explicação na lousa, /.../ mostrando, fazendo exercício. Eu sou muito visual. /.../ eu quero ver a explicação. /.../ fazer cinquenta exercícios, sessenta exercícios. /.../ É fazer exercícios.	O professor afirma usar bastante a lousa em suas aulas, para fazer explicações e resolver exercícios, suas principais estratégias de ensino. Considera que a professora ou professor não deve mandar as alunas e alunos estudarem por conta própria, deve mostrar como fazer, várias vezes.	- A lousa, explicação e resolução de exercícios são importantes estratégias de ensino. - A professora ou professor não deve mandar as alunas e alunos estudarem por conta própria, deve mostrar como fazer, várias vezes.
PL.US.13	Eu resolvo uma bateria de exercícios com os alunos na lousa, como em cursinho. /.../ Depois, eu passo para eles os exercícios daquilo que eu trabalhei com eles em sala de aula e corrijo no mesmo dia. Tem que corrigir no mesmo dia. /.../ A correção é extremamente importante /.../ [porque] você tem um respaldo do que [o aluno] não conseguiu aprender. /.../ ele está errando em multiplicação, ou está errando na potência, ou está errando na raiz. /.../ Então, a	O professor afirma que as alunas e alunos, após acompanharem a resolução de exercícios na lousa, devem fazer outros em seus cadernos. Considera muito importante a correção individual diária, porque, dessa forma, pode identificar quais conteúdos a aluna ou aluno tem dificuldades para abordá-las com exercícios diferentes. Suas alunas e alunos	- A resolução de exercícios é essencial para o aprendizado. - A correção individual diária é necessária para a professora ou professor identificar quais conteúdos a aluna ou aluno tem dificuldades para abordá-los com outros exercícios.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	correção, tanto da avaliação quanto da sala de aula, diariamente, me dá um respaldo para eu preparar as minhas aulas seguintes, /.../ há correção individual, porque não adianta corrigir na lousa. /.../ Ele tem que fazer, você vai e corrige para ele, se ele errou, ele retorna, refaz e traz de novo. /.../ eles retornam à minha mesa, ao meu lugar, onde eu estiver /.../ “professor, corrige para mim”. Todos os dias.	resolvem os exercícios e o procuram para que ele possa corrigir.	
PL.US.14	[Se o aluno] está errando ali, então para a próxima aula, eu preparo uma aula que aborda essa dificuldade que ele tem. /.../ [Se o aluno] não está interpretando de maneira adequada a fração /.../ tenho que trabalhar isso com ele. Você muda o modelo de exercício muitas vezes, faz um rearranjo, para que ele tente absorver melhor este conteúdo. É por isso que /.../ é muito mais lento.	O professor afirma que sempre retoma os conteúdos em que suas alunas e alunos apresentam dificuldade, muitas vezes trocando o modelo de exercício, o que faz com que o andamento dos conteúdos seja bastante lento.	- A utilização de diferentes modelos de exercícios é importante para o aprendizado das alunas e alunos.
PL.US.15	Para problemas, /.../ [o aluno deve] saber toda aquela base [aritmética] anterior /.../ Por exemplo, /.../ interpretar o que significa a porcentagem, representar uma porcentagem, depois calcular uma porcentagem, isso tudo são coisas diferentes. /.../ Eu posso colocar /.../ de maneira simples, ou posso colocar /.../ na forma de um problema. /.../ são aspectos diferentes e, na hora da resolução de um problema de porcentagem [em] que se deve fazer uma leitura, /.../ aí sim ele vai trabalhar isso. /.../ Eu coloco de uma maneira branda, e tento sempre acrescentar algo, para verificar se ele consegue progredir a partir de um conteúdo teoricamente mais simples. [Eu vou] mesclando exercícios.	O professor entende que para resolver problemas de matemática, a aluna ou aluno deve, primeiro, dominar alguns conhecimentos anteriores e teoricamente mais simples, como interpretar, representar, calcular... Dessa forma, sua estratégia é fazer a aluna ou aluno exercitar as habilidades de forma individual e, com o tempo, inserir situações que envolvam mais habilidades diferentes em um mesmo exercício.	- O aprendizado é favorecido pelo desenvolvimento de algumas habilidades. - A resolução de um problema de matemática envolve a utilização de várias habilidades.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PL.US.16	<p>Eu não preciso da avaliação. /.../ se eu faço uma correção diária no caderno deles, se eu verifico se eles fizeram ou não, se erraram ou não, a avaliação é um mero instrumento meu, de prova /.../ Eu acho importante ter um ritual, mas se você está acompanhando o aluno diariamente /.../ para que você precisa de avaliação? /.../ é um mero instrumento técnico e prático para a escola. /.../ [Eu faço] a avaliação, [eu não crio] tumulto. /.../ [Mas] é uma mera formalidade. Eu não sou contra, /.../ tem que avaliar mesmo. Tem as avaliações externas, nós fazemos direto. /.../ [e eu] tenho que prepará-los também para isso, para enfrentar um problema, por exemplo.</p>	<p>O professor afirma que é através da correção diária dos cadernos dos alunos que ele faz a avaliação da aprendizagem. Considera que avaliações bimestrais e externas são mero instrumento formal para a escola, porém, isso não as diminui em importância, e as alunas e alunos devem estar preparados para elas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação ocorre diariamente através dos cadernos das alunas e alunos. - Avaliações bimestrais e externas são mero instrumento formal para a escola. - As alunas e alunos devem estar preparados para todas as avaliações que enfrentarão.
PL.US.17	<p>Nós fazemos as AAPs²⁰, o Saresp, /.../ a Olimpíada Brasileira de matemática /.../ Mas na verdade, /.../ a avaliação é todo dia. /.../ três, quatro exercícios diariamente para eles [me] mostrarem /.../ na mesma hora, /.../ o processo é lento, /.../ Porém, eu acredito na eficácia dele. Eu consigo falar com um pai, com uma mãe, com a diretora, com a coordenadora, como o filho dela está. /.../ [“ele] esqueceu a tabuada, [está] distraído demais... /.../ Aconteceu alguma coisa?” /.../ [Eu] não [sou] aquele professor que vai pela nota /.../ [porque] ao ver uma nota cinco ou seis de uma pessoa, isso não garante que ela saiba metade [ou] sessenta por cento. /.../ [eu dou] um amparo mais pessoal, digamos assim. /.../ dez também não significa [cem por cento] /.../ [O aluno] sabe tudo mesmo? Ou você</p>	<p>O professor explica que a sua avaliação da aluna ou aluno ocorre todos os dias e, apesar desse método ser mais lento, ele acredita que seja eficaz, pois com ele pode dialogar com o responsável pela aluna ou aluno expondo o seu desenvolvimento e buscando compreender os motivos que podem causar um eventual baixo desempenho. Para o professor, a avaliação mostra o conhecimento da aluna ou aluno com relação ao que é de interesse de quem avalia, e é por esse motivo que a nota não é proporcional ao conhecimento da aluna ou aluno. Questiona quem elabora as avaliações externas e quais critérios são utilizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O diálogo com os responsáveis pelas alunas e alunos favorece o aprendizado e faz parte do processo de avaliação. - A avaliação mostra o conhecimento da aluna ou aluno em relação ao que é de interesse de quem avalia. - A nota não é proporcional ao conhecimento da aluna ou aluno.

²⁰ Avaliações de Aprendizagem em Processo.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	pediu em uma avaliação aquilo que ele sabe? Porque a avaliação externa é uma coisa assim. /.../ [com a avaliação] eu quero saber [daquilo] que me interessa que ele saiba. /.../ [Então] quem está preparando essa avaliação? /.../ Mas por quê? Quem criou o critério?		- As pessoas e os critérios por trás das avaliações externas não são explicitados.
PL.US.18	Em questão de avaliação [externa], por que é mais importante determinado assunto do que outro? Quem criou isso? /.../ Vem uma coisa meio burocrática, de cima para baixo. “Faça isso, porque eu acho que é assim”. /.../ Não é igual a uma prova de QI.	O professor afirma que as avaliações externas são elaboradas “de cima para baixo”, ou seja, que elas são determinadas hierarquicamente e não é explicitado quem, nem o que, está por trás de sua elaboração.	- Avaliações externas são determinadas hierarquicamente. - As pessoas e os critérios por trás das avaliações externas não são explicitados.
PL.US.19	Como eu estou todos os dias com [os alunos, eu] verifico o que eles sabem e o que eles não sabem, [então] para mim, [as avaliações externas são] uma mera formalidade. Eu não estou falando que não [sejam importantes] /.../ [Porque elas também são] um verificador /.../ de como eu devo andar [com os alunos, de] como foi minha aula [e,] se não alcançou [o esperado], eu tenho que mudar a estratégia, tenho que fazer outras coisas, tenho que trabalhar determinado tipo de exercício.	O professor afirma que, através de seu método de avaliação, que é contínuo, ele sabe o rendimento individual de suas alunas e alunos, mas as avaliações externas são importantes, porque é através delas que ele verifica a necessidade de mudar alguma estratégia de ensino como, por exemplo, o tipo de exercícios utilizados em suas aulas.	- As avaliações externas verificam a eficácia do trabalho da professora ou professor.
PL.US.20	Algumas vezes [a coordenação vai a] alguma sala de aula, [verifica] como está sendo a sua aula [e pergunta] para os alunos /.../ “como está o professor?” /.../ Esse é o papel da coordenação. /.../ [Porém, comigo isso] é muito mais raro, [porque como] eu estou com vinte e oito anos de magistério /.../ [e] há dezesseis anos trabalhando na mesma escola. /.../ [A coordenação já sabe] como [meu trabalho] funciona,	O professor explica que, de vez em quando, a coordenação da escola assiste a algumas aulas e pergunta às alunas e alunos sobre as aulas de determinada professora ou professor, porque esse é o seu papel: verificar o seu trabalho. Porém, com ele, isso é raro, devido aos seus vinte e oito anos de experiência e seus dezesseis anos de trabalho na mesma escola, o que já torna o seu fazer docente conhecido.	- A coordenação da escola tem o papel de verificar o trabalho da professora ou professor, observando suas aulas e entrevistando as alunas e alunos. - Uma professora ou professor com muitos anos de

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	se tem alguma reclamação e tudo mais. /.../ não [é porque] eu seja protegido.		experiência torna seu fazer docente conhecido.
PL.US.21	Quando é um professor mais novo, que está começando na escola, há uma observação maior nele. /.../ [Mas] a direção também deveria fazer um trabalho com ele de aprendizado. “Professor, venha aqui, faça um diário” /.../ “Vamos preparar uma avaliação”. /.../ “Professor, não é melhor o senhor dar dez questões?” Vinte, às vezes. /.../ umas respostas mais simples, mais curtas /.../ Tudo isso /.../ deve ser ensinado ao professor. Porque ele não sai da faculdade /.../ sabendo isso. /.../ [Mas] ele vai enfrentar isso: o nosso modelo. /.../ não é só preparar aula. /.../ Eu duvido se teve algum coordenador que ficou assistindo a sua aula, /.../ Porque ele não [a] entende /.../ Se tem um professor de matemática como coordenador /.../ O que ele precisa saber [de inglês]? Vocabulário? /.../ O coordenador não tem aquele [alcance] de antigamente, conhecido como universal /.../ Nem o diretor é assim hoje. /.../ [Não] tem jeito, é muita informação.	O professor entende que professoras e professores que estão iniciando carreira são observados mais continuamente do que outros, porém a escola deveria auxiliar essas professoras e professores, ensiná-los os ofícios da profissão na rede pública, apresentar estratégias de avaliação (evitando o grande número de questões, incentivando respostas curtas ou de alternativas), porque a formação inicial não os prepara para isso. No entanto, pondera que, hoje em dia, a coordenadora ou coordenador e diretora ou diretor da escola não possuem um conhecimento universal como antigamente, porque hoje há muita informação para dominar, o que torna sua tarefa difícil.	<ul style="list-style-type: none"> - Professoras e professores no início da carreira deveriam receber um acompanhamento da escola, para conhecer os ofícios da profissão e estratégias de avaliação. - Há muita informação para ser dominada pelos membros da gestão escolar.
PL.US.22	Sempre que [a gestão da escola] fez avaliação comigo /.../ [eles] sempre me deram retorno. /.../ Quando eles fazem essa avaliação do professor, eles chamam individualmente o professor à sala da coordenação /.../ Você pode concordar ou não, /.../ Eles têm que fazer o relatório, /.../ não é nada escondido. /.../ Nós temos que assinar. /.../ [Esse relatório é mandado] para a Secretaria de Educação. [Mas] eu não sei o que se faz com ele.	O professor afirma que a avaliação das professoras e professores é feita de maneira transparente com todas as professoras e professores e que o relatório é assinado por todos e enviado pela escola para a SEE/SP, mas que ele não sabe o que é feito com este documento.	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação das professoras e professores deve ser um processo transparente dentro da escola. - Não é explicitada a forma como são avaliados os relatórios da escola pela SEE/SP.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PL.US.23	A recuperação não é mais aquela recuperação no final de ano. A recuperação é todos os dias. /.../ [Principalmente] se você tiver o acompanhamento diário dos seus alunos, mas /.../ eu estou falando [de mim,] que [tenho] vinte e cinco alunos, dezoito, dezenove, /.../ [É o] que eu coloco com os meus alunos, é um processo meu, da minha realidade. Eu não posso colocar isso como verdade absoluta para um [professor] que tem quarenta alunos na sala de aula. É inviável para ele. /.../ E eu tenho auxiliares também, eu tenho os alunos do PIBID, por exemplo, que me acompanham muito. /.../ eles tiram as dúvidas dos meus alunos em sala de aula. /.../ Eu já tive professores auxiliares dentro da sala de aula. /.../ todos eram da FEG ²¹ /.../ da Unesp.	O professor entende que o processo de recuperação é algo contínuo e requer acompanhamento diário das alunas e alunos, mas pondera que isso apenas é viável para uma professora ou professor pertencente a uma realidade próxima a dele, ou seja, que possua por volta de dezenove alunos, além de poder contar com o auxílio de professoras e professores auxiliares ou alunas e alunos do PIBID que, em seu caso, sempre foram alunas e alunos da FEG.	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de recuperação é contínuo e requer acompanhamento diário das alunas e alunos. - A quantidade de alunas e alunos por turma influencia no processo de recuperação. - Professoras e professores auxiliares e alunas e alunos do PIBID contribuem para o processo de recuperação das alunas e alunos.
PL.US.24	Eu não gosto que [os alunos do PIBID] deem aula. /.../ Eu vou dar aula. /.../ o Pedro ²² , por exemplo, /.../ A mesma coisa que eu faria, o Pedro faz, mas de maneira individual. Ele vai tirar uma dúvida, corrigir um caderno... agora, aula mesmo eu não gosto que eles trabalhem. /.../ [Mas] para eles desenvolverem a fala, a explicação /.../ pode. /.../ se eles pedirem, /.../ “já que você tem que dar uma aula, /.../ aplica para a gente aqui.” /.../ Traga sempre três ou quatro exercícios para você verificar qual foi o seu alcance, se eles conseguiram te entender, /.../ Se você vai ter que retomar em tal ponto, /.../ Se eles me pedirem, tudo bem, /.../ [mas] eu sou pago para isso. E muitas vezes, eles não são pagos para isso. /.../ Eles são [pagos] para	O professor entende que estagiárias e estagiários, como as alunas e alunos do PIBID com os quais ele tem bastante contato, não deveriam dar aula, mas auxiliá-lo em suas aulas, tirando dúvidas individuais das alunas e alunos ou corrigindo cadernos, porque a remuneração que eles recebem é para acompanhá-lo em aula e aprender com isso, e apenas a professora ou professor recebe para dar aula. Entretanto, o professor entende que, às vezes, é requerido dessas alunas e alunos que eles deem aula e que, nesses casos, ele prefere ajudar na elaboração do plano de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Dar aula é de responsabilidade apenas da professora ou professor da turma. - A professora ou professor deve contribuir com os planos de aula das alunas e alunos do PIBID, com estratégias de avaliação. - As alunas e alunos do PIBID e estagiárias e estagiários

²¹ Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá.

²² Usamos um pseudônimo para preservar a identidade do aluno mencionado pelo professor.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	acompanhar o professor em sala de aula, e aprender alguma coisa.	sugerindo estratégias, principalmente de verificação da aprendizagem.	devem auxiliar a professora ou professor em suas aulas.
PL.US.25	Desde que eu estou [na rede estadual], sempre houve a palavra “contínua” [ao se falar de recuperação]. /.../ [A recuperação] é “contínua” e “paralela”. Contínua significa que ela acontece todos os dias, então é na sala de aula mesmo. Paralela: a escola deve montar aulas paralelas ao período [dos alunos]. /.../ [Então] como eu trabalho à tarde, eu tenho alguns alunos que frequentam de manhã, com aulas de matemática ou de português /.../ com outro professor contratado. /.../ [Mas] a única influência que eu tenho é relativa [aos conteúdos que serão trabalhados].	O professor afirma que a recuperação da rede estadual de ensino deve ser “contínua”, porque ocorre todos os dias, e “paralela”, no período contrário as aulas regulares das alunas e alunos. Como essas aulas são ministradas por outra professora ou professor contratado especificamente para isso, sua influência restringe-se a dizer quais os conteúdos que devem ser trabalhados.	<ul style="list-style-type: none"> - Na rede estadual de ensino, a recuperação deve ser contínua e paralela. - Nas aulas de recuperação paralela, a professora ou professor da turma diz apenas sobre quais conteúdos serão trabalhados.
PL.US.26	Eu me sinto com liberdade, sempre. [Tanto] na escola particular, [quanto] na escola pública. /.../ Todos os diretores com quem eu já trabalhei sempre me deixaram à vontade. /.../ Sou eu quem escolhe os livros [didáticos]. Os meus colegas confiam em mim. /.../ [é fundamental] dar aula realmente. Não ficar enrolando os alunos, /.../ falando besteiras. /.../ Não dá tempo de falar dos nossos conteúdos, quanto mais [isso] /.../ Sempre fui honesto /.../ “Estou aqui para ensinar vocês. Ou tentar. Então, eu quero que vocês prestem atenção, perguntem à vontade, mas façam os exercícios.” /.../ [Porque] não adianta [só] você falar. Eles têm que escrever [também]. /.../ O ser humano tem que escrever. /.../ Por isso que eu escrevo na lousa /.../ a forma pré-histórica de dar aula /.../ O aluno deve saber [gramática e semântica].	O professor afirma que sente liberdade para realizar seu trabalho, porque a gestão escolar, assim como seus colegas, confia em seu trabalho que preza por ensinar com honestidade, isto é, fazer com que suas alunas e alunos sejam capazes de enfrentar diversos exercícios de matemática, também colocando em prática a escrita e, segundo o professor, seguindo a forma “pré-histórica” de dar aula. Devido a extensa quantidade de conhecimentos na disciplina de matemática, não há tempo para temas diversos em sala de aula, uma vez que não há tempo nem para a própria matemática.	<ul style="list-style-type: none"> - A professora ou professor deve fazer com que suas alunas e alunos sejam capazes de enfrentar diversos exercícios de matemática e pratiquem a escrita. - Na aula de matemática não há tempo para temas diversos nem mesmo para todos os conteúdos da disciplina. - O professor sente-se à vontade com o seu fazer docente, pois entende que há confiança por parte de seus colegas e da gestão.

A segunda professora participante de nossa pesquisa, Regina, formou-se em 1994 no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e logo iniciou sua carreira como professora substituta na prefeitura de Roseira – SP, sua cidade natal. Em seguida, ela ingressou em um curso de Licenciatura em ciências com habilitação em matemática e, em 1998, antes mesmo de se formar, assumiu aulas na rede estadual de ensino paulista, com uma carga horária de vinte e seis aulas semanais. Regina se formou em 1999 e tem vinte e dois anos de experiência como professora da rede estadual. Ela fez pós-graduação em Educação e, apesar de ter sido aprovada com nota máxima em um concurso para um cargo de coordenação, preferiu permanecer em sala de aula, pois, segundo afirma, ela se identifica com o trabalho docente.

Ao longo de sua carreira, Regina chegou a trabalhar simultaneamente em três escolas de três cidades diferentes. Embora tenha prestado concurso para o cargo em 2004, ela foi efetivada apenas em 2006, na escola onde trabalha atualmente. Lá, ela iniciou com aulas de matemática e física. Hoje ela leciona apenas matemática para sete turmas de ensino fundamental II, totalizando vinte e seis aulas semanais. Para completar a carga horária de trinta e duas aulas semanais, assumiu aulas referentes ao Programa Inova Educação para uma turma do 7º ano e uma turma do 9º ano. No Quadro 2 abaixo, apresentamos a análise ideográfica dos dados produzidos com a entrevista feita com a professora Regina, em 1 de outubro de 2020.

Quadro 2 – Entrevista com a Professora Regina

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PR.US.1	O governador Dória colocou o Projeto Inova ²³ . /.../ [Esse projeto] trabalha tecnologia /.../ [e, para trabalharmos nele,] nós tivemos uma formação inicial e uma formação aprofundada, tudo pela internet, /.../ Todo mundo fala que [esse projeto] é o coração da escola. /.../ [Seu objetivo é] fazer com que [o aluno] desde o 6º ano saiba fazer escolhas daquilo que ele vai ser no futuro. /.../ Eu só fiquei com o 7º e o 9º ano. No 7º ano eu trabalho a criação com [os alunos], tirando deles qual os [seus] sonhos, o que eles querem ser. /.../ tem que ir aprendendo com o dia a dia, porque a formação é só teórica, /.../ então tem que ir nascendo da gente a criatividade.	A professora afirma que o Programa Inova Educação, tido por todos como o coração de sua escola, ofereceu uma formação inicial e uma formação aprofundada para as professoras e professores inteiramente a distância. Nesse projeto deve-se trabalhar os sonhos e objetivos de vida das alunas e alunos. Como essas duas formações das quais participou foram apenas teóricas, a professora afirma ser necessário criatividade e aprender com o dia a dia como desenvolver as aulas e orientar as alunas e alunos nessa perspectiva.	- A formação continuada oferecida pelo Programa Inova Educação é teórica e inteiramente a distância. - Professoras e professores que atuam no Programa Inova Educação precisam de criatividade e aprender com o dia a dia.
PR.US.2	Antes do projeto de vida eu pegava matemática e física, mas a minha formação é em matemática e ciências. /.../ [esse projeto] é para preencher [a minha carga horária, porque] se eu não pegasse o projeto de vida eu teria que ficar com física /.../ [mas] eu não sou professora de física, /.../ 26 aulas eu peguei só matemática, então [eu ainda] precisava preencher até 32 [aulas]. [Assim,] ou eu pegava física e, se não batesse o horário, eu teria que pegar uma outra disciplina, ou ir para outra escola. No caso, o que preencheria para mim, era o projeto de vida.	A professora explica que assumiu as aulas do Programa Inova Educação em sua escola porque precisava completar uma carga horária de trinta e duas aulas. Caso não assumisse essas aulas do projeto, teria que assumir aulas de uma disciplina que não fosse matemática ou ciências (como já o fez antes da implementação do projeto), ou assumir aulas em alguma outra escola.	- Para completar a carga horária, professoras e professores de matemática precisam assumir aulas de outras disciplinas, de projetos ou em outras escolas.
PR.US.3	Às vezes, [no projeto se trabalha] o reforço /.../ todas as disciplinas têm que trabalhar as habilidades de	A professora explica que, nas aulas do Programa Inova Educação, também se trabalha	- Nas aulas do Programa Inova Educação, professoras e

²³ O Programa Inova Educação tem como objetivo tornar a escola mais conectada com os sonhos e as necessidades dos adolescentes e jovens e os formar para as “competências do Século XXI”. Ele inclui componentes curriculares de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas para o segundo ciclo do ensino fundamental e para o ensino médio.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	português ou de matemática nas suas aulas, pode ser inglês ou a disciplina que for, /.../ mas como eu já trabalho com matemática, eu acabo trabalhando o projeto de vida na matemática. Não sou eu que dou matemática para o 7º ano, mas eu pego com a professora [o conteúdo que está sendo trabalhado] /.../ Ela estava dando fração, por exemplo, /.../ Então, eu trabalhei fração pegando em lojas [panfletos] com desconto, trabalhei de diversas maneiras, coloquei matemática e português tudo junto. /.../ Os alunos gostaram muito, então acho que foi bem proveitoso.	com reforço e que, no projeto, se devem trabalhar as habilidades essenciais de matemática e português, independente da área da professora ou professor que assumiu as aulas. Como sua área é matemática, ela trabalha atividades que reúnam conteúdos de matemática que os alunos já estão trabalhando nas aulas regulares junto a conteúdos de outras disciplinas, como português, por exemplo.	professores trabalham reforço e conteúdo de mais de uma disciplina.
PR.US.4	É uma escola retirada, mas não é uma escola considerada zona rural. /.../ [A escola] passou por reforma e foi em 2010 que ganhou uma quadra, porque até então era terra, não tinha nem como desenvolver a parte de educação física. Quando estava calor era um sofrimento para os alunos e eles gostam muito de esporte. /.../ É uma escola pequena, mas bem agradável para se trabalhar. Em relação a materiais, é a realidade que acontece em boa parte das escolas /.../ Vai faltar material? Vai. Mas qualidade para ter uma boa formação para o aluno, tem sim.	A professora afirma que, apesar de a escola não ser considerada de zona rural, é uma escola isolada e que foi apenas em 2010 que as alunas e alunos tiveram a possibilidade de desenvolver as aulas de educação física e, mesmo assim, a escola ainda sofre com baixa disponibilidade de materiais didáticos, porém isso não diminui a qualidade da formação das alunas e alunos.	- Apesar de comum, a baixa disponibilidade de materiais didáticos não diminui a qualidade da formação das alunas e alunos.
PR.US.5	[Professores que] tem uma carga de trinta e duas aulas, assim como eu, tem que desenvolver 7 [aulas] de HTPC, que é onde o professor fica elaborando e planejando as suas aulas. /.../ Assim, cada dia da semana é um grupo por área que desenvolve. /.../ na quinta-feira eu não tenho aula /.../ [Mas eu fico] desenvolvendo [planos de aula] com a coordenadora, que [nos] passa todos os trabalhos que precisamos fazer, atualiza os planos que precisamos fazer,	A professora afirma que deve dedicar 7 horas aula, além de sua carga horária de trinta e duas horas, para o HTPC, onde semanalmente e em conjunto com a coordenadora e outras professoras e professores da mesma área, traça planos e estratégias para melhor atender as habilidades requeridas e as dificuldades das alunas e alunos.	- O planejamento das aulas é semanal e em conjunto com a coordenadora e outras professoras e professores da mesma área. - O planejamento se volta para as habilidades requeridas e as dificuldades das alunas e alunos.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	colocando as habilidades que precisam ter. /.../ Como ela trabalhou em escola integral, tem uma desenvoltura muito grande para desenvolver o HTPC, /.../ [nós trocamos] ideias entre professores, [vemos] o que deu certo ou não, /.../ fazemos levantamentos /.../ [e] se não estiver [dando certo] criamos outras estratégias para procurar atender as dificuldades dos alunos.		
PR.US.6	[No início da pandemia] estávamos começando a planejar um plano de recuperação, que é das AAPs, /.../ mas mudou tudo de uma hora para outra e nós continuamos. Como eu já trabalhava com alunos por grupo de <i>Whatsapp</i> , até o final de março ainda foi possível eu continuar minhas aulas, com livros, atividades, até conteúdo passado através do grupo do <i>Whatsapp</i> . Fui até o final dessa parte que já estava planejada com eles. /.../ [Depois] eu mantive os grupos de <i>Whatsapp</i> e a escola criou um <i>App</i> , [mas] nem todos os alunos têm acesso a tecnologia, por ser uma escola onde os alunos, às vezes, passam por necessidades, /.../ [muitos] pais que trabalham têm ajudado os alunos, que precisam esperá-los chegar do trabalho para continuarem com a atividade, /.../ só a noite, porque é o horário que o pai está e é o único meio que eles têm para realizar a atividade.	A professora explica que no início da pandemia, momento em que estava sendo traçado um plano de recuperação para as AAPs, foi possível seguir com as atividades planejadas através do aplicativo <i>Whatsapp</i> , mas após isso foi criado um aplicativo exclusivo para a escola e, apesar de nem todas as alunas e alunos terem acesso a ele, eles puderam contar com a colaboração de muitas mães, pais e responsáveis, entretanto apenas à noite, quando estes já haviam chegado do trabalho.	- Durante o distanciamento, há alunas e alunos que não possuem aparelho celular que suporta o aplicativo desenvolvido para a escola (centro de mídias do estado de São Paulo) e precisam contar com as mães, pais ou responsáveis, que só estão em casa à noite.
PR.US.7	As reuniões [de planejamento] nós fazemos pelo <i>Google Meet</i> [agora e] continuaram sendo toda semana. /.../ discutimos as ações, tudo pelo <i>Google Meet</i> /.../ e colocamos em ação o planejamento. Esse trabalho continua na parte da tarde, nós vemos tudo o que precisamos fazer na parte da manhã e começamos	A professora explica que as reuniões de planejamento continuaram semanalmente no mesmo horário, via plataforma virtual, porém o início da pandemia foi angustiante porque era incerto como ela e a escola atenderiam as alunas e alunos, principalmente porque ela	- Sem um celular <i>smartphone</i> novo é incerto e angustiante desenvolver as atividades escolares de forma remota.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	<p>[a fazer] na parte da tarde. /.../ [Mas, no início, tivemos que] adequar tudo aquilo que estava sendo exigido /.../ tínhamos que baixar o <i>App</i> do centro de mídias, /.../ o celular tinha que ter o <i>android</i> pedido, porque abaixo [da versão] 4 já não funcionava. /.../ [Então] eu tive que comprar um Moto G que tinha tudo o que eu pudesse colocar, porque senão eu ia ficar de fora, eu não ia conseguir acompanhar. /.../ [Só depois disso] foi onde eu senti um alívio, porque pense como você tem que dar conta daquilo e os meios ainda não estão favoráveis.</p>	<p>mesma precisava de um celular <i>smartphone</i> novo, assim, apenas após comprá-lo ela conseguiu acessar o centro de mídias criado para a escola e, então, se sentiu aliviada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As reuniões de planejamento continuam semanalmente mesmo durante a quarentena. - Apenas após comprar um celular <i>smartphone</i> novo, a professora pôde acessar o centro de mídias do estado de São Paulo e sentir-se aliviada.
PR.US.8	<p>Alguns recursos que o governo colocou não foi possível a realização. O <i>Google Classroom</i>, por exemplo. Porque não adianta eu desenvolver o <i>Google Classroom</i>, se os alunos não puderem estar presentes através dessa aula. Então, eu fiz uma pesquisa com eles e nós combinamos que a única maneira que estava próxima àquela busca ativa de atingir a todos, era o <i>App</i> da escola e o <i>Whatsapp</i>, /.../ se eu os colocasse no <i>Google Classroom</i>, eu estaria dando aula sozinha. /.../ Já o <i>Google Forms</i> /.../ está dando certo e é bem mais prático e rápido /.../ [então] não é porque saiu isso que a gente tem que colocar tudo isso. Tem que ser pensado e muito bem repensado se aquilo que eu estou desenvolvendo no aplicativo está chegando até a realidade da escola, da minha escola. /.../ Esse ano também ficou para [escolhermos] se [seria] usado o diário online ou o diário escrito. A decisão da escola foi que /.../ quem quisesse usar o diário online ou o escrito, poderia. /.../ [Mas] ano que vem já tem que mudar, [todos deverão</p>	<p>A professora entende que não é necessário utilizar de todos os recursos colocados pelo governo do estado para a realização das atividades escolares remotas, visto que a maioria das alunas e alunos não possuem acesso a todos eles, como o <i>Google Classroom</i>, por exemplo. Assim, os meios de comunicação a serem utilizados nesse momento de isolamento (<i>Whatsapp</i>, <i>Google Forms</i> e centro de mídias) foram escolhidos com base em uma consulta realizada junto às alunas e alunos. Entre outras coisas, alguns desses novos recursos colocados inicialmente como opcionais passarão a ser obrigatórios no ano letivo seguinte, como o diário de classe <i>online</i> e o <i>Google Classroom</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não é necessário utilizar todos os recursos colocados pelo governo para as atividades escolares remotas. - A maioria das alunas e alunos não tem acesso à plataforma <i>Google Meet</i>. - É importante consultar as alunas e alunos sobre os meios de comunicação a serem utilizados para a realização das atividades escolares remotas. - Alguns recursos colocados pelo governo como opcionais passaram a ser obrigatórios.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	se adequar] ao diário online. /.../ [e o <i>Google Classroom</i>] também vai continuar.		
PR.US.9	Eu tive que adequar o meu quarto, adequar a minha casa para atender [aos novos recursos]. [E] você percebe que [só] agora [o secretário da educação] citou o assunto de dar um <i>notebook</i> para os professores, /.../ quase voltando as aulas [presenciais].	A professora afirma que precisou fazer adaptações à sua casa para ter acesso aos novos recursos, mas que apenas no momento da realização da entrevista que o secretário da educação falou sobre providenciar materiais às professoras e professores.	- São necessárias adaptações para acessar os recursos para as atividades escolares remotas. - Após meses de pandemia, a SEE/SP falou sobre providenciar materiais às professoras e professores.
PR.US.10	[Nas reuniões de planejamento] tem como você descrever /.../ como vai ser [seu plano de aula], todos os passos /.../ Mas desenvolvê-lo, que é a parte [de inserir os objetos] de conhecimento – porque agora não se fala mais “conteúdo”, é “objeto de conhecimento” – essa parte eu acabo trazendo para casa. Porque daí eu preciso fazer as minhas pesquisas /.../ Porque, por mais que eu fique das sete horas até às doze horas, [não há tempo] para montar tudo aquilo que eu quero.	A professora afirma que, apesar de ocorrerem as reuniões de planejamento uma vez por semana durante todo o período da manhã, ainda é necessário continuar trabalhando em casa durante o período da tarde para realizar pesquisas e deixar o plano de aula como ela deseja.	- Para deixar o plano de aula da forma como deseja, a professora precisa realizar pesquisas em horários alternativos ao de seu trabalho.
PR.US.11	A avaliação acontece com o aluno em sala [de aula], [com] a participação dele, [com] o envolvimento [dele em sala de aula] /.../ Mas você [também] tem que /.../ fazer uma avaliação diagnóstica daquilo que o aluno tem como conhecimento para /.../ poder, a partir daí, trabalhar. Então [no início do bimestre] a escola já pede uma autoavaliação do aluno, uma avaliação diagnóstica, para saber o ponto [em] que ele está para [trabalharmos] sobre isso. /.../ [E] durante o conteúdo, eu tenho sempre que montar avaliações. /.../ A escola cobra muito situações problema contextualizadas /.../	A professora entende que é necessário avaliar os alunos de várias formas diferentes – desde observando suas participações em aula, passando por atividades e exercícios, até avaliações finais – mas há um tipo de avaliação que se dá mais importância por exigência colocada pelo estado de São Paulo, que são avaliações com situações problema contextualizadas, geralmente aplicadas aos finais dos bimestres, mas também em momentos de recuperação.	- O estado de São Paulo prioriza avaliações que envolvem situações problema contextualizadas e em momentos de recuperação. - É necessário avaliar as alunas e alunos de formas diferentes.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	<p>é [isso] o que o currículo mais exige. Então, vai ter avaliação contextualizada, vai ter avaliação com exercício [de acordo com o conteúdo, e] vai ter avaliação de múltipla escolha, que é a avaliação final /.../ pelo <i>Google Forms</i> /.../ para dar o fechamento [do bimestre] /.../ O professor deve ter diversos tipos de avaliações /.../ [Mas até mesmo se eu for] trabalhar uma habilidade de recuperação, eu tenho que montar uma avaliação contextualizada.</p>		
PR.US.12	<p>Está no plano [de aula] sempre começar um conteúdo com uma introdução, trazendo um contexto. /.../ [a escola também cobra] deixar sempre no quadro o objetivo da aula do dia /.../ [porém] muitas vezes, não dá tempo de [passar aquela introdução] com contexto /.../ Há dias em que isso dá tempo [mas há dias que não] /.../ [apesar disso, as minhas aulas] são bem didáticas, bem claras, os próprios alunos falam /.../ Eu procuro usar uma metodologia, uma didática bem clara, para que os alunos possam ter compreensão. /.../ aprendi isso no magistério /.../ E, para ajudar nas minhas aulas, entra o PIBID. /.../ A gente sempre coloca aquele planejamento das minhas aulas junto com [os alunos do] PIBID, então, eles sempre estão junto comigo, observando o que eu estou passando e acabam trazendo várias atividades diferenciadas.</p>	<p>A professora afirma que os planos de aula sempre incluem uma introdução contextualizada e objetivo da aula, segundo regra da escola, mas nem sempre há tempo hábil para tal introdução em vista do curto tempo disponível para se trabalhar cada conteúdo. Apesar disso, todas as aulas são consideradas didáticas pelas próprias alunas e alunos e a professora conta com o auxílio das alunas e alunos do PIBID que atuam em suas aulas, trazem abordagens diferenciadas e participam do planejamento.</p>	<p>- Nem sempre há tempo hábil para se trabalhar tudo o que é requerido no plano de aula, porque o tempo destinado a cada conteúdo é curto.</p> <p>- Explicações claras e abordagens diferenciadas são bem avaliadas pelas alunas e alunos.</p>
PR.US.13	<p>No primeiro momento /.../ [as alunas e alunos do PIBID] devem ter esse momento de observar, conhecer os alunos, conhecer um pouco do meu trabalho e conhecer aquilo com o que eu estou trabalhando. /.../ [Enquanto isso] eles já vão vendo comigo e com o orientador [deles] o que pode ser</p>	<p>A professora explica que o trabalho das alunas e alunos do PIBID é realizado em conjunto com ela e o orientador deles e consiste primeiro em observar as alunas e alunos, as aulas e planejar uma atividade prática que pode também servir de ajuda para as alunas e alunos,</p>	<p>- Professora ou professor, alunas e alunos do PIBID e suas orientadoras e orientadores trabalham juntos no planejamento de intervenções.</p>

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	realizado para ser aplicado naquele conteúdo e que pode trazer uma ajuda aos alunos. /.../ Eles sempre vão trazer uma atividade prática para aplicar com [o conteúdo que estou trabalhando] /.../ [mas antes] eles têm que planejar comigo primeiro, o dia, a hora, como vai ser, quando vai ser, se vai ser em grupo, se vai usar a sala de informática, se vai ser no pátio, se vai ser na quadra, tem que ser tudo direcionado.	e todos os detalhes são planejados com antecedência.	
PR.US.14	Eu tive que comprar um [retroprojektor] /.../ porque às vezes alguém tinha [pego] emprestado o retroprojektor [da escola], daí eu tinha que esperar. /.../ Tem que agendar e, às vezes, eu precisava naquele momento e não tinha /.../ É um mini retroprojektor, mas ajuda muito. /.../ Eu tive que fazer isso para que eu tivesse mais tranquilidade e pudesse planejar e ter aquela certeza de que “hoje eu vou poder usar”.	A professora afirma que comprou um mini retroprojektor, porque nem sempre o retroprojektor da escola estava disponível quando ela precisava e só assim ela sentiu mais tranquilidade para desenvolver o planejamento de suas aulas.	- Para sentir tranquilidade ao desenvolver seu plano de aula, a professora precisa comprar os próprios recursos que pretende utilizar.
PR.US.15	É livro didático, apostila, tecnologia, é tudo ao mesmo tempo. /.../ A gente deve estar sempre inovando, sempre atualizado, sempre procurando se atualizar com as tecnologias. /.../ [Mas] eles querem colocar tanta coisa nova que há uma interpretação divergente daquilo que você tem que atingir, porque é prova, você tem que dar a sua prova, e chegam as provas do governo, tudo acontecendo ao mesmo tempo. /.../ Busca-se a qualidade, mas o que eu tenho visto é quantidade. /.../ [Na apostila] são várias situações problema que exigem que você pesquise e, nem sempre, o aluno vai te falar que na casa dele deu tempo. /.../ Nem sempre, a qualidade [de vida] do aluno faz com que ele tenha condições de ter uma iluminação adequada à noite para ele desenvolver	A professora entende que como professora ela deve sempre inovar as suas aulas e se atualizar com as tecnologias, porém as ações colocadas pelo governo do estado (avaliações externas, providência de livros didáticos e apostilas, entre outras políticas públicas) e as situações oriundas da realidade escolar de suas e alunos acabam por sobrecarregá-la, fazendo com que ela repense cada uma de suas ações a todo momento, para que haja tempo hábil de alcançar o que lhe é esperado de seu trabalho. Nesse sentido, a professora não responsabiliza suas alunas e alunos pelas condições externas à escola que dificultam os trabalhos extraescolares, mas entende que é sua	- A professora ou professor precisa repensar cada uma de suas ações para atender o que é colocado pelo governo e as necessidades específicas de suas alunas e alunos. - Não se deve apenas punir a alunas ou aluno que deixou de entregar uma tarefa, mas promover um ambiente no qual ela ou ele possa fazê-la.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	aquele exercício. /.../ Ficar brava com o aluno eu não posso, já que não fez em casa, vai ter que fazer aqui comigo. /.../ [E com isso] eu já vou encurtar o meu tempo de trabalho para atender o aluno, porque eu não posso deixá-lo parado. /.../ Eu tenho que pensar no tempo em que eu tenho que dar conta de que ele faça todo aquele exercício da apostila, eu tenho que dar conta do currículo, que é o livro didático, eu tenho que dar conta das datas das avaliações que acontecem ao mesmo tempo. Então, você fica como se fosse um cronômetro.	responsabilidade promover um ambiente para que ela ou ele possa fazê-lo.	
PR.US.16	Nós fazemos as AAPs, que é a avaliação diagnóstica, a cada final de bimestre. /.../ Elas apontam se aquilo que está no caderno do aluno foi trabalhado. /.../ [Mas] às vezes, dá tempo de terminar o caderno do aluno e, às vezes, não dá /.../ Assim, se eu estou trabalhando o caderno do aluno, eu já estou preparando-o para a avaliação diagnóstica. [Porém] nem sempre dá para você prepará-lo para a avaliação que vem. /.../ É onde entra a recuperação /.../ [A recuperação] é o momento de recuperar a habilidade que não foi atingida na AAP. /.../ A escola fará um levantamento /.../ pela rede da educação, o SEDUC ²⁴ , e [apresentará] para os professores /.../ aquela [habilidade] da porcentagem mais baixa /.../ O preparo é diário, dentro da possibilidade. /.../ Se eu estivesse lá na escola agora, eu já estaria montando tipo uma “apostila” para mim mesma de avaliações diagnósticas de anos anteriores, do SARESP, o que	A professora explica que é através das AAPs que a escola determina o que as alunas e alunos devem trabalhar na recuperação e que cabe às professoras e professores planejarem suas aulas, diariamente e na medida do possível, de modo que a aluna ou aluno possa trabalhar as habilidades que podem ser avaliadas em cada AAP. Conforme os bimestres passam, cada vez mais habilidades que demandam atenção na recuperação surgem e para professoras e professores, que como ela, trabalham com 9ºs anos do ensino fundamental e 3ºs anos do ensino médio. Também é importante preparar material para outras provas, como o SARESP.	<ul style="list-style-type: none"> - As AAPs são determinantes com relação à recuperação e ao planejamento de aula. - Com o passar dos bimestres, há cada vez mais habilidades que demandam atenção na recuperação. - Para os 9ºs anos do ensino fundamental e 3ºs do ensino médio, é importante preparar material para outras provas.

²⁴ Secretaria Escolar Digital (SED), a plataforma virtual da SEE/SP.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	tiver /.../ Eu tenho que trabalhar com a AAP e o SARESP ao mesmo tempo /.../ é um preparo constante.		
PR.US.17	A escola desenvolve outros projetos também. /.../ Eu fico responsável pelo projeto do dia da matemática, que é em maio /.../ Eu coloco [os alunos do] PIBID no meio do projeto para eles serem juízes, mesários, [avaliadores], porque é uma semana inteira [de projeto]. /.../ Todo dia eu coloco uma atividade /.../ Eu coloco premiação /.../ Eu peço ajuda aos outros professores e, dentro da possibilidade, até que sai. E a sala que ganha, ganha uma festa. /.../ [Os professores] colaboram no que podem. /.../ Eu sempre começo contando histórias, então, é Malba Tahan, vai entrar português /.../ Eu procuro colocar todas as disciplinas, para ninguém ficar de fora, porque assim fica a escola toda envolvida	A professora afirma ser responsável pelo projeto dia da matemática, realizado em maio, onde ela programa uma semana de atividades com as quais as alunas e alunos podem ganhar prêmios. Ela busca incluir temas que se relacionam com as outras disciplinas, não apenas matemática, e conta com colaboração das alunas e alunos do PIBID, das outras professoras e professores e até mesmo da coordenação, envolvendo, assim, toda a escola.	- Projetos relacionados a datas comemorativas que envolvem toda a escola são importantes, porque propiciam a união da escola.
PR.US.18	[Segundo a escola, deve] haver realização de projetos de todas as áreas. Então, se apresenta para [cada uma das] áreas qual projeto ela vai desenvolver, se vai ser projeto, qual vai ser, se vai ser passeio, se vai ser visita, se vai ser visita técnica... aí o professor, ou o grupo de professores da mesma área, escolhe e decide o que vai ser realizado durante o ano. Mas pelo menos cada área precisa ter [um].	A professora explica que a escola exige que todas as professoras e professores estejam envolvidos com pelo menos um projeto voltado para a sua área. Dentro de uma lista de possibilidades, a professora ou professor, ou grupo de professoras e professores da mesma área, escolhe qual projeto realizará durante o ano.	- A escola exige que todas as professoras e professores se envolvam com projetos voltados para a sua área. - Dentro de uma lista de possibilidades, a professora ou professor, ou grupo de professoras e professores da mesma área, escolhe qual projeto realizará durante o ano.
PR.US.19	[No planejamento e replanejamento] a gestão pergunta para a gente o que foi positivo, o que foi negativo, e o que deu e o que não deu certo. /.../ Esse	A professora afirma que a gestão da escola pede uma autoavaliação por parte das professoras e professores e que, recentemente,	- Com a autorização das professoras e professores, a escola avalia suas aulas

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	ano não foi possível avaliar [por conta da pandemia] /.../ mas a gestão passou [para a gente] que agora tem que avaliar o professor na aula. /.../ Eles chegam a assistir, a avaliar sua aula e fazer a devolutiva para você. /.../ [Mas] tem que ser agendado. /.../ [E] se o professor não quiser a presença [ele pode falar] /.../ A devolutiva é uma conversa. /.../ se estiver faltando [algo], o professor é chamado /.../ ou se tiver [algum] problema. /.../ se não, [a gestão] chega para falar que está tudo <i>okay</i> .	tem passado a acompanhar e avaliar algumas aulas de professoras e professores que a autorizam. Após essa avaliação, é feita uma conversa com cada professora ou professor para comunicar se está tudo certo com seu trabalho.	assistindo-as e comunica o resultado com uma conversa.
PR.US.20	A quantidade de diretores que passaram por aquela escola não está escrita. /.../ Esse ano mesmo, eu perdi a conta de quantos trocaram, acho que já chegou uns dez. /.../ Cada um tem a sua linha de trabalho. /.../ [Mas] sempre que eu apresentei o meu trabalho, eles apoiaram para que eu o realizasse. /.../ Às vezes, eu quero levar os alunos [para a sala de informática] e [ela] já está ocupada /.../ não é todo mundo que gosta que fale. /.../ [Então] para não ter brigas entre professores, tem que ter aquele controle /.../ Quando tem projeto, /.../ Eu prefiro correr atrás, comprar o material, EVA ²⁵ , essas coisas, do que esperar da escola. /.../ Quando a escola tem para me dar, eles vão me oferecer, mas se não tiver, daí, ou eu corro atrás, ou fico [sem] /.../ Eu sinto [liberdade], sim. /.../ A escola gosta que [os projetos] sejam muito bem-organizados. /.../ Tem que ter a ordem e a disciplina. Tendo isso, tudo pode ser realizado, sim.	A professora afirma que, apesar de a gestão ter passado por muitas trocas de diretoras e diretores, recebeu apoio de todos eles para realizar o seu trabalho e entende que possui liberdade para realizá-lo. As únicas restrições são relativas à indisponibilidade de materiais na escola (EVA, computadores, entre outros) e à manutenção da ordem e disciplina das alunas e alunos no momento da realização de projetos. Com isso, a professora se sente mais à vontade providenciando ela mesma os materiais para suas aulas.	<ul style="list-style-type: none"> - A gestão escolar apoia o trabalho da professora ou professor, mas não disponibiliza os recursos didáticos necessários. - A gestão escolar exige da professora ou professor ordem e disciplina entre as alunas e alunos durante a realização de projetos. - A professora ou professor se sente mais confortável providenciando os próprios materiais para suas aulas.

²⁵ Etileno Acetato de Vinila.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PR.US.21	<p>No sábado e domingo, a escola da família desenvolve muitos projetos /.../ Durante a semana, a gente até colabora com [alguns] projetos de datas comemorativas. /.../ [Porém] se não dá para apresentar durante a semana, a gente tem que cumprir horário no sábado. /.../ então, a gente joga todos esses projetos para o sábado. Junto com a escola da família acontece uma parceria: /.../ [os universitários que estão sábado e domingo na escola da família] oferecem reforço “para usar”. /.../ nós lançamos a avaliação bimestral agora [via <i>online</i>], daí a escola da família está lá aberta [aos finais de semana, então] os alunos que não têm acesso [a avaliação] em casa, eles terão que ir [para a escola da família] com máscara para usarem a sala de informática, porque é o único meio [de acesso] que eles têm. /.../ [Na escola da família há projetos] para arrecadar [dinheiro] para o Natal, adotando uma criança no final do ano, visita ao asilo, /.../ oficinas de manicure, cabeleireiro, /.../ [e os pais também são convidados para levarem] cursos para serem desenvolvidos. /.../ Não são todas as escolas de Guaratinguetá que tem escola da família, /.../ mas na minha escola ainda continua com esse projeto.</p>	<p>A professora afirma haver poucas escolas em Guaratinguetá que, assim como a sua, desenvolvem o projeto escola da família. Nele são realizados vários projetos, como o de datas comemorativas, reforço (monitorias), oficinas, cursos ministrados pelas mães, pais ou responsáveis de algumas alunas e alunos, arrecadação para o Natal, entre outros. Porém, com a pandemia, isso precisou diminuir, mas a escola da família continua aberta às alunas e alunos que não têm acesso às aulas remotas em suas casas para usarem os computadores lá.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O projeto escola da família realiza diversos projetos que aproximam a escola da comunidade, porém ele ocorre em poucas escolas da cidade. - Durante a pandemia, o projeto escola da família tem garantido acesso à internet às alunas e alunos que possuem essa necessidade.
PR.US.22	<p>As políticas públicas, levando em consideração o capitalismo /.../ sempre tiveram o objetivo de garantir o ensino a todos. /.../ [Porém] essas normas, diretrizes, leis ficam confusas pela maneira que são passadas e colocadas. Eles tentam garantir [o ensino], dar uma qualidade, mas há divergências. /.../ As políticas e as leis mudam constantemente. /.../ Daí, você fica naquela de “como vai ser daqui para frente? Como</p>	<p>A professora entende haver um objetivo comum para as políticas públicas voltadas para a educação: garantir ensino de qualidade a todas e todos. Porém, a maneira como são colocadas é contraditória e passa uma sensação de confusão para as professoras e professores, que ficam sem saber quais políticas serão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A maneira como as políticas públicas educacionais são colocadas é contraditória e confusa para as professoras e professores. - As políticas públicas educacionais possuem um

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	<p>não vai ser?” Isso vai ter, mas daqui a pouco está tendo isso... Ou colocou um projeto e está dando certo, mas daqui a pouco o projeto não existe mais /.../ Essa mudança é com muita velocidade e você não chega ao foco que você quer.</p>	<p>mantidas. A recorrência dessas mudanças nos afasta desse objetivo.</p>	<p>objetivo comum: garantir ensino de qualidade.</p>
PR.US.23	<p>Sobre como nós estamos nos programando para manter as aulas [na pandemia] /.../ Aqui você vê a casa toda equipada [risos]. É livro, é <i>note</i>, é tudo ao mesmo tempo, ao meu alcance para ver se eu dou conta de tudo e que a gente consiga manter, pelo menos, o mínimo. /.../ Todos os professores têm que acompanhar as aulas no centro de mídias. /.../ o meu horário é de segunda a quarta. /.../ De quinta e sexta, eu fico para tirar dúvidas dos alunos, ou de prova. Na quinta-feira /.../ na parte da manhã é a reunião do <i>Google Meet</i> /.../ como quando estávamos na escola, e na parte da tarde, eu fico planejando. /.../ Tem alunos que entram à noite, eles não põem limite no horário. Se deixar, até meia noite tem aluno perguntando /.../ você precisa colocar limite /.../ quando eles entram para tirar dúvidas, em nenhum momento /.../ eu falo para eles que não dá.</p>	<p>A professora afirma que com a pandemia, as professoras e professores passaram a reservar dois dias da semana para tirar dúvidas das alunas e alunos virtualmente, mas que não foi estabelecido um horário específico para isso, devido as diversas limitações das próprias alunas e alunos. Desse modo, é necessário que a própria professora ou professor imponha um limite, mas ainda assim a professora dificilmente nega ajuda quando é solicitada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durante a pandemia, o atendimento às alunas e alunos com dúvida não possui horário pré-determinado, devido às limitações que as alunas e alunos têm de acesso. - Durante a pandemia, fica a critério da professora ou professor definir seus horários de atendimento às alunas e alunos com dúvidas.
PR.US.24	<p>[O contato para tirar dúvidas] é por mensagem. /.../ [Alguns alunos preferem] que eu tire foto e mande para [eles a explicação] /.../ [daí eles vão] fazendo, tirando foto, mandando para mim e eu vou acompanhando /.../ Eu mando até <i>emojis</i>, porque [os alunos] ficam felizes. /.../ [e se] aquilo não está dando [certo] /.../ eu monto uma videoaula /.../ Eu me gravo explicando.</p>	<p>A professora explica que o contato para tirar dúvidas é feito via mensagem, pelas quais a professora acompanha suas alunas e alunos realizando as atividades por fotos e, em alguns casos, ela chega a gravar videoaulas para auxiliar a compreensão deles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durante a pandemia, as professoras e professores acompanham a realização das atividades das alunas e alunos remotamente e precisam de recursos para a gravação de videoaulas.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PR.US.25	<p>[Eu vejo na mídia comentários dizendo que] o professor agora [com a pandemia] ficou em casa e não está fazendo nada, está tudo normal... Eu posso garantir para você que é trabalho dobrado. /.../ Às vezes, eu falo: “eu estou dentro da minha própria casa e eu não tive hora para almoçar ainda” /.../ Eu vi uma das falas do secretário [da educação] /.../ [em que ele] colocou que o pessoal fala daquilo que não vê. /.../ A maior parte dos [professores] que a gente vê /.../ abraçou de corpo e alma para dar conta de tudo. Vai ser sorriso o tempo todo? Não. A gente fica muito feliz com aquilo que está fazendo, mas a gente deve saber que sempre haverá obstáculos no caminho e [que] a gente poderá superar isso. /.../ São esses obstáculos que nos impulsionam, para dizer se somos capazes de continuar.</p>	<p>A professora afirma que, apesar de ouvir comentários de que, com a pandemia as professoras e professores não estão fazendo nada, a verdade é que a maior parte deles abraçou de corpo e alma essa tarefa para dar continuidade ao seu trabalho, que acabou sendo dobrado. Ela considera que há obstáculos, mas eles são o que nos move para superá-los.</p>	<p>- Durante a pandemia, o trabalho das professoras e professores duplicou, enquanto há muitos que acreditam que não esteja acontecendo.</p> <p>- Os obstáculos nos movem para superá-los.</p>

As últimas três professoras e professores participantes de nossa pesquisa, Carlos, Diego e Eliza, são professoras e professores da rede estadual paulista em uma escola de ensino integral. Eles optaram por conceder a entrevista de modo coletivo. Assim, embora o diálogo tenha ocorrido simultaneamente com os três, no quadro ideográfico, especificamos a fala de cada um deles. Para essa especificação utilizamos: PC, para o professor Carlos; PD, para o professor Diego; e PE para a professora Eliza.

Carlos é formado em matemática desde 1991, possui um curso de especialização em física e participou de vários cursos de formação continuada oferecidos pelo estado e pela Unesp. Ele trabalha há vinte e oito anos para o estado de São Paulo; passou por várias escolas e, em 2003, foi efetivado na escola onde trabalha atualmente.

Diego possui formação inicial em engenharia e fez especialização em matemática e em pedagogia. Ele começou sua carreira na rede privada de ensino e, em 2000, ingressou como professor na rede estadual paulista.

Eliza é formada em licenciatura em ciências com habilitação em matemática, trabalha como professora efetiva na rede estadual paulista desde 1998 e, assim como Carlos, possui vários cursos de formação continuada. Ela trabalhou na rede privada, mas optou por ficar na escola pública.

Nessa escola de ensino integral, os três dão aula para sete turmas de ensino médio com cerca de vinte e cinco alunos em cada uma. Eles possuem uma carga horária fixa de quarenta horas semanais. Por estar em cargo de coordenação, Eliza possui apenas duas turmas de 3º ano mais uma disciplina eletiva. Carlos e Diego, juntos, possuem cinco turmas, de 1º e 2º ano, mais as aulas de nivelamento, eletivas, recuperação e orientação de estudos. A escola conta com dezessete professoras e professores divididos em três áreas: ciências humanas, ciências da natureza e exatas e linguagens e códigos. As três professoras e professores de matemática planejam e desenvolvem o seu trabalho de modo colaborativo e, devido a isso, optaram pela entrevista coletiva. O Quadro 3 abaixo apresenta a análise ideográfica realizada com os dados produzidos nesta entrevista, feita em 8 de outubro de 2020.

Quadro 3 – Entrevista com o Professor Carlos, Professor Diego e Professora Eliza

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PC.US.1	Eu gosto do trabalho que eu faço, gosto da metodologia de ensino da escola do PEI ²⁶ e estou contente com as parcerias. /.../ Hoje nós somos um grupo [de professores] bem unido e sempre focado no aprendizado do aluno.	O professor afirma gostar do trabalho que realiza com a metodologia do PEI e faz parte de um grupo de professoras e professores unidos e focados na aprendizagem do aluno.	- O PEI possibilita a união das professoras e professores.
PD.US.1	Nós três somos [professores] efetivos, /.../ [a carga horária do professor] efetivo depende [do que ele] consegue ou escolhe. /.../ Eu [possuía] uma carga integral, [então, eu] poderia dar 32 aulas mais umas aulas que a gente [chamava de] “estudo” /.../ Chegava [a cerca de] 40 aulas, porque ainda tem aquele tempo para preparar suas atividades. /.../ Agora com o [programa de ensino] integral, nós trabalhamos 40 horas [semanais], a depender do cargo de cada um. /.../ A professora Eliza é a nossa PCA ²⁷ , então ela dá menos aulas em sala de aula, porque ela tem toda uma outra carga de trabalho. /.../ Eu, por exemplo, fico dentro da sala de aula o tempo todo, então eu tenho as turmas do 2º ano /.../ [e] dou aulas de prática de matemática nos 1ºs e 2ºs anos também, para completar a carga horária /.../ Numa escola regular, você tinha suas 32 aulas, tinha dia que você tinha 2 aulas e podia ir embora, /.../ [mas] agora não, no sistema integral nós ficamos na escola o mesmo tempo que os alunos. /.../ Quando estamos sem horário de aulas, estamos em horários de estudos.	O professor explica que em seu cargo anterior na escola regular, ele poderia assumir trinta e duas aulas, porém com as atividades de preparação, chegava-se a uma carga horária próxima a quarenta aulas. Com o PEI, ele agora possui quarenta horas semanais fixas dentro da escola, as quais são preenchidas com aulas regulares e outras atividades como aulas de prática de matemática, tutorias, orientação de estudos, entre outras.	- No PEI, a professora ou professor possui quarenta horas semanais fixas, que envolvem aulas regulares e outras atividades.

²⁶ Programa de Ensino Integral.

²⁷ Professor Coordenador de Área.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PD.US.2	Tem outros professores que dão projeto de vida, tem professores de tecnologia, então, são atividades fora daquele currículo fixo de “eu vim para dar aula de matemática”. No ensino integral não tem isso. /.../ Eu entrei aqui dando matemática e física, por exemplo, era uma outra atividade. Ano passado, era matemática e eu estava na área de computação dando aula de robótica. O bom da [escola de ensino] integral é que você tem essa diversidade de situações nas quais você pode estar trabalhando, mas sempre dentro das quarenta horas semanais de dedicação exclusiva.	O professor afirma que um ponto positivo de se trabalhar em uma escola de ensino integral é a diversidade de situações nas quais a professora ou professor pode trabalhar, como aulas de outras disciplinas ou eletivas.	<ul style="list-style-type: none"> - A diversidade de atuação da professora ou professor no PEI é um aspecto positivo. - No PEI, há uma diversidade de trabalho para a professora ou professor, como atuar em disciplinas eletivas.
PE.US.1	Na escola integral tem um coordenador por área: um para linguagens e códigos, um para ciências humanas e um para ciências exatas e matemática, que sou eu. /.../ São seis professores na área de ciências exatas e matemática, na área de linguagens e códigos são /.../ cinco professores, e na área de ciências humanas estamos desfalcados, está faltando um professor, /.../ está com seis professores. /.../ Na escola integral, há este diferencial: o [professor] coordenador de área também entra na sala de aula [para dar aula]. /.../ Nós [PCAs] temos doze aulas, mais a aula eletiva, que totalizam catorze aulas por semana, isso fora as atividades como coordenadores, no caso, eu tenho que toda semana preparar a atividade do ATPA ²⁸ .	A professora explica que a escola de ensino integral é dividida em três áreas: linguagens e códigos, ciências humanas e ciências exatas e matemática. Em sua escola, cada área possui de cinco a seis professoras professores, um deles sendo o PCA. A professora entende que um dos diferenciais da escola de ensino integral é o fato de as e os PCAs também darem aula, apesar de em menor quantidade, em vista das atividades administrativas.	<ul style="list-style-type: none"> - No PEI mesmo a ou o PCA assume aulas regulares. - No PEI há divisão do grupo de professoras e professores por área: linguagens e códigos, ciências humanas e ciências exatas e matemática.
PE.US.2	Quando nossa escola fez a transição de escola regular para escola integral, /.../ nós realizamos uma entrevista com os supervisores que acompanham a escola integral e nós [professores da escola] tivemos	A professora explica que ao transicionar de escola regular para escola de ensino integral, as professoras e professores da escola têm prioridade para continuar trabalhando nela	- A transição da escola regular para escola de ensino integral prioriza as professoras e professores que já estão na escola.

²⁸ Atividades teórico-práticas de aprofundamento.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	<p>prioridade no primeiro momento, que foi até a primeira avaliação [de desempenho]. /.../ Se o professor não estiver de acordo com o que é requisitado dentro do perfil da escola integral, ele sai, por alguns motivos de desempenho. Nós não chegamos a ter esse problema lá na escola, mas nós tivemos sim professores que, por livre e espontânea vontade, não quiseram continuar mais. /.../ Um de matemática, um de física e uma de inglês e português. /.../ [Eles] acharam que não estavam aguentando, por estar muito puxado, e saíram. /.../ Os únicos que não [puderam permanecer por vontade própria] foram o coordenador /.../ e o vice-diretor. /.../ Quanto ao cargo de coordenador de área, eles decidiram, através das entrevistas, quem possuía mais perfil, ou quem teve melhor desempenho, e os colocaram como coordenadores, no primeiro momento, porque também, se não desse certo, poderia mexer.</p>	<p>após a transição, mas estes estão sujeitos a serem substituídos após o início das avaliações de desempenho, que ocorrem anualmente. Em sua escola, houve três professoras e professores que saíram durante a transição por vontade própria, provavelmente por não concordarem com a maior cobrança com relação ao trabalho. A coordenadora ou coordenador geral e a vice-diretora ou vice-diretor foram substituídos com a transição e as e os PCAs foram selecionados entre as professoras e professores da escola com melhor desempenho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na transição de escola regular para escola de ensino integral a coordenação geral e a vice-direção são substituídas. - Com a transição, as e os PCAs são selecionados entre as professoras e professores da escola com melhor desempenho. - As professoras e professores da escola de ensino integral passam por avaliação de desempenho anualmente e podem, ser substituídos caso não alcancem suas metas.
PE.US.3	<p>[Nossa escola] era uma escola muito grande /.../ Depois, apareceu que as escolas de ensino fundamental seriam de responsabilidade da prefeitura [de Guaratinguetá] e, então, começamos a perder turmas, [uma série por ano]. /.../ Nosso medo naquele momento era dos boatos /.../ de que ao diminuir muito as turmas, nossa escola iria fechar. /.../ Então, essa profissional foi à diretoria de ensino, atrás de supervisores, atrás de pessoas que trabalhavam com o programa e eles começaram a ir à escola fazer algumas reuniões /.../ nós tivemos reunião de conselho e foi isso. /.../ Tivemos uma formação [continuada] intensiva no início do ano [de 2018], /.../</p>	<p>A professora explica que, após a prefeitura de Guaratinguetá assumir a responsabilidade pelo ensino fundamental, sua escola foi perdendo turmas e a equipe escolar tinha medo de que a escola fechasse. Com isso, uma professora buscou contato com supervisoras e supervisores de ensino que trabalhavam com o PEI e, após algumas reuniões, a escola assumiu o programa. Nesse movimento, as professoras e professores receberam uma formação continuada, no início de 2018, para conhecer como funcionaria a escola partir de então.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com a Prefeitura Municipal assumindo a responsabilidade do ensino fundamental, as escolas passaram a perder turmas e corriam o risco de fechar. - A transição da escola ocorreu a partir de um contato de uma professora com uma supervisora ou supervisor que trabalhava com o PEI.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	nós ficávamos o dia todo em formação, passando por todo o conceito da escola integral, como ela funciona, como funcionam as tutorias, a parte diversificada, que são essas matérias que não estão no currículo, os princípios e premissas do programa, pedagogia da presença, enfim, toda essa parte que seria para nós uma novidade.		- A transição garante uma formação continuada para as professoras e professores conhecerem as diretrizes do PEI.
PE.US.4	O profissional, todos os anos, passa por uma avaliação de desempenho, dentro das [sete] competências ²⁹ [requeridas pelo programa] /.../ Nós temos todo um modelo, no qual temos que participar de formações, trabalhar com o protagonismo do aluno, o protagonismo do próprio professor. Então, dentro de cada competência do programa, nós temos que trabalhar com vários indicadores, isso dentro do modelo no qual eles precisam que o profissional [de educação] tenha certas qualificações.	A professora afirma que todos os anos, as e os profissionais que atuam na escola de ensino integral passam por uma avaliação de desempenho, baseada nas premissas do programa.	- As professoras e professores são avaliados anualmente e podem ser substituídos se não alcançarem as metas.
PD.US.3	[As competências do PEI já] fazem parte do novo currículo paulista. Muito do que era da [escola] integral hoje já está dentro do currículo, da nova BNCC, então, para nós essas alterações estão tranquilas, porque nós já estamos dentro desse novo sistema.	O professor afirma que as competências do PEI, já atendem a BNCC o que não foi novidade para eles.	- O PEI já contemplava as competências que são trazidas pela BNCC.
PE.US.5	As avaliações de desempenho ocorrem dentro da escola, /.../ como eu sou coordenadora de área, eu avalio os profissionais da minha área, segundo aquelas competências, ou seja, eu os acompanho /.../	A professora explica que avalia o desempenho de todas as professoras e professores de sua área, considerando as competências do programa. Os resultados dessa avaliação	- A ou o PCA avalia o desempenho das professoras e professores de sua área,

²⁹ Essas “competências” mencionadas pela professora Eliza referem-se a: protagonismo; domínio do conhecimento e contextualização; disposição ao autodesenvolvimento contínuo; comprometimento com o processo e resultado; relacionamento e corresponsabilidade; solução e criatividade; difusão e multiplicação. Estão regulamentadas nas Diretrizes do Programa de Ensino Integral (<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>) e pela Lei Complementar 1164/12 (<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1030671/lei-complementar-1164-12>).

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	com observação em sala de aula. /.../ Nós tentamos proporcionar ao professor uma formação [continuada] para que ele possa melhorar naquela [competência] que ele tem mais, nós dizemos, “ponto fraco”, porque é alguma coisa em que ele precisa melhorar.	expõem aspectos da prática docente que precisam ser melhorados, o que leva a uma proposta de formação continuada.	considerando as competências do PEI. - Os resultados da avaliação de desempenho orientam a formação continuada das professoras e professores.
PE.US.6	Os alunos também fazem parte dessa avaliação: é como se fosse um questionário o qual os alunos respondem no sistema. /.../ Nós somos avaliados pelos próprios professores, pelos alunos, pelos coordenadores, e esse questionário fica disponível na SED ³⁰ . E, depois, dentro dessas avaliações, é gerada uma nota para cada professor.	A professora explica que as professoras e professores são avaliados, através da avaliação de desempenho, por todas e todos da escola, inclusive pelas alunas e alunos. Com isso, a SED disponibiliza uma nota para cada professora ou professor.	- As professoras e professores são avaliados por todas e todos que integram a escola. - A média da avaliação da professora ou professor é disponibilizada pela SED.
PD.US.4	[A avaliação de desempenho] é interna, mas ela é publicada em um órgão do governo, a SED. /.../ [Ela é] uma avaliação dos alunos, dos pares, também há uma autoavaliação, da gestão, no caso os coordenadores e o supervisor, e, depois, é feita uma média e, só então, é colocado no quadro da SED. /.../ Como nós fazemos várias avaliações diagnósticas dos alunos, isso também é feito para nós, visando a melhoria. Nós temos /.../ o chamado PIAF ³¹ , no qual se pode prever, para o que se tem menor desempenho, um plano de trabalho visando melhorar. O intuito não é apenas dar uma nota, ou que você vá sair, não, há uma ideia de aperfeiçoar o sistema. /.../ [Depois] é feita uma devolutiva para nós e essa parte é individual, apenas o professor e seu coordenador [de	O professor explica que a avaliação de desempenho, apesar de ocorrer internamente, é publicada por um órgão do governo externo à escola (SED). Assim como as avaliações diagnósticas das alunas e alunos, as avaliações de desempenho da professora ou professor têm o objetivo de aperfeiçoar a formação das e dos profissionais da escola, mediante um trabalho voltado para as competências com menor desempenho e seguindo o modelo do PIAF.	- Os resultados das avaliações de desempenho são publicados pela SED. - As avaliações de desempenho têm por objetivo a formação das e dos profissionais da escola, seguindo o modelo do PIAF, que inclui uma autoavaliação.

³⁰ Secretaria Escolar Digital, plataforma virtual da SEE/SP.

³¹ Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	área], conhecem a devolutiva de como você foi, onde você precisa melhorar, os pontos de atenção. Tudo isso é para nos ajudar.		
PE.US.7	[Na avaliação de desempenho, há] perguntas determinadas, tudo dentro dessas competências que a gente se autoavalia. Tem a parte de autodesenvolvimento, entra formação continuada, se você participa de cursos com frequência, na secretaria [de educação], ou cursos externos. /.../ Tudo isso entra, tanto na sua autoavaliação como na avaliação.	A professora afirma que a avaliação de desempenho inclui uma autoavaliação. Na competência de autodesenvolvimento, a participação em cursos de formação continuada, promovidos pela secretaria de educação ou não, é levada em consideração.	- A avaliação de desempenho das professoras e professores do PEI inclui uma autoavaliação. - Cursos de formação continuada favorecem a competência de autodesenvolvimento.
PD.US.5	Depois tem a famosa calibragem. /.../ Os professores, e os coordenadores também, assistem às nossas aulas, verificam como estão sendo, fazem perguntas constantemente para os alunos, veem o nosso trabalho. Nós temos todo um trabalho [por] fora, que é a gente ajudar o próprio colega. Assim como tem a ideia do protagonismo do aluno, também o do professor /.../ e, no final, é feita uma pontuação geral. /.../ Às vezes, o professor está lá em cima, mas é porque ele se deu uma autoavaliação em que ele se considera lá em cima, ou, às vezes, os alunos têm professores, principalmente de matemática, que eles não avaliam bem. /.../ Nesses casos, sentam-se o coordenador, o supervisor, o diretor, os coordenadores e chegam a um meio termo para a nota. /.../ [Os gestores] têm uma ideia real do nosso trabalho, porque nós temos que fazer registro do nosso serviço. Daí, é em cima de tudo que nós tiramos uma nota, que é a nota final.	O professor explica que, para a definição das notas finais da avaliação de desempenho, em alguns casos, é necessária a calibragem. Quando as notas da autoavaliação, das avaliações dos pares e das avaliações das alunas e alunos são muito discrepantes, as e os gestores (coordenação, supervisão, direção, vice-direção) se reúnem para chegar a um consenso sobre a nota final. Essa decisão é, em parte, influenciada pelos registros fotográficos do trabalho realizado em sala de aula.	- Os resultados da avaliação de desempenho são calibrados pelas e pelos gestores (coordenação, supervisão, direção, vice-direção) quando há discrepância. - Registros fotográficos das aulas contribuem para os resultados, após a calibragem.
PD.US.6	[Nós] pedimos uma avaliação do aluno, /.../ até damos um tempo e saímos da sala, para, daí, nós podermos	O professor afirma que é a partir da avaliação das alunas e alunos que ele verifica seu	- A partir de uma avaliação realizada pelas alunas e alunos, a

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	nos autoavaliar. /.../ Eu peço esse respaldo dos alunos, para eu poder me verificar como professor. E os coordenadores também fazem isso, por isso eles assistem bastante às nossas aulas, para nos dar esses <i>feedbacks</i> .	trabalho como professor, e faz uma autoavaliação.	professora ou professor reflete sobre a própria prática.
PE.US.8	A ideia é essa. Que nós sempre estejamos nos avaliando, perguntando aos alunos o que está acontecendo, se as aulas estão sendo bem claras, se os objetivos das aulas são claros. /.../ Que a gente pergunte aos alunos se nós estamos conseguindo transmitir de uma maneira clara o que eles precisam aprender, para podermos tentar correr atrás e melhorar nosso desempenho.	A professora entende que seja muito importante a opinião das alunas e alunos sobre o trabalho do professor, para que cada vez mais a exposição da professora ou professor seja clara para a aluna ou aluno aprender. Nesse sentido, cabe à professora ou professor estar sempre em busca de aperfeiçoar seu desempenho.	- A professora ou professor deve levar em consideração a opinião das alunas e alunos sobre seu trabalho. - A professora ou professor deve estar aberto às críticas para que possa aperfeiçoar seu desempenho.
PE.US.9	Temos o SARESP e a Prova Brasil. /.../ E tem as AAPs, não pode esquecer. /.../ [A ADE ³²] faz um apanhado geral sobre as habilidades do ano anterior. /.../ Depois, a secretaria de educação lança o resultado com todas as habilidades que foram trabalhadas nessa prova. Daí, nós temos quais habilidades eles mais erraram, por aluno, nós temos o resultado todo direitinho. /.../ [Então] nós montamos o nosso plano de nivelamento e, inclusive, nós começamos a trabalhar com os alunos por nível de desempenho. /.../ Nós colocamos os alunos em níveis diferentes, porque a ideia do nivelamento é trabalharmos essas habilidades que não foram alcançadas, mas nós também olhamos para o desempenho dos alunos. /.../ Há alunos que fizeram a ADE e acertaram 80% /.../	A professora explica que uma das avaliações externas realizada na escola, a ADE, é utilizada para um trabalho de nivelamento das alunas e alunos, isto é, considerando o desempenho deles nessa prova é definido o nível de complexidade dos exercícios com os quais eles poderão trabalhar nas aulas de nivelamento em turmas distintas.	- O desempenho das alunas e alunos na ADE revela o que cada aluna ou aluno precisará trabalhar nas aulas de nivelamento.

³² Avaliação Diagnóstica de Entrada.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	<p>não há necessidade de eles trabalharem com aqueles exercícios mais simples, mais básicos. /.../ “Esse aluno aqui alcançou, /.../ Esse aqui não, esse ainda está no básico. Esse outro não está nem no básico, ele precisa mesmo daquele exercício bem simples, para ele ter uma noção das habilidades.”</p>		
PD.US.7	<p>Inicialmente, nós fazíamos as provas diagnósticas que nós mesmos montávamos. Hoje, o estado monta e manda para todas as escolas do estado [de São Paulo].</p>	<p>O professor explica que antes as provas diagnósticas eram elaboradas por eles mesmos, mas o governo do estado adotou essa prática e envia anualmente as ADEs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As avaliações diagnósticas do início do ano eram elaboradas pelas professoras e professores. - A ADE é uma avaliação elaborada para todas as escolas estaduais.
PD.US.8	<p>Com as provas bimestrais, as AAPs, /.../ conforme os resultados saem /.../ você tem [acesso a] todo o andamento da sua turma, aluno por aluno /.../ para você poder trabalhar com eles. /.../ Tem aquelas [habilidades] em que [o aluno] foi bem, aquelas em que ele está médio e aquelas em que ele realmente precisa dar uma repassada. /.../ Nós temos /.../ os chamados planos de intervenção, de recuperação, em que a gente vai trabalhando de forma paralela, dando a revisão dessas habilidades em que o aluno não foi tão bem, e continuamos com as atividades. /.../ Se não há essas outras aulas que nós temos na outra atividade, por exemplo, nós fazemos o nivelamento em orientação de estudos, aí nós precisamos pegar a aula até de algum outro professor. /.../ [Porque] se o aluno está com um problema muito básico na minha aula, não adianta eu deixá-lo lá, porque ele não vai acompanhar, então, às vezes, a gente até o separa do</p>	<p>O professor afirma que com o resultado das AAPs, são elaborados planos de intervenção com atividades a serem desenvolvidas em aulas paralelas de recuperação. Para as atividades de nivelamento, as alunas e alunos são divididos em grupos por níveis e, em casos extremos, de alunas e alunos com muitas dificuldades, é realizado um trabalho de forma individual, dentro das “orientações de estudo” e, por vezes, até trocando aulas com outras professoras e professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com as AAPs é possível ver quais habilidades serão trabalhadas na recuperação. - No nivelamento, as alunas e alunos são divididos por níveis de dificuldades. - Existe a possibilidade de ser realizado um trabalho individual, dependendo do nível da aluna ou aluno.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	grupo, trabalhamos com ele de forma individual, para poder fazê-lo chegar.		
PC.US.2	Dentro do nosso trabalho bimestral, nós temos as provas que fecham tudo, que são as provas bimestrais e são trabalhadas por área e, fora as bimestrais, que toda escola trabalha, o professor [da nossa escola] trabalha com diversas avaliações durante o bimestre. Não só as avaliações, mas cada tópico estudado [é avaliado também] com atividades que focam as habilidades que pensamos ao final do bimestre. O bimestre tem o “provão”, além de simulados que são organizados pela escola.	O professor afirma que eles avaliam as alunas e alunos de várias maneiras ao longo do bimestre. Cada tópico de estudo é avaliado com atividades que focam as habilidades. São realizados simulados e, ao final do bimestre, uma prova.	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação das alunas e alunos é diversificada. - O foco da avaliação das alunas e alunos são as habilidades. - Os instrumentos de avaliação são atividades que focam habilidades, simulados e provas.
PE.US.10	O plano de aula depende de qual habilidade você vai trabalhar nessa aula, /.../ qual estratégia você acha mais conveniente, de acordo com aquela habilidade que você vai trabalhar. /.../ nós estamos recebendo bastante formação [continuada] com roteiro de estudos, como montá-los para o aluno. /.../ Nós temos todo um roteiro para seguirmos: o começo, a habilidade que será trabalhada, a estratégia, o desenvolvimento dessas questões e a finalização da atividade. /.../ Entra também essa parte da observação em sala de aula. /.../ Nós falamos muito da importância do professor saber qual habilidade ele trabalhará na sua aula, porque ele sabendo a habilidade, ele pode se perguntar “como eu posso trabalhar essa habilidade da melhor maneira para que o aluno possa aprender?”. Então, primeiramente, [isso] deve estar muito claro para o professor.	A professora explica que os planos de aula variam bastante, mas que o mais importante é a professora ou professor ter claro para si mesmo, e para as alunas e alunos, qual habilidade será trabalhada na aula. Deste modo, a professora ou professor monta um roteiro de estudo descrevendo a introdução, a habilidade, a estratégia da aula, o desenvolvimento e a finalização.	<ul style="list-style-type: none"> - No PEI os planos de aula devem conter introdução, a habilidade que será trabalhada, o desenvolvimento e a finalização. - É importante a professora ou professor e as alunas e alunos terem clareza de qual habilidade trabalharão em cada aula.
PE.US.11	[No começo, as observações eram sempre assim:] “coloque a habilidade que você vai trabalhar”. /.../	A professora afirma que, no início, as observações em sala de aula, realizadas por	- A coordenação orienta a professora ou professor para que

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	[Assim] você sempre poderá chamar a atenção do aluno durante a aula, “a habilidade dessa aula é essa, então, vocês devem [também] ver se vocês estão conseguindo contemplar essa habilidade”. /.../ E a estratégia vai de acordo com o que você acha que vai contemplar melhor aquela habilidade.	ela, como coordenadora, enfatizava que a professora ou professor deveria escrever a habilidade que seria trabalhada, expô-la para as alunas e alunos de modo que eles pudessem verificar o próprio rendimento durante a aula.	deixe clara a habilidade que está trabalhando. - Conhecendo a habilidade a aluna ou aluno pode analisar o próprio rendimento.
PD.US.9	Antes da pandemia, e agora ainda mais, nós já estávamos ingressando na área de metodologias ativas, onde precisamos trabalhar a responsabilidade do aluno. Por exemplo, uma aula invertida, para que ele possa anteriormente conhecer /.../ o objeto de aprendizagem para, depois, em sala de aula, isso ser levado para debate, [onde ele possa] problematizar essa situação, para vermos até onde o aluno chega e o que ele entendeu da matéria. /.../ Agora com a pandemia, nós estamos fazendo isso, mas remotamente.	O professor afirma que, recentemente, ele e seus colegas estavam estudando metodologias ativas, o que requer trabalhar a responsabilidade da aluna ou aluno. Com a pandemia, ele tem aplicado as estratégias dessa metodologia de maneira remota.	- As professoras e professores estudam e aplicam diferentes metodologias em suas aulas. - Nas atividades remotas, as professoras e professores tiveram que adaptar suas metodologias.
PD.US.10	Nós trabalhamos fazendo esse roteiro do aluno /.../ de uma atividade. /.../ Aqui era resolução de sistemas, daí eu coloquei aqui uma ideia, para [o aluno] não pular etapas. E como estamos trabalhando remotamente, nós também pegamos vídeos da internet de professores explicando a matéria. /.../ Há vídeos nossos, dependendo da aula, em que a gente está resolvendo. /.../ aqui temos os passos que [o aluno] deve fazer /.../ para que ele possa chegar até o trabalho final.	O professor mostra um dos roteiros das atividades realizadas remotamente ao longo do bimestre. Para que a aluna ou aluno realizasse a atividade o professor incluiu ideias (sugestões), vídeos da internet, videoaulas gravadas por ele mesmo, e instruções para a realização do trabalho final.	- O professor organizou um roteiro para as atividades remotas. - A atividade remota inclui ideias, vídeos da internet e videoaulas gravadas pelo professor.
PD.US.11	Hoje, nós temos uma ajuda do governo /.../ [por onde] está tendo bastante aula, que é o centro de mídias do estado de São Paulo. Eles estão fazendo aulas em cima dos objetos de conhecimento do bimestre. /.../	O professor afirma que o governo do estado de São Paulo disponibilizou um aplicativo para a rede estadual de ensino ter acesso a aulas sobre os objetos de conhecimento de cada bimestre,	- Durante a pandemia, o governo disponibilizou para as escolas o centro de mídias do estado de São Paulo, com aulas sobre os objetos

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	Agora, na nossa área específica, matemática /.../ [eles estão dando] ênfase à recuperação, que começou ontem. /.../ Porém, o município onde estamos localizados preferiu não voltar com as aulas presenciais. /.../ Então, o centro de mídias preparou aulas sobre esses assuntos. /.../ Em nossos roteiros, nós estamos colocando essas aulas e roteiros [do centro de mídias] para que o aluno tenha outra visão, com outra pessoa resolvendo.	o centro de mídias do estado de São Paulo. Como o município de Guaratinguetá, até o momento de gravação da entrevista, não autorizou o retorno das aulas presenciais, o professor alia o material preparado por ele com os materiais de matemática do centro de mídias para suas aulas, pois o aplicativo, neste momento, focava a recuperação.	de conhecimento de cada bimestre. - Os materiais do centro de mídias do estado de São Paulo, em outubro de 2020 estavam focando a recuperação.
PD.US.12	A escola de tempo integral favorece muito [a utilização de materiais didáticos diversos]. /.../ Na nossa área de ciências da natureza e matemática, nós temos essa ajuda dos [outros] professores [da escola], fora as aulas de matemática. /.../ Por exemplo, o professor Carlos dá aula de matemática para os 1 ^{os} anos. Eu entro lá em outra aula, chamada “práticas de ciências”, onde /.../ eu vou usar o <i>GeoGebra</i> , vou usar material concreto. /.../ Antes do início da pandemia, eu estava trabalhando a reta real /.../ fazendo varal de números. /.../ Com os pregadores nós íamos colocando números nessa reta, e íamos discutindo se aqui era o melhor lugar, ou se o lugar era esse. /.../ Nós trabalhamos muito isso nos 1 ^{os} e 2 ^{os} anos, tanto que /.../ eles tiraram o chamado “mundo do trabalho” do 3 ^o ano e incluíram práticas, com ênfase à prática de matemática. Porque eles viram que isso estava auxiliando muito.	O professor afirma que a escola em tempo integral favorece a utilização de materiais didáticos diversos. Como atividade extracurricular para as alunas e alunos, o professor dá aula de “práticas de ciências”, onde ele trabalha a matemática com alunas e alunos da turma de outro professor utilizando recursos diferenciados, como o <i>GeoGebra</i> e materiais concretos. O professor entende que, devido a contribuição dessa atividade na formação das alunas e alunos, ela passou a substituir as aulas de “mundo do trabalho”, na grade dos 3 ^{os} anos.	- A escola em tempo integral favorece a utilização de materiais didáticos diversos. - As aulas de práticas de ciências são voltadas para a realização de atividades diferenciadas com o <i>GeoGebra</i> e materiais concretos. - As aulas de “mundo do trabalho” para os 3 ^{os} anos foram substituídas por aulas de práticas de ciências, devido a sua contribuição para a formação das alunas e alunos.
PD.US.13	[A recuperação] é constante, é contínua. /.../ Hoje em dia não há mais aquele período de recuperação ao final do ano, no qual só iam à escola os alunos que estavam de recuperação. A recuperação é contínua,	O professor afirma que a recuperação ocorre de forma contínua, diferente de antigamente, onde a recuperação ocorria no final do ano apenas para as alunas e alunos que precisavam.	- A recuperação ocorre de forma paralela e continua ao longo do ano letivo.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	durante todo o ano. /.../ Em final de bimestre, nós temos aquela recuperação intensiva, onde nós trabalhamos mais a habilidade do bimestre, tentamos recuperar e, mesmo que o aluno não consiga, nós continuamos trabalhando com esses alunos, durante todo o ano.	Apesar de haver uma recuperação intensiva ao final do bimestre, esse trabalho ocorre o ano inteiro.	- Há, também, uma recuperação intensiva ao final do bimestre.
PE.US.12	Nós temos sim liberdade de trabalhar, nós conversamos muito, nós três estamos sempre muito juntos. /.../ Nós temos um horário de alinhamento da matemática, justamente para tratar do nivelamento, de planos de intervenção. /.../ Ano passado, /.../ nós conversamos e chegamos a um acordo de que nós deveríamos fazer um simulado para melhor preparar os alunos do 3º ano, dentro daquelas habilidades abordadas no SARESP. /.../ Mas é lógico que nós temos toda uma cobrança, nós temos uma supervisora, que está sempre cobrando a escola, cobrando resultados e, muitas vezes, os professores (nós incluídos) falam: “nós fazemos e fazemos e estamos sempre com saldo negativo”. /.../ [Mas] é o papel da supervisora. Ela deve ver o que nós estamos precisando melhorar e, de repente, pode fazer parte de uma estratégia para a escola não se acomodar. /.../ Nós temos que tentar não se abater com isso e ficarmos muito sensibilizados. Temos que focar no nosso trabalho.	A professora explica que possui liberdade para realizar o seu trabalho, pois há uma união entre as professoras e professores de matemática. Eles se reúnem periodicamente para traçar estratégias de recuperação. Ela pondera que há uma grande cobrança e que, às vezes, as professoras e professores sentem que não importa o quanto trabalhem, continuam com um desempenho desfavorável. Apesar disso, ela entende que não devem se deixar abater e que tudo isso pode fazer parte de uma estratégia para a escola não se “acomodar”.	- A união das professoras e professores favorece a elaboração de estratégias para a recuperação. - A alta cobrança causa, às professoras e professores, a sensação de sempre estar com desempenho desfavorável. - A alta cobrança contribui para que a escola e as professoras e professores se empenhem mais em seu trabalho.
PE.US.13	Nós trabalhamos com a plataforma <i>Google Classroom</i> e /.../ quando começou a se falar em distanciamento /.../ naquela última semana de aulas presenciais, nós já fomos para a sala do acesso, o professor Diego /.../ foi com a gente e nós fomos	A professora explica que a escola de ensino integral favorece a colaboração entre as professoras e professores, porque estimula o aperfeiçoamento da e do profissional e leva a entender que o resultado em equipe é melhor	- A escola de ensino integral favorece a união entre professoras e professores e isso permite ver o resultado em equipe.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	<p>montando as salas. Então, quando começou o distanciamento, nós estávamos com todas as turmas montadas. /.../ Esse é um dos pontos muito positivos da escola integral, que é que um professor ajuda muito o outro. /.../ É uma escola que dá muitas chances para o profissional melhorar, em todos os sentidos. /.../ [É] saber que o resultado de uma equipe é muito melhor que o resultado individual. /.../ Se você passar esse conhecimento seu para a sua equipe /.../ será melhor /.../ para os profissionais, para os alunos, para todos.</p>	<p>do que o resultado individual. Um exemplo disso é o fato de, ao se iniciarem as discussões sobre distanciamento social, a escola pôde rapidamente adaptar-se à plataforma <i>Google Classroom</i>, graças a um dos professores ter compartilhado seus conhecimentos em informática, o que contribuiu com a formação de seus colegas, das alunas e alunos e do andamento da escola toda.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As professoras e professores se ajudam, contribuindo para a formação um do outro. - A união das professoras e professores repercute na qualidade da formação das alunas e alunos. - Ao iniciarem-se as discussões sobre distanciamento social, a escola pôde adaptar-se rapidamente à plataforma <i>Google Classroom</i>, graças aos conhecimentos de informática de um dos professores.
PC.US.3	<p>Entre as nossas competências, há a corresponsabilidade. Todos são responsáveis pelos colegas. Um apoia o outro. Em nossa escola é tudo o que a professora Eliza colocou: todos se ajudam. Dá para trabalhar muito bem, liberdade total. É legal o trabalho da escola.</p>	<p>O professor entende que a competência da corresponsabilidade é o que estimula as professoras e professores a se ajudarem e se voltarem para o que é melhor para a escola. Isso contribui com a sua sensação de liberdade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No PEI, a competência de corresponsabilidade estimula o trabalho em equipe.
PD.US.14	<p>Nós temos espaço, sim. /.../ Nós até conversamos com o coordenador [geral] /.../ que as aulas de nivelamento e aulas de orientação [de estudos de] matemática, dentro dos 3ºs anos, fossem dadas pelos professores de matemática e ele nos ouviu. /.../ [Entendemos que] é mais fácil nós passarmos uma atividade de português /.../ do que um professor de português passar uma atividade de matemática. /.../ A professora Eliza [montou] uma turma específica só para o estudo</p>	<p>O professor afirma que na escola há espaço para o diálogo e que o coordenador geral ouviu as professoras e professores e permite que eles arrisquem executar novas ideias. Por exemplo, ele e seus colegas solicitaram ao coordenador que as aulas de orientação de estudos de matemática e nivelamento dos 3ºs fossem dadas apenas por professores de matemática. Porque é a disciplina mais complexa para uma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A gestão escolar apoia as iniciativas das professoras e professores visando o desenvolvimento das alunas e alunos. - As professoras e professores de matemática assumiram as aulas de nivelamento e orientação de

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	de provas anteriores do ENEM /.../ e fomos ouvidos. /.../ Eles nos ouvem bastante, nos deixam trabalhar, nos deixam colocar nossas ideias, tentar. /.../ Às vezes, temos aquela situação de que no papel é bonito, mas depois /.../ verificamos que o resultado não foi bem o que nós queríamos. Mas eles nos deixam testar. /.../ A escola é nossa e nós sempre temos esse apoio.	professora ou professor de outra área trabalhar e a que as alunas e alunos mais têm dificuldade. Isso levou a criação de uma turma específica para o preparo para o ENEM.	estudos, por ser a disciplina de mais complexidade.
PE.US.14	A própria supervisora fez uma solicitação para a escola para que nós fizéssemos algo específico para o ENEM. /.../ Aí, houve essa ideia de abrir uma turma /.../ porque, apesar de haver as turmas de <i>Whatsapp</i> /.../ vem aquela enxurrada de informações e as informações se perdem. /.../ Eu montei a turma “ <i>EstudosENEM</i> ”, coloquei todos os alunos do 3º ano, todos os professores da escola /.../ [e disse] “não sou a dona da sala na plataforma, ela é de todos”. /.../ Uma aluna nossa viu alguns simulados, que vieram com algumas atividades anteriores do ENEM, e nós colocamos. /.../ A ideia é essa: que o aluno vá lá e consiga encontrar as informações e que essa plataforma vá se construindo, ela não está pronta.	A professora afirma que, após solicitação feita pela supervisora, houve a criação de uma turma voltada para o ENEM, na plataforma <i>Google Classroom</i> . Nela, a professora incluiu todas alunas e alunos dos 3ºs anos e todas as professoras e professores da escola, deixando claro que todos podem contribuir com materiais, dicas etc.	- É importante a criação de um espaço de estudo exclusivo para o ENEM a partir da colaboração de professoras, professores, alunas e alunos.
PC.US.4	As políticas públicas chegam a atrapalhar algumas coisas, porque nós queremos tanto e acabamos não conseguindo. Mas /.../ nós focamos tanto no aprendizado que nós até esquecemos das políticas públicas. /.../ Se você passar a debater em cima das políticas, você não consegue trabalhar. /.../ Eu não penso nessas políticas externas com relação ao nosso trabalho.	O professor entende que as políticas públicas voltadas para a educação podem atrapalhar o seu trabalho. Porém, isto demanda tanta atenção que debater sobre o tema o impediria de trabalhar.	- As políticas públicas chegam a atrapalhar a professora ou professor. - O debate sobre as políticas públicas impediria o trabalho.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PE.US.15	Essas provas, como as AAPs, e essa plataforma /.../ o SARA ³³ , na verdade, facilitaram o [nosso] trabalho. /.../ Há uma plataforma que analisa todos os resultados das habilidades. /.../ Eu não sei o que /.../ poderia dificultar tanto o nosso trabalho. /.../ Quando nós estamos dispostos a fazer um trabalho bom /.../ [nós] corremos atrás e, com isso, recebemos do outro lado também. /.../ Às vezes, a pessoa não está a fim de trabalhar, então ela arruma desculpas sobre isso ou aquilo do governo. /.../ Se nós temos uma equipe boa e todo mundo está com o mesmo objetivo, nós conseguimos trabalhar muito bem. /.../ É claro que há /.../ aquela fase de queda. /.../ A matemática foi esculachada no início do programa /.../ [porque ela] é muito difícil e isso é um desafio para nós. /.../ Os alunos vêm /.../ com muitas habilidades para serem sanadas, porque não foram muito bem trabalhadas no ensino fundamental. /.../ [Mas] se você pensar muito nas dificuldades, você desanima /.../ e o aluno já vem com aquele pensamento de que a “matemática é difícil e eu não aprendo”.	A professora entende que políticas públicas, como as AAPs e o SARA, facilitam o trabalho da professora ou professor e, nesse ponto, não sabe o que poderia dificultá-lo. Ela pondera que há momentos de dificuldade, sim, em vista da complexidade da disciplina de matemática e das dificuldades das alunas e alunos, oriundas do ensino fundamental. Ela também acredita que há professoras e professores que buscam desculpas para justificar desinteresse em trabalhar bem. Entretanto, o próprio pensar sobre as dificuldades traz desânimo, tanto para as professoras e professores, quanto para as alunas e alunos. Desse modo, ela entende que uma equipe de professoras e professores motivada a realizar um bom trabalho, recebe apoio, e consegue fazê-lo.	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas políticas públicas facilitam o trabalho do professor. - A professora não vê em quais pontos as políticas públicas podem dificultar seu trabalho. - A complexidade da matemática e as dificuldades dos alunos são fatores que dificultam o trabalho da professora ou professor. - Há professoras e professores desinteressados em trabalhar bem e buscam justificativas para isso. - Voltar-se para as dificuldades causa desânimo e prejudica o trabalho da professora ou professor. - Professoras e professores unidos e motivados recebem apoio e trabalham bem.
PE.US.16	Para minha vida profissional, o PEI foi um divisor [de águas], porque com todo esse aparato que nós temos, nós crescemos muito profissionalmente. Então, hoje eu sou muito adepta ao programa /.../ [porque, com ele] as coisas funcionam de uma maneira melhor /.../	Para a professora, sua vida profissional cresceu muito após a transição para o PEI. Ela acredita que com o programa as coisas funcionam melhor, porque há menos problemas como as faltas das professoras e professores. Na escola	<ul style="list-style-type: none"> - O PEI contribui para a formação profissional da professora ou professor.

³³ Sistema de Acompanhamento dos Resultados das Avaliações.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	do que no [ensino] regular, onde existe muita falta de professores e aqueles vários problemas sobre os quais a escola não consegue avançar. /.../ Na escola regular, nós ficávamos apavorados com a quantidade de professores faltando.	regular as professoras e professores faltam muito.	- Na escola regular, a quantidade de faltas da professora ou professor é alta e prejudica o trabalho.
PD.US.15	Com relação às políticas públicas, nossa secretaria [de educação] cresceu muito. Nós vemos o esforço que eles estão fazendo para a [nossa] formação. /.../ Em uma escola regular, o professor dá aquela “acomodada”. /.../ [Na escola integral] o tempo todo você está em formação, porque isso é cobrado da gente e acaba fazendo com que se torne um hábito. /.../ Nós sempre estamos atrás de tecnologias novas, aprendendo ideias novas, testando ideias novas. /.../ Você pode ver na escola regular um professor [após dar] a primeira aula /.../ indo embora para sua casa [antes de dar a última]. Ele não tem todo esse compromisso e sempre põe o problema no sistema.	A respeito de políticas públicas voltadas para a educação, o professor entende que a SEE/SP cresceu muito. Ele vê isso através do esforço que o órgão dá para a sua formação. No PEI, exige-se que a professora ou professor esteja sempre se aprimorando, o que faz com que isso se torne um hábito. Na escola regular, é comum professoras e professores que não cumprem toda a sua carga horária, principalmente quando eles possuem aulas com um longo intervalo entre elas. Há falta de compromisso de tais professoras e professores, que não se responsabilizam por seu trabalho.	- No PEI, a SEE/SP se esforça para aprimorar a formação das professoras e professores. - Na escola regular há professoras e professores que não cumprem sua carga horária, por falta de compromisso.
PD.US.16	Ao ser lançado, em 2007 /.../ muitos professores não usaram [os cadernos do aluno]: “porque isso é absurdo.” /.../ Daí, o governo tirou. /.../ “Pelo amor de deus, nós precisamos de orientação!” Daí, o governo voltou a fazer os cadernos. /.../ Cada professor sempre teve o que era para ser trabalhado e seus livros didáticos. /.../ Mas este caderno orientador, que vinha para todos os alunos e inclusive para o professor, te dá um rumo no que trabalhar. /.../ [Quando] ficaram sem [o caderno], todos começaram a chiar. /.../ Então, houve uma gritaria dentro da secretaria pedindo pelo material de apoio.	O professor afirma que em seu lançamento em 2007, as professoras e professores não aceitaram os Cadernos do Aluno do programa São Paulo Faz Escola o que levou o governo a retirá-los. Isso fez com que as professoras e professores se sentissem perdidos e se mobilizassem pedindo a volta dos cadernos.	- Os cadernos do programa São Paulo Faz Escola foram adotados pelas professoras e professores somente após sua segunda implementação.

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
PD.US.17	No PEI, nós estamos acostumados com essa demanda grande de estar correndo atrás. /.../ Eu entrei na escola devido a isso. [Foi] devido a um professor que não gostou do sistema, e abriu a chance para que eu pudesse entrar na escola. /.../ Todo ano, eu fazia a análise e entrevista do currículo que nós fazemos, porque a escola PEI /.../ não é um concurso. /.../ Você, tem o seu currículo analisado dentro da proposta do PEI, e será verificado se tem o perfil para trabalhar. [Mesmo tendo conseguido] essa vaga, ela não é “minha”. Apesar de eu ser concursado pelo estado, a escola em que eu estou hoje não é a minha escola sede.	O professor afirma que no PEI, acostuma-se com uma grande demanda de trabalho, em vista de estar sempre buscando se aprimorar. Ele entende que foi por conta de um professor que não se adequou ao programa que ele teve a oportunidade de entrar na escola. Entretanto, sabe que a vaga não é sua, porque esta não é sua escola sede.	<ul style="list-style-type: none"> - No PEI, a professora ou professor se acostuma com uma grande demanda de trabalho. - No PEI as vagas não são efetivas e a professora ou professor pode ser substituído caso não se adeque ao programa ou não atenda aos requisitos.
PD.US.18	Nós vemos que o estado está tentando. Se é o melhor, eu não sei. /.../ Por vezes com a troca do prefeito, a política pública que era boa, ele deseja trocar, porque não é da administração dele. Esse é o problema das políticas públicas. Cada um que entra lá, resolve colocar uma coisa diferente. /.../ Não se fixa uma política pública e, a cada quatro anos, se tenta mudar o que se fez. /.../ Infelizmente, esse é o problema para pessoas como nós que trabalham para uma instituição: “você deve seguir o que vem de cima”. /.../ Agora estão ótimas as políticas públicas que estão aqui e o novo secretário que está aqui. /.../ [Mas] vamos ver daqui quatro anos. /.../ De repente, muda tudo e vem outro, e nós acabamos perdendo horizontes [sem saber se estávamos] indo para o lado bom ou para o lado ruim.	Apesar de ver esforço por parte do governo, o professor avalia que a rotatividade do poder executivo causa uma instabilidade na manutenção das políticas públicas que estão em vigor. Para ele, este é o problema de se trabalhar para uma instituição pública. Segundo ele, apesar de as políticas em vigor atualmente serem boas, elas podem mudar repentinamente, deixando as professoras e professores com uma sensação de incerteza acerca da qualidade do trabalho que estavam realizando.	<ul style="list-style-type: none"> - A rotatividade do poder público causa instabilidade na manutenção das políticas vigentes. - As políticas públicas para a educação podem mudar com o governo, causando incerteza acerca da qualidade do trabalho da professora ou professor.
PE.US.17	Eu passei a minha vida toda no ensino regular e eu sempre tentei fazer da melhor forma, mas era muito	A professora explica que o trabalho na escola regular era difícil devido ao alto número de	- O grande número de professoras e professores que faltam na escola

Código	Excerto da fala	Asserção Articulada	Ideias Nucleares
	<p>difícil trabalhar [daquela] maneira. /.../ Às vezes, ao chegar na escola, havia três, quatro professores faltando, o que atrapalhava muito a sua estrutura de trabalho. /.../ Eu tentava fazer com que [essas coisas] não afetassem a mim e nem a meu trabalho. Mas é aquele negócio, você vê ali a falta /.../ aquele professor que não quer trabalhar direito. /.../ No ensino integral isso não acontece. /.../ [Estamos] sempre tentando encontrar soluções para os problemas que aparecem. /.../ Se falamos de “problema”, a supervisora nos fala: “eu quero soluções, problemas eu não quero ouvir”. /.../ Nas primeiras reuniões com ela, eu escutava isso direto. /.../ Eu pensava: “opa, eu não posso falar isso aqui”.</p>	<p>professoras e professores que faltavam. Apesar de tentar não se deixar afetar, isto atrapalhava sua estrutura de trabalho. No ensino integral, todas e todos são empenhados e buscam soluções para os problemas da escola, porque a supervisora não aceita que sejam levados apenas problemas para ela, sem proposta de solução.</p>	<p>regular prejudica a estrutura de trabalho de todas e todos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No PEI, as supervisoras e supervisores não aceitam receber problemas da gestão escolar sem proposta de solução. - No PEI todas e todos são empenhados e buscam soluções para os problemas da escola.

Com o quadro da terceira entrevista encerramos o movimento de análise ideográfica, expondo a fala de cada uma das professoras e professores com os quais dialogamos, destacando as ideias nucleares interpretadas. Na sequência vamos nos voltar para essas ideias nucleares buscando articulações de significados.

4.2 Análise Nomotética

Dando continuidade ao movimento de análise fenomenológica, para que seja possível compreender *como* essas professoras e professores, ouvidos em entrevista, consideram que *as políticas públicas em educação afetam o seu trabalho*, iremos expor o que, para nós, se mostra como convergente e divergente no que foi dito. Trata-se de um movimento interpretativo que envolveu muita leitura, várias idas e vindas, diversos agrupamentos. Enfim, um movimento da pesquisa que busca clareza do dito à luz do interrogado. Desse movimento conseguimos trazer, no Quadro 4, as primeiras convergências interpretadas. As cores foram usadas para dar a ideia de movimento da leitura do quadro anterior, ou seja, nos quadros anteriores fomos destacando de mesma cor as ideias nucleares que interpretamos serem convergentes. No Quadro 4 já as reunimos e nomeamos a convergência (o que nessas ideias interpretamos como comum).

Quadro 4 – Primeiras Convergências

Código	Ideias Nucleares	Primeiras convergências	
PL.US.1	A violência e envolvimento dos alunos com drogas, dificulta o trabalho na escola.	Aspectos sociais externos à escola que interferem na liberdade das professoras e professores.	
PL.US.1	O papel da educação no combate à violência.		
PL.US.6	Na sociedade, a família está desestruturada.		
PL.US.8	Abandonar uma aluna ou aluno acarreta uma perda para toda a sociedade.		
PR.US.8	A maioria das alunas e alunos não tem acesso à plataforma <i>Google Meet</i> .		
PR.US.6	Durante o distanciamento, há alunas e alunos que não possuem aparelho celular que suporta o aplicativo desenvolvido para a escola (centro de mídias do estado de São Paulo) e precisam contar com mães, pais ou responsáveis, que só estão em casa à noite.		
PR.US.25	Durante a pandemia, o trabalho das professoras e professores duplicou, enquanto há muitos que acreditam que não esteja acontecendo.		
PR.US.23	Durante a pandemia, o atendimento às alunas e alunos com dúvida não possui horário pré-determinado, devido às limitações que as alunas e alunos têm de acesso.		
PE.US.15	A complexidade da matemática e as dificuldades das alunas e alunos são fatores que dificultam o trabalho da professora ou professor.		
PL.US.2	Ter professores efetivos dá estabilidade para a escola.		
PR.US.1	A formação continuada oferecida pelo Programa Inova Educação é teórica e inteiramente a distância.		
PL.US.20	Uma professora ou professor com muitos anos de experiência torna seu fazer docente conhecido.		
PE.US.2	A transição da escola regular para escola de ensino integral prioriza as professoras e professores que já estão na escola.		
PE.US.13	A escola de ensino integral favorece a união entre professoras e professores e isso permite ver o resultado em equipe.		
PD.US.14	A gestão escolar apoia as iniciativas das professoras e professores visando o desenvolvimento das alunas e alunos.		
PE.US.15	Algumas políticas públicas facilitam o trabalho da professora ou professor.		
PE.US.15	Professoras e professores unidos e motivados recebem apoio e trabalham bem.		
PR.US.23	Durante a pandemia, fica a critério da professora ou professor definir seus horários de atendimento às alunas e alunos com dúvidas.		
PL.US.26	O professor sente-se à vontade com o seu fazer docente, pois entende que há confiança por parte de seus colegas e da gestão.		
PE.US.6	As professoras e professores são avaliados por todas e todos que integram a escola.		

Código	Ideias Nucleares	Primeiras convergências	
PL.US.3	A gestão da escola e os professores possuem um bom relacionamento.	Apoio ao desenvolvimento profissional docente.	
PR.US.19	Com a autorização das professoras e professores, a escola avalia suas aulas assistindo-as e comunica o resultado com uma conversa.		
PC.US.1	O PEI possibilita a união das professoras e professores.		
PD.US.2	A diversidade de atuação da professora ou professor no PEI é um aspecto positivo.		
PD.US.2	No PEI, há uma diversidade de trabalho para a professora ou professor, como atuar em disciplinas eletivas.		
PD.US.5	Registros fotográficos das aulas contribuem para os resultados, após a calibragem.		
PE.US.3	A transição garante uma formação continuada para os professores conhecerem as diretrizes do PEI.		
PE.US.7	Cursos de formação continuada favorecem a competência de autodesenvolvimento.		
PD.US.6	A partir de uma avaliação realizada pelas alunas e alunos, a professora ou professor reflete sobre a própria prática.		
PE.US.12	A alta cobrança contribui para que a escola e as professoras e professores se empenhem mais em seu trabalho.		
PD.US.4	As avaliações de desempenho têm por objetivo a formação das e dos profissionais da escola, seguindo o modelo do PIAF, que inclui uma autoavaliação.		
PE.US.7	A avaliação de desempenho das professoras e professores do PEI inclui uma autoavaliação.		
PE.US.16	O PEI contribui para a formação profissional da professora ou professor.		
PC.US.3	No PEI, a competência de corresponsabilidade estimula o trabalho em equipe.		
PD.US.12	A escola em tempo integral favorece a utilização de materiais didáticos diversos.		
PD.US.15	No PEI, a SEE/SP se esforça para aprimorar a formação das professoras e professores.		
PE.US.15	Há professoras e professores desinteressados em trabalhar bem e buscam justificativas para isso.		
PD.US.15	Na escola regular há professoras e professores que não cumprem sua carga horária, por falta de compromisso.		
PL.US.7	O trabalho em duas escolas, leva o professor a exceder a carga horária máxima de trinta e duas horas semanais.		
PR.US.12	Nem sempre há tempo hábil para se trabalhar tudo o que é requerido no plano de aula, porque o tempo destinado a cada conteúdo é curto.		
PR.US.15	A professora ou professor precisa repensar cada uma de suas ações para atender o que é colocado pelo governo e as necessidades específicas de suas alunas e alunos.		
PR.US.16	Com o passar dos bimestres, há cada vez mais habilidades que demandam atenção na recuperação.		
PR.US.22	As políticas públicas educacionais possuem um objetivo comum: garantir ensino de qualidade.		
PE.US.3	Com a Prefeitura Municipal assumindo a responsabilidade do ensino fundamental, as escolas passaram a perder turmas e corriam o risco de fechar.		
PE.US.12	A alta cobrança causa, às professoras e professores, a sensação de sempre estar com desempenho desfavorável.		

Código	Ideias Nucleares	Primeiras convergências
PC.US.4	As políticas públicas chegam a atrapalhar a professora ou professor.	
PC.US.4	O debate sobre as políticas públicas impediria o trabalho.	
PE.US.15	Voltar-se para as dificuldades causa desânimo e prejudica o trabalho da professora ou professor.	
PE.US.16	Na escola regular, a quantidade de faltas da professora ou professor é alta e prejudica o trabalho.	
PD.US.18	A rotatividade do poder público causa instabilidade na manutenção das políticas vigentes.	
PD.US.18	As políticas públicas para a educação podem mudar com o governo, causando incerteza acerca da qualidade do trabalho da professora ou professor.	
PE.US.17	O grande número de professoras e professores que faltam na escola regular prejudica a estrutura de trabalho de todas e todos.	
PL.US.3	Há falta de material e equipamento, mas isso é superado pelas professoras e professores.	Adversidades presentes na liberdade de trabalho das professoras e professores.
PL.US.4	A escola precisa de recursos básicos adequados (<i>xerox</i> , giz, lousa, ventilação).	
PL.US.16	Avaliações bimestrais e externas são mero instrumento formal para a escola.	
PL.US.23	A quantidade de alunas e alunos por turma influencia no processo de recuperação.	
PR.US.2	Para completar a carga horária, professoras e professores de matemática precisam assumir aulas de outras disciplinas, de projetos ou em outras escolas.	
PR.US.4	Apesar de comum, a baixa disponibilidade de materiais didáticos não diminui a qualidade da formação dos alunos.	
PR.US.9	São necessárias adaptações para acessar os recursos para as atividades escolares remotas.	
PR.US.16	Para os 9ºs anos do ensino fundamental e 3ºs do ensino médio, é importante preparar material para outras provas.	
PR.US.20	A professora ou professor se sente mais confortável providenciando os próprios materiais para suas aulas.	
PR.US.1	Professoras e professores que atuam no Programa Inova Educação precisam de criatividade e aprender com o dia a dia.	
PR.US.7	Apenas após comprar um celular <i>smartphone</i> novo, a professora pôde acessar o centro de mídias do estado de São Paulo e sentir-se aliviada.	
PR.US.10	Para deixar o plano de aula da forma como deseja, a professora precisa realizar pesquisas em horários alternativos ao de seu trabalho.	
PR.US.14	Para sentir tranquilidade ao desenvolver seu plano de aula, a professora precisa comprar os próprios recursos que pretende utilizar.	
PD.US.14	As professoras e professores de matemática assumiram as aulas de nivelamento e orientação de estudos, por ser a disciplina de mais complexidade.	
PD.US.17	No PEI, a professora ou professor se acostuma com uma grande demanda de trabalho.	

Código	Ideias Nucleares	Primeiras convergências
PL.US.6	Muitas professoras e professores são capazes de se aproximar das alunas e alunos.	A importância da interação e da pluralidade para a liberdade das professoras e professores.
PL.US.7	As professoras e professores de matemática distribuem entre si as aulas disponíveis na escola.	
PL.US.9	É importante dialogar com a professora ou professor que assumirá a sua turma no ano seguinte.	
PL.US.24	A professora ou professor deve contribuir com os planos de aula das alunas e alunos do PIBID, com estratégias de avaliação.	
PR.US.5	O planejamento das aulas é semanal e em conjunto com a coordenadora e outras professoras e professores da mesma área.	
PR.US.13	Professora ou professor, alunas e alunos do PIBID e suas orientadoras e orientadores trabalham juntos no planejamento de intervenções.	
PR.US.17	Projetos relacionados a datas comemorativas que envolvem toda a escola são importantes, porque propiciam a união da escola.	
PR.US.18	Dentro de uma lista de possibilidades, a professora ou professor, ou grupo de professoras e professores da mesma área, escolhe qual projeto realizará durante o ano	
PE.US.8	A professora ou professor deve levar em consideração a opinião das alunas e alunos sobre seu trabalho.	
PE.US.8	A professora ou professor deve estar aberto às críticas para que possa aperfeiçoar seu desempenho.	
PE.US.14	É importante a criação de um espaço de estudo exclusivo para o ENEM a partir da colaboração de professoras, professores, alunas e alunos.	
PL.US.23	Professoras e professores auxiliares e alunas e alunos do PIBID contribuem para o processo de recuperação das alunas e alunos.	
PE.US.3	A transição da escola ocorreu a partir de um contato de uma professora com uma supervisora ou supervisor que trabalhava com o PEI.	
PR.US.8	É importante consultar as alunas e alunos sobre os meios de comunicação a serem utilizados para a realização das atividades escolares remotas.	
PD.US.9	As professoras e professores estudam e aplicam diferentes metodologias em suas aulas.	
PE.US.12	A união das professoras e professores favorece a elaboração de estratégias para a recuperação.	
PE.US.13	As professoras e professores se ajudam, contribuindo para a formação um do outro.	
PE.US.13	A união das professoras e professores repercute na qualidade da formação das alunas e alunos.	
PL.US.24	As alunas e alunos do PIBID e estagiárias e estagiários devem auxiliar a professora ou professor em suas aulas.	
PL.US.21	Professoras e professores no início da carreira deveriam receber um acompanhamento da escola, para conhecer os ofícios da profissão e estratégias de avaliação.	
PE.US.17	No PEI todas e todos são empenhados e buscam soluções para os problemas da escola.	
PL.US.8	Há uma ordem lógica para se trabalhar didaticamente os conteúdos de matemática.	

Código	Ideias Nucleares	Primeiras convergências
PL.US.8	A professora ou professor não deve apenas passar conteúdo, ela ou ele deve garantir que todos (as alunas e os alunos) estejam engajados.	Modos de ver o ensinar e aprender matemática.
PL.US.9	O sexto ano é o mais importante, porque trabalha conceitos base da matemática.	
PL.US.10	Alguns conteúdos que demandam muita atenção servem de base para outros.	
PL.US.10	A forma como os conteúdos são trabalhados influencia o desempenho das alunas e alunos nos anos seguintes.	
PL.US.11	Há, na escola, um consenso entre as professoras e professores, sobre quais são os conteúdos básicos da matemática.	
PL.US.13	A correção individual diária é necessária para a professora ou professor identificar quais conteúdos a aluna ou aluno tem dificuldades para abordá-los com outros exercícios.	
PL.US.15	O aprendizado é favorecido pelo desenvolvimento de algumas habilidades.	
PL.US.15	A resolução de um problema de matemática envolve a utilização de várias habilidades.	
PL.US.16	A avaliação ocorre diariamente através dos cadernos dos alunos.	
PL.US.16	As alunas e alunos devem estar preparados para todas as avaliações que enfrentarão.	
PL.US.17	O diálogo com os responsáveis pelas alunas e alunos favorece o aprendizado e faz parte do processo de avaliação.	
PL.US.23	O processo de recuperação é contínuo e requer acompanhamento diário das alunas e alunos.	
PL.US.26	A professora ou professor deve fazer com que suas alunas e alunos sejam capazes de enfrentar diversos exercícios de matemática e pratiquem a escrita.	
PC.US.2	Os instrumentos de avaliação são atividades que focam habilidades, simulados e provas.	
PC.US.2	O foco da avaliação das alunas e alunos são as habilidades.	
PE.US.9	O desempenho das alunas e alunos na ADE revela o que cada aluna ou aluno precisará trabalhar nas aulas de nivelamento.	
PL.US.26	Na aula de matemática não há tempo para temas diversos nem mesmo para todos os conteúdos da disciplina.	
PL.US.5	A lousa é um recurso antigo, porém importante.	
PL.US.12	A lousa, explicação e resolução de exercícios são importantes estratégias de ensino.	
PL.US.12	A professora ou professor não deve mandar as alunas e alunos estudarem por conta própria, deve mostrar como fazer, várias vezes.	
PR.US.11	É necessário avaliar as alunas e alunos de formas diferentes.	
PD.US.8	No nivelamento, as alunas e alunos são divididos por níveis de dificuldades.	
PD.US.8	Existe a possibilidade de ser realizado um trabalho individual, dependendo do nível da aluna ou aluno.	
PC.US.2	A avaliação das alunas e alunos é diversificada.	

Código	Ideias Nucleares	Primeiras convergências
PC.US.2	Os instrumentos de avaliação são simulados e provas.	
PE.US.10	É importante a professora ou professor e as alunas e alunos terem clareza de qual habilidade trabalharão em cada aula.	
PD.US.12	As aulas de práticas de ciências são voltadas para a realização de atividades diferenciadas com o <i>GeoGebra</i> e materiais concretos.	
PD.US.13	A recuperação ocorre de forma paralela e continua ao longo do ano letivo.	
PD.US.13	Há, também, uma recuperação intensiva ao final do bimestre.	
PL.US.13	A resolução de exercícios é essencial para o aprendizado.	
PL.US.14	A utilização de diferentes modelos de exercícios é importante para o aprendizado das alunas e alunos.	
PL.US.17	A nota não é proporcional ao conhecimento da aluna ou aluno.	
PL.US.17	A avaliação mostra o conhecimento da aluna ou aluno em relação ao que é de interesse de quem avalia.	
PL.US.25	Na rede estadual de ensino, a recuperação deve ser contínua e paralela.	
PL.US.25	Nas aulas de recuperação paralela, a professora ou professor da turma diz apenas sobre quais conteúdos serão trabalhados.	
PR.US.5	O planejamento se volta para as habilidades requeridas e as dificuldades das alunas e alunos.	
PR.US.16	As AAPs são determinantes com relação à recuperação e ao planejamento de aula.	
PR.US.18	A escola exige que todas as professoras e professores se envolvam com projetos voltados para a sua área.	
PR.US.20	A gestão escolar exige da professora ou professor ordem e disciplina entre as alunas e alunos durante a realização de projetos.	
PD.US.1	No PEI, a professora ou professor possui 40 horas semanais fixas, que envolvem aulas regulares e outras atividades.	
PE.US.1	No PEI há divisão do grupo de professoras e professores por área: linguagens e códigos, ciências humanas e ciências exatas e matemática.	
PE.US.1	No PEI mesmo a ou o PCA assume aulas regulares.	
PD.US.7	A ADE é uma avaliação elaborada para todas as escolas estaduais.	
PE.US.2	As professoras e professores da escola de ensino integral passam por avaliação de desempenho anualmente e podem ser substituídos caso não alcancem suas metas.	
PD.US.17	No PEI as vagas não são efetivas e a professora ou professor pode ser substituído caso não se adeque ao programa ou não atenda aos requisitos.	
PE.US.4	As professoras e professores são avaliados anualmente e podem ser substituídos se não alcançarem as metas.	

Código	Ideias Nucleares	Primeiras convergências
PE.US.5	A ou o PCA avalia o desempenho das professoras e professores de sua área, considerando as competências do PEI.	
PE.US.5	Os resultados da avaliação de desempenho orientam a formação continuada das professoras e professores.	
PE.US.6	A média da avaliação da professora ou professor é disponibilizada pela SED.	
PD.US.4	Os resultados das avaliações de desempenho são publicados pela SED.	
PE.US.10	No PEI os planos de aula devem conter introdução, a habilidade que será trabalhada, o desenvolvimento e a finalização.	
PE.US.11	A coordenação orienta a professora ou professor para que deixe clara a habilidade que está trabalhando.	
PE.US.17	No PEI, as supervisoras e supervisores não aceitam receber problemas da gestão escolar sem proposta de solução.	
PE.US.2	Na transição de escola regular para escola de ensino integral a coordenação geral e vice-direção são substituídas.	
PE.US.2	Com a transição, as e os PCAs são selecionados entre as professoras e professores da escola com melhor desempenho.	
PD.US.3	O PEI já contemplava as competências que são trazidas pela BNCC.	
PD.US.8	Com as AAPs é possível ver quais habilidades serão trabalhadas na recuperação.	
PD.US.5	Os resultados da avaliação de desempenho são calibrados pelas e pelos gestores (coordenação, supervisão, direção, vice-direção) quando há discrepância.	
PL.US.20	A coordenação da escola tem o papel de verificar o trabalho da professora ou professor, observando suas aulas e entrevistando as alunas e alunos.	
PD.US.16	Os cadernos do programa São Paulo Faz Escola foram adotados pelas professoras e professores somente após sua segunda implementação.	
PL.US.4	Ter recursos adequados indica carinho para com as alunas e alunos.	
PL.US.5	O material impresso contribui com o aprendizado, pois aumenta a fluidez do ensino e mostra carinho para com as alunas e alunos.	
PL.US.6	Se aproximar dos alunos não faz parte do trabalho da professora ou professor, mas contribui com o aprendizado.	
PR.US.3	Nas aulas do Programa Inova Educação, professoras e professores trabalham reforço e conteúdo de mais de uma disciplina.	
PR.US.12	Explicações claras e abordagens diferenciadas são bem avaliadas pelas alunas e alunos.	
PR.US.15	Não se deve apenas punir a aluna ou aluno que deixou de entregar uma tarefa, mas promover um ambiente no qual ela ou ele possa fazê-la.	
PR.US.21	Durante a pandemia, o projeto escola da família tem garantido acesso à internet às alunas e alunos que possuem essa necessidade.	

Código	Ideias Nucleares	Primeiras convergências
PE.US.11	Conhecendo a habilidade a aluna ou aluno pode analisar o próprio rendimento.	
PD.US.12	As aulas de “mundo do trabalho” para os 3ºs anos foram substituídas por aulas de práticas de ciências, devido a sua contribuição para a formação das alunas e alunos.	
PL.US.17	As pessoas e os critérios por trás das avaliações externas não são explicitados.	Elementos alheios à escola que menosprezam o trabalho das professoras e professores.
PL.US.18	Avaliações externas são determinadas hierarquicamente.	
PL.US.18	As pessoas e os critérios por trás das avaliações externas não são explicitados.	
PL.US.19	As avaliações externas verificam a eficácia do trabalho da professora ou professor.	
PL.US.21	Há muita informação para ser dominada pelos membros da gestão escolar.	
PL.US.22	A avaliação das professoras e professores deve ser um processo transparente dentro da escola.	
PL.US.22	Não é explicitada a forma como são avaliados os relatórios da escola pela SEE/SP.	
PL.US.24	Dar aula é de responsabilidade apenas da professora ou professor da turma.	
PR.US.8	Alguns recursos colocados pelo governo como opcionais passaram a ser obrigatórios.	
PR.US.9	Após meses de pandemia, a SEE/SP falou sobre providenciar materiais às professoras e professores.	
PR.US.11	O estado de São Paulo prioriza avaliações que envolvem situações problema contextualizadas e em momentos de recuperação.	
PR.US.20	A gestão escolar apoia o trabalho da professora ou professor, mas não disponibiliza os recursos didáticos necessários.	
PR.US.21	O projeto escola da família realiza diversos projetos que aproximam a escola da comunidade, porém ele ocorre em poucas escolas da cidade.	
PR.US.22	A maneira como as políticas públicas educacionais são colocadas é contraditória e confusa para as professoras e professores.	
PD.US.7	As avaliações diagnósticas do início do ano eram elaboradas pelas professoras e professores.	
PR.US.7	Sem um celular <i>smartphone</i> novo é incerto e angustiante desenvolver as atividades escolares de forma remota.	Características do trabalho das professoras e professores de matemática no contexto remoto.
PR.US.7	As reuniões de planejamento continuam semanalmente mesmo durante a quarentena.	
PR.US.8	Não é necessário utilizar todos os recursos colocados pelo governo para as atividades escolares remotas.	
PR.US.24	Durante a pandemia, as professoras e professores acompanham a realização das atividades das alunas e alunos remotamente e precisam de recursos para a gravação de videoaulas.	
PD.US.11	Durante a pandemia, o governo disponibilizou para as escolas o centro de mídias do estado de São Paulo, com aulas sobre os objetos de conhecimento de cada bimestre.	
PD.US.11	Os materiais do centro de mídias do estado de São Paulo, em outubro estavam focando a recuperação.	
PD.US.9	Nas atividades remotas, as professoras e professores tiveram que adaptar suas metodologias.	

Código	Ideias Nucleares	Primeiras convergências
PD.US.10	O professor organizou um roteiro para as atividades remotas.	
PD.US.10	A atividade remota inclui ideias, vídeos da internet e videoaulas gravadas pelo professor.	
PE.US.13	Ao iniciarem-se as discussões sobre distanciamento social, a escola pôde adaptar-se rapidamente à plataforma <i>Google Classroom</i> , graças aos conhecimentos de informática de um dos professores.	

Ao finalizarmos este quadro que expõe as primeiras convergências interpretadas, destacamos que duas particularidades se evidenciam na fala dos entrevistados,

- PR.US.25: “Os obstáculos nos movem para superá-los”;
- PE.US.15: “A professora não vê em quais pontos as políticas públicas podem dificultar seu trabalho”.

São singularidades que, embora não tenhamos interpretado convergências, são significativas ao interrogado e, portanto, serão retomadas no movimento de discussão das categorias abertas. Essas singularidades que se recusam a convergir, mas fazem sentido ao interrogado, a fenomenologia considera idiosincrasias (MACHADO, 1994, p. 42).

Seguindo o movimento interpretativo focamos as convergências do Quadro 4 questionando o que elas nos dizem da estrutura do fenômeno – a *afetação* das políticas públicas no trabalho das professoras e professores de matemática. Novamente interpretamos novas similaridades que levaram às segundas convergências ou às categorias de análise que constituem as regiões de generalidade do fenômeno da *afetação*. No Quadro 5 trazemos as segundas convergências.

Quadro 5 – Segundas Convergências

Código	Primeiras Convergências	Segundas Convergências
PL.US.1, PL.US.6, PL.US.8, PR.US.6, PR.US.8, PR.US.25, PR.US.23, PE.US.15.	Aspectos sociais externos à escola que interferem na liberdade das professoras e professores.	A ação política de ser professora ou professor.
PL.US.4, PL.US.5, PL.US.6, PR.US.3, PR.US.12, PR.US.15, PR.US.21, PE.US.11, PD.US.12.	Elementos relevantes à liberdade das alunas e alunos.	
PL.US.3, PL.US.4, PL.US.16, PL.US.23, PR.US.2, PR.US.4, PR.US.9, PR.US.16, PR.US.20, PR.US.1, PR.US.7, PR.US.10, PR.US.14, PD.US.14, PD.US.17.	Adversidades presentes na liberdade de trabalho das professoras e professores.	
PL.US.8, PL.US.9, PL.US.10, PL.US.11, PL.US.13, PL.US.15, PL.US.16, PL.US.17, PL.US.23, PC.US.2, PE.US.9, PL.US.26, PL.US.5, PL.US.12, PL.US.14, PR.US.11, PD.US.8, PC.US.2, PE.US.10, PD.US.12, PD.US.13.	Modos de ver o ensinar e aprender matemática.	
PR.US.8, PD.US.9, PD.US.10, PD.US.11, PE.US.13.	Características do trabalho das professoras e professores de matemática no contexto remoto.	
PL.US.2, PR.US.1, PL.US.20, PE.US.2, PE.US.13, PD.US.14, PE.US.15, PR.US.23, PL.US.26.	Valorização das professoras e professores.	
PE.US.6, PL.US.3, PR.US.19, PC.US.1, PD.US.2, PD.US.5, PE.US.3, PE.US.7, PD.US.6, PE.US.12, PD.US.4, PE.US.16, PC.US.3, PD.US.12, PD.US.15.	Apoio ao desenvolvimento profissional docente.	
PL.US.6, PL.US.7, PL.US.9, PL.US.24, PR.US.5, PR.US.13, PR.US.17, PR.US.18, PE.US.8, PE.US.14, PL.US.23, PE.US.3, PR.US.8, PD.US.9, PE.US.12, PE.US.13, PL.US.21, PE.US.17.	A importância da interação e da pluralidade para a liberdade das professoras e professores.	
PL.US.25, PR.US.5, PR.US.16, PR.US.18, PR.US.20, PE.US.1, PD.US.7, PE.US.2, PE.US.4, PE.US.5, PE.US.6, PD.US.4, PE.US.10, PE.US.11, PE.US.17, PD.US.3, PD.US.8, PD.US.5, PD.US.16, PL.US.20, PD.US.17.	Normatização da ação das professoras e professores.	O sentimento de impotência frente às imposições legais.
PE.US.15, PD.US.15, PL.US.7, PR.US.12, PR.US.15, PR.US.16, PR.US.22, PE.US.3, PE.US.12, PC.US.4, PE.US.16, PD.US.18, PE.US.17.	Impedimentos para a liberdade das professoras e professores.	

Código	Primeiras Convergências	Segundas Convergências
PL.US.17, PL.US.18, PL.US.19, PL.US.21, PL.US.22, PL.US.24, PR.US.8, PR.US.9, PR.US.11, PR.US.20, PR.US.21, PR.US.22, PD.US.7.	Elementos alheios à escola que menosprezam o trabalho das professoras e professores.	
PR.US.7, PR.US.24, PD.US.10.	Características do trabalho das professoras e professores de matemática no contexto remoto.	

As análises ideográfica e nomotética permitiram a interpretação que nos levou a organizar três categorias abertas que dizem respeito à estrutura do fenômeno da *afetação* das políticas públicas: *a ação política de ser professora ou professor*; *o sentimento de pertença a uma comunidade*; e *o sentimento de impotência frente às imposições legais*. Na seção seguinte, para expor o que se mostra nas experiências vividas dessas professoras e professores, passamos a discutir as categorias abertas em articulação com os autores lidos.

5 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS ABERTAS

Retomando nossa pergunta de pesquisa: “*como as políticas públicas afetam o trabalho das professoras e professores de matemática?*”, discutiremos as categorias abertas visando expor o que, em cada uma delas, faz sentido para a compreensão do fenômeno da *afetação*.

5.1 O Sentimento de Pertença a uma Comunidade

Conforme entendemos, a política está relacionada à liberdade e à *ação coletiva*. Em outras palavras, todas as ações começadas por professoras e professores e realizadas coletivamente por eles são ações políticas. Essas ações afetam a eles e a sua comunidade escolar. Essa afetação ligada às ações coletivas é uma dimensão particular do fenômeno da *afetação* das políticas públicas no trabalho das professoras e professores de matemática – nosso fenômeno interrogado. Isso se dá porque, como veremos adiante, algumas políticas educacionais determinadas hierarquicamente impactam a potencialidade da ação política das professoras e professores de matemática da rede pública estadual paulista, pois interferem no seu sentimento de pertença à sua comunidade escolar. Interpretamos esta dimensão como a categoria aberta relacionada à *contribuição das políticas públicas para o sentimento de pertença a uma comunidade*.

Levando em consideração uma perspectiva de formação continuada que a concebe como um processo constante na atividade docente, entendemos que o trabalho coletivo contribui para a elaboração de estratégias de ensino e planos educacionais e para a formação profissional das e dos docentes. Nessa direção, as professoras e professores participantes de nossa pesquisa praticam sua liberdade e estabelecem políticas reguladoras para as práticas de ensino em sua comunidade escolar. Além disso, eles as elaboram levando em consideração as necessidades educacionais específicas de seus alunos e suas respectivas concepções de educação e visões de mundo. Em outras palavras, as ações coletivas são políticas e regulam as ações que as professoras e professores de uma comunidade escolar específica realizam, ou seja, professoras e professores que trabalham juntos em uma escola com cargos profissionalmente estáveis, ao agirem coletivamente, regulam e garantem a qualidade de seu trabalho segundo critérios próprios estabelecidos também coletivamente, em comunidade. Mas o que faz instaurar essa comunidade?

Apesar de existirem vários estudos a respeito das influências exercidas pela comunidade na formação da pessoa, existe certa dificuldade para descrever a maneira como ela contribui

para esse processo. Para compreendermos melhor esse tema, consideramos uma perspectiva de pessoa e comunidade que as concebe de maneira relacional, enfatizando seu aspecto interconstitutivo. Para isso, discutimos nesta subseção os elementos teóricos fundamentais, elencados pela filósofa Edith Theresa Hedwig Stein (1891-1942), também conhecida como Santa Teresa Benedita da Cruz, que explicitam o modo pelo qual pessoa e comunidade são estruturalmente relacionadas e ontologicamente interdependentes.

Segundo a autora, enquanto seres humanos, estruturalmente nós somos iguais, ou seja, possuímos estruturas semelhantes, mas que são ativadas de forma singular e individual em cada pessoa. Com o intuito de apreender a existência ou a inexistência da causalidade psíquica, na obra *Psicologia e Scienze dello Spirito* (publicada originalmente em 1922), Stein se volta para o “fluxo de consciência”, pois compreende seu fenômeno interrogado como sendo a pessoa humana. Como mencionamos na Subseção 3.1, fenômeno pode ser compreendido como tudo o que se manifesta para a *consciência*, para um sujeito intencionado que interroga algo e se volta a esse algo de modo atento procurando compreender o que a ele se mostra. A *consciência* está aqui sendo entendida em uma perspectiva fenomenológica, não como um ato reflexivo do indivíduo em sua singularidade, mas como nosso estado cômico dos acontecimentos cotidianos que vivenciamos. Em outras palavras, não se trata de “estar consciente de” algo ou alguma situação específica que se vivencia, pois estamos o tempo todo conscientes (de algo), ou melhor, nós *somos* consciência e, nesse estado constante de consciência, nos atentamos a coisas diferentes em momentos diferentes e com intensidades diferentes. Somos sempre sujeitos intencionados o que significa dizer que, sendo no mundo, sempre somos lançados a ele e, nele, algo nele nos afeta, nos inquieta, nos provoca, nos invoca o olhar.

Edith Stein enfatiza que *ao viver as coisas, estamos cômicos de vê-las* e, ao vivermos, nosso estado de consciência se transforma, muda, como um fluxo. O fluxo de consciência é constituído de fases interligadas, impossíveis de serem concebidas de modo unitário, pois sempre são juntas, como uma amalgama (SILVA, 2016, p. 131-132).

Estruturalmente, há um fluxo de vivências e, Edith Stein traz Husserl que afirma podermos falar *da existência de um fluxo, pois no presente está conservado algo daquilo que passou, e o que está conservado no presente nos diz que haverá algo em seguida*, ou seja, existe uma continuidade, um fluxo de consciência de nossas vivências cotidianas. Ales Bello [...] expõe que segundo Edith Stein, este fluxo acontece de modo contínuo para o indivíduo humano, porém com fases, e salienta que *não há uma divisão entre as fases como se, com o advir de cada nova fase, a anterior se esvanecesse desaparecendo no nada. Se assim fosse teríamos sempre uma única fase e não se poderia produzir fluxo unitário algum.* (SILVA, 2016, p. 131-132, grifo do autor)

Em outras palavras, ao vivermos a vida, experienciamos situações cotidianas interligadas. Essas vivências se mostram para a consciência à medida que estamos cômicos

delas. Por isso não se trata apenas dos acontecimentos com os quais nos deparamos, como se os vivêssemos exclusivamente de uma maneira passiva ou receptiva, mas trata-se daquilo para o que nos voltamos, para o que nos atentamos. Esse o que ilumina algo que se destaca na experiência vivida. É um “voltar-se para” que abre possibilidade para vivências e influencia decisões e ações futuras.

Apesar da pessoa, em sua estrutura geral, poder contar com o fluxo de consciência, que é singular para cada uma, Stein enfatiza a importância de dois aspectos da vida cotidiana: a *individualidade* e a *coletividade*. Isso porque a singularidade da pessoa é expressa nas dimensões da sua subjetividade e da intersubjetividade, a qual, por sua vez, está nas raízes do coletivo. Suas diferentes formas de associação da pessoa ao *estar-com-o-outro* no mundo-vida constituem-se “nos modos de proceder e de entrelaçar da vida envolvendo-a em diferentes comunidades” (SILVA, 2018, p. 2). Na visão da filósofa, as comunidades são constituídas:

por pessoas que convivem em um espaço em que umas estão com as outras, *vendo-se e assumindo-se como iguais* e realizando um movimento de expressar as vivências revelando as compreensões de mundo e as comunicando, possibilitando *compreensões em comum*. Essas compreensões vão se entrelaçando e amalgamando em *valores e práticas* compreendidas e assumidas por elas, agora entendidas como um conjunto, constituindo comunidade e nela encontrando uma esfera que as transcende. (SILVA, 2018, p. 2, grifo nosso)

Na perspectiva fenomenológica, comunidade não é somente uma forma de agrupamento social de pessoas (famílias, povos, comunidades científicas, religiosas etc.), uma vez que as compreensões comuns possibilitam que se estabeleçam valores e práticas assumidas coletivamente. Além disso, as ações coletivas de uma comunidade são políticas, porque elas também estão relacionadas às pessoas membros da comunidade se reconhecerem como iguais. Na perspectiva que explicitamos na Subseção 3.3, política relaciona-se à liberdade, mas uma liberdade entendida como interação entre semelhantes. Semelhança essa entendida não apenas como estrutural, mas que se constitui entre aqueles que se veem e se assumem como iguais.

Entendemos que a professora Eliza e o professor Diego, sujeitos de nossa pesquisa, expressam uma compreensão de semelhança que lhes dão a certeza de desempenhar um bom trabalho, como diz Eliza, “se nós temos uma equipe boa e todo mundo está com o *mesmo objetivo*, nós conseguimos trabalhar muito bem” (PE.US.15, grifo nosso). Esse “bom trabalho” que entendem fazer os faz sentirem-se seguros relativamente às avaliações que enfrentam. O professor Diego, completa a fala da colega, “[a avaliação de desempenho é] uma avaliação dos alunos, dos pares, também há uma *autoavaliação*, [e] da gestão, [...] Como nós fazemos várias avaliações diagnósticas dos alunos, *isso também é feito para nós*, visando a melhoria” (PD.US.4, grifo nosso).

A professora Regina também se vê semelhante aos seus colegas e parte integrante de decisões coletivas como no caso dos projetos anuais que, devido à necessidade da realização desses projetos em todas as áreas do ensino, “o professor, ou o *grupo* de professores da mesma área, *escolhe e decide* [qual projeto] vai ser realizado [por ele] durante o ano” (PR.US.18, grifo nosso). O planejamento das aulas e das intervenções, também é enfatizado, porque ela e seus colegas de área se reúnem semanalmente com a coordenadora pedagógica para elaborarem, colaborativamente, as aulas de matemática (PR.US.5). Como grupo, acolhem as estagiárias e estagiários e as alunas e alunos do PIBID, trazendo-os para o diálogo procurando estabelecer, com eles e com suas orientadoras e orientadores, “o que pode ser realizado para ser aplicado naquele conteúdo e que pode trazer uma ajuda aos alunos” (PR.US.13).

Já o professor Leandro, expressa essas compreensões reveladoras de um reconhecimento de semelhança ao falar do diálogo respeitoso com a professora ou professor que assumirá futuramente uma de suas turmas, procurando dar-lhe conhecimento dos conteúdos matemáticos já trabalhados com aqueles alunos (PL.US.9). Segundo ele, pertencer a comunidade é, também preocupar-se com o outro, seu colega de profissão, pois, apesar de ele poder assumir trinta e duas aulas em sua escola estadual, o que completaria a sua carga horária, opta por assumir vinte e quatro, porque ele e seus colegas, em conjunto, distribuem as aulas disponíveis da escola “para cada professor, dentro da sua carga horária” (PL.US.7).

Compreendemos que esta última ação descrita pelo professor Leandro se refira a um ato de *solidariedade*, identificado na obra de Stein como “um posicionamento de abertura diante do outro que é considerado como fundamental para a comunidade, por solicitar uma responsabilidade comum” (COELHO JÚNIOR; MAHFOUD, 2006, p. 19). Ou seja, o professor se manifesta solidário para com seus colegas e, na fala, revela que a solidariedade é entre todos, afinal o grupo “concorda” em “dividir a carga horária”. Eles assumem, coletivamente, a formação das alunas e alunos de sua escola e mostra-se, na fala do professor Leandro, que as tomadas de posição de um não ficam sem efeito sobre o outro, mas estimulam e desenvolvem a própria eficácia do grupo. Conforme se entende na obra de Stein, “nisso consiste a vida comunitária; [...] os membros são uma totalidade e sem este relacionamento recíproco a comunidade não é possível” (STEIN, apud COELHO JÚNIOR; MAHFOUD, 2006, p. 19).

Trazemos essa perspectiva porque, assim como Stein, buscamos compreender aspectos do fenômeno – o da *afetação* – que se iluminam nos relatos das experiências vividas do sujeito – as professoras e professores participantes de nossa pesquisa. Procuramos, também, compreender o fenômeno em uma perspectiva interna, no interior da comunidade escolar. Ao olharmos para os aspectos constitutivos das experiências vividas de seus membros,

identificamos as vivências da consciência que se referem apenas a um significado pessoal como vivências “individuais”; e as vivências da consciência relacionadas a compreensões comuns, isto é, que entram na constituição das *vivências propriamente comunitárias*, como vivências “supraindividuais”³⁴.

O sujeito da vivência comunitária é o *nós*. O sentimento que eu sinto, seja ele qual for (felicidade, tristeza, responsabilidade, pertença, entre outros), é sentido por mim, contudo, ele pode não ser apenas meu, mas compartilhado com o outro, um sentimento *nosso*. Como membro de uma comunidade, eu – enquanto sujeito da vivência deste sentimento – sinto com o grupo e posso identificar no outro, também membro desse grupo, a “mesma” vivência. (COELHO JÚNIOR; MAHFOUD, 2006, p. 17).

O sujeito da vivência [propriamente] comunitária vive através de nós, atualiza-se em minhas vivências. No entanto, este nós que é sujeito da vivência comunitária não é constituído apenas por aqueles membros da comunidade que sentem [o sentimento] num mesmo momento e da mesma maneira, mas todos aqueles que estão incluídos na unidade do grupo e [aqueles] que vivenciaram antes de mim, estão vivenciando ou vivenciarão [o sentimento referido] ao mesmo significado comum (Stein, 1922/1999n). A vivência comunitária implica um reconhecimento de uma experiência de “nós”, uma experiência de *pertença*. (COELHO JÚNIOR; MAHFOUD, 2006, p. 17, grifo nosso)

Ou seja, ao vivenciar um sentimento compartilhado, relacionado a uma compreensão comum, reconhecemos no outro algo comum e sentimos em grupo, o que contribui para outro sentimento relacionado ao “fazer parte” de um grupo: o *sentimento de pertença*.

As vivências propriamente comunitárias possuem elementos estruturais típicos, a saber: o conteúdo da vivência, que pode referir-se a um barulho que espanta um grupo de pessoas ou um sentimento de pesar compartilhado por uma família devido ao falecimento de um ente querido; o vivenciar do conteúdo, que se refere à captação do conteúdo pelo sujeito comunitário, pois remete a um núcleo de significado comum; e a consciência deste vivenciar, que é aquilo que nos permite dizer que ouvimos um barulho ou que nos sentimos em luto.

No que se refere ao conteúdo da vivência comunitária, seu núcleo de significado comum é visado pelas pessoas membros da comunidade como o objeto de suas vivências comunitárias. A consciência deste vivenciar acompanha a intensidade do vivenciar do conteúdo, porém não é possível identificarmos na comunidade uma consciência própria, como é possível fazê-lo para a pessoa (COELHO JÚNIOR; MAHFOUD, 2006, p. 18).

Se por um lado, conseguimos identificar um conteúdo supraindividual e um vivenciar supraindividual, por outro lado, não podemos falar de uma consciência supraindividual (Stein, 1922/1999n). A vida consciente da comunidade só pode nascer

³⁴ Nessa perspectiva, as experiências vividas descritas pelas professoras e professores participantes de nossa pesquisa, nas quais foram identificadas convergências, referem-se a vivências supraindividuais, porque relacionam-se a núcleos de significações comuns (ideias nucleares semelhantes).

de um eu individual e é apenas na medida em que as pessoas membros da comunidade tomam consciência das suas vivências comunitárias é que a comunidade torna-se consciente da sua vida. A comunidade não vive, sente e age por si, mas o faz de forma pessoal através dos seus membros. (COELHO JÚNIOR; MAHFOUD, 2006, p. 18)

Com tais considerações entendemos que a instauração da comunidade escolar se inicia com o reconhecimento da semelhança de seus membros, mas também vai além. Quanto mais as pessoas membros se dão conta das suas vivências comunitárias, mais a comunidade torna-se consciente de sua vida.

Por um lado, existem determinadas ações, colocadas em prática através de políticas oriundas de ações coletivas, que intensificam o sentimento de pertença, fortalecendo a vida da comunidade escolar. Como aquelas relacionadas ao reconhecimento da semelhança das professoras e professores para com seus colegas e ações relacionadas à solidariedade, mencionadas acima. Por outro lado, existem ações, colocadas em prática via implementação de políticas públicas educacionais, que contribuem para esse mesmo sentimento de pertença, de maneiras diferentes para cada uma das três comunidades tratadas aqui, porque estimulam ou facilitam a realização das ações coletivas das professoras e professores de matemática. Para dar continuidade à discussão desta subseção, indagamos: que ações de políticas públicas educacionais são essas? E como elas contribuem para a liberdade (política) das professoras e professores de matemática?

Por meio de determinação hierárquica, a SEE/SP pode abrir concursos para a efetivação de cargos de profissionais que atuam nas escolas, dentre eles os de professoras e professores. Quando o Estado contrata professoras e professores efetivos, vê-se uma melhora em suas condições profissionais, pois eles trabalham com tranquilidade podendo fixar-se em uma única unidade escolar. Essa tranquilidade faz com que eles busquem aperfeiçoar a própria prática, passando a serem respeitados na escola em função de seu trabalho o que, por sua vez, para eles, traz um sentimento de *valorização*. Assume-se, então, uma *corresponsabilidade* que se mostra nas ações de todas as professoras e professores participantes de nossa pesquisa.

O professor Leandro manifesta sua preocupação de que as aulas disponíveis em sua unidade escolar sejam distribuídas de maneira equilibrada entre ele e seus colegas. Por ser o mais experiente, seus colegas e a direção o ouvem em diferentes ocasiões, por exemplo, pedem sua opinião acerca da adoção de livros didáticos a serem utilizados durante o ano letivo. Ele toma a iniciativa de dialogar com todas as professoras e professores de matemática que fazem parte de sua comunidade escolar, estando eles em formação inicial ou não. Segundo declara, essa atitude contribui para que haja continuidade no trabalho realizado com as alunas e alunos

durante as intervenções das estagiárias e estagiários (sugerindo estratégias de ensino) e durante a passagem das alunas e alunos para os anos seguintes.

Segundo compreendemos, a tranquilidade para o trabalho vivenciada pelas professoras e professores participantes de nossa pesquisa contribui para um sentimento de corresponsabilidade na escola. Isso caracteriza uma vivência propriamente comunitária, pois os membros, individualmente, sentem-se responsáveis e identificam que seus colegas se sentem de uma maneira semelhante. Como ressaltamos, isso fortalece o sentimento de pertença à comunidade escolar que pode ser identificado na fala do professor Leandro que sente que houve uma estabilidade na escola em decorrência da efetivação de professoras e professores: “Foram efetivando vários cargos, não só de matemática [...] e, talvez, isso deu uma estabilidade [...] para a escola” (PL.US.2).

Também em sua fala o sentimento de pertença à comunidade é expresso no cuidado com o outro, com a professora ou professor que chega em sua escola, que está iniciando sua carreira na rede pública estadual, para quem deveria ser dada maior atenção, cabendo a escola o ensino dos ofícios da profissão docente. Essas e esses profissionais, segundo considera, estão inseridos em um sistema complexo de normas e leis que precisam ser conhecidas para se entender “o *nosso* modelo” (PL.US.21, grifo nosso). O sentimento de pertença a uma comunidade mostra-se em uma vivência propriamente comunitária.

Algo semelhante é dito pela professora Eliza. Ela afirma que, como parte do processo de transição da sua escola, que passou da modalidade regular para a modalidade de ensino integral, foi realizado um curso de formação continuada intensivo com todas as professoras e professores a respeito do novo modelo que seria adotado pela escola.

Tivemos uma formação [continuada] intensiva no início do ano [de 2018], [...] nós ficávamos o dia todo em formação, passando por todo o conceito da escola integral, como ela funciona, como funcionam as tutorias, a parte diversificada, que são essas matérias que não estão no currículo, os princípios e premissas do programa, pedagogia da presença, enfim, toda essa parte que seria *para nós* uma novidade. (PE.US.3, grifo nosso)

A professora Eliza e o professor Leandro, embora de modos distintos, concordam a respeito da importância do acolhimento à professora ou professor que está se iniciando em uma nova escola, em uma nova profissão ou em um novo modelo curricular. Contudo, institucionalmente, esse “acolhimento” que interpretamos como uma formação continuada, é oferecido apenas às professoras e professores de determinadas escolas, como é o caso das escolas do PEI. Nesse sentido, o PEI, como política pública educacional, pode estimular o sentimento de pertença a uma comunidade das professoras e professores que nela atuam.

No entanto, vê-se que há iniciativas da própria escola que preza pelo trabalho coletivo das professoras e professores, estagiárias e estagiários, respectivas orientadoras e orientadores e gestoras e gestores, como relatado pela professora Regina. Um trabalho que visa planejar ações para a sala de aula e para a realização de projetos interdisciplinares com “a escola toda envolvida” (PR.US.17). As políticas internas da escola da professora Regina permitem realizar reuniões semanais de planejamento e promover projetos anuais por área do conhecimento, caracterizando exemplos de determinações hierárquicas que contribuem para o sentimento de pertença. A professora enfatiza o papel da coordenadora em pontuar as exigências do currículo necessárias para seus planos de aula, e o papel de seus colegas em opinar a respeito de suas estratégias de ensino. Eles tomarem um dia da semana para agirem coletivamente a respeito das necessidades educacionais de seus alunos caracteriza, na nossa interpretação, uma vivência propriamente comunitária.

Leandro e Regina, ao destacarem a importância do trabalho docente coletivo, concordam com a professora Eliza e os professores Carlos e Diego, para quem a liberdade de trabalhar é dada por eles estarem “sempre muito *juntos*” (PE.US.12, grifo nosso). No caso do PEI, esse sentimento é mais intenso, visto que as professoras e professores são incluídos no processo de implementação dessa política, desde a transição da escola da modalidade regular para a modalidade de ensino integral.

Outra característica marcante do PEI é o apoio ao desenvolvimento profissional das professoras e professores. Sendo um programa que incorpora valores de união e autodesenvolvimento em suas diretrizes, a avaliação das professoras e professores se volta enfaticamente para o aperfeiçoamento profissional e é tida como responsabilidade de toda a escola. Além disso, são oferecidos às e aos docentes vários cursos de formação continuada (no decorrer do ano) e eles são estimulados a trabalhar, na sala de aula, de forma diversificada. Nesse sentido, as escolas do PEI procuram associar a qualidade da formação das alunas e alunos à qualidade da formação das professoras e professores, de uma maneira a valorizar as vivências compartilhadas.

Ao discutirem os aspectos essenciais da estrutura geral da pessoa na obra de Stein, Coelho Júnior e Mahfoud (2006) concluem que não é possível falar de pessoa e seu processo de formação excluindo sua relação própria com a comunidade ou comunidades em que ela está inserida, como também não se pode falar de comunidade desconsiderando a pessoa que se posiciona a partir de sua razão e liberdade:

A pessoa é apreendida em termos de unidade em suas dimensões corpórea, psíquica e espiritual, sendo constitutiva sua abertura para o mundo natural e cultural, o que enfatiza a relacionalidade como fator essencial na formação pessoal. O conceito de

peessoa aprofundado na análise fenomenológica de Stein explicita simultaneamente o aspecto passivo onde a pessoa recebe e apropria os dados culturais que lhe são oferecidos nas relações propriamente comunitárias, mas também o aspecto criativo e ativo onde a pessoa se posiciona na comunidade, construindo novas obras culturais, expressando-se na dinâmica da relação e da vida comunitária. Assim, a comunidade não é apenas um agrupamento humano, mas se apresenta como uma modalidade típica de posicionamento pessoal de seus membros e de uma abertura para acolher o posicionamento dos demais membros. (COELHO JÚNIOR; MAHFOUD, p. 23, 2006)

O modo de as professoras e professores participantes de nossa pesquisa se referirem a sua fixação em uma escola, seja por terem sido efetivados ou pertencerem ao PEI, nos faz compreender que eles se sentem pertencendo a uma comunidade, entendida na perspectiva de Edith Stein, não como um agrupamento humano, mas como grupo que se constitui com uma estrutura em que há relações interpessoais marcadas pela postura e posição da pessoa que é livre para opinar e que se particulariza.

Com a análise fenomenológica, vão se explicitando em suas falas que a escola é uma comunidade na qual eles convivem, é o lugar em que as vivências coletivas possibilitam compartilhar valores e atribuir significados às diversas atividades que realizam. Essas vivências suscitam propósitos e levam a determinadas ações e posicionamento diante dos outros. São vivências em comunidade que influenciam o próprio modo de formação da pessoa sem, no entanto, deixar-se absorver pela vida da comunidade.

5.2 O Sentimento de Impotência frente às Imposições Legais

No que se refere às exigências legais do trabalho das professoras e professores, de modo geral, as unidades escolares exigem que eles se envolvam com projetos didáticos. Porém, o desenvolvimento desses projetos requer atitudes que dizem respeito à organização escolar, isto é, eles devem manter os alunos ordenados e em silêncio, e ter registros que documentem as suas ações, visto que “a escola gosta que [os projetos] sejam muito bem-organizados. [...] Tem que ter a ordem e a disciplina” (PR.US.20).

Além disso, a avaliação profissional das professoras e professores no PEI é realizada pelos pares, pelas alunas e alunos e pelos membros da gestão escolar. Dessa maneira, quando há discrepância entre suas notas, “sentam-se o coordenador [geral], o supervisor, o diretor, os coordenadores [de área] e chegam a um meio termo para a nota. [...] [Por isso] nós temos que fazer registro [fotográfico] do nosso serviço” (PD.US.5). Por outro lado, as gestões das unidades possuem bom relacionamento com eles, apoiam e confiam em seu trabalho.

As professoras e professores entendem – e não menosprezam – a existência de uma necessidade de regulação para com as suas ações, visto que elas estão inseridas em uma comunidade, a comunidade escolar. Conforme reitera o professor Antonio Vicente Marafioti Garnica (2001):

É ainda fundamental que os educadores matemáticos delimitem, tanto quanto possível, suas fronteiras de ação prática e de pesquisa, arquitetando argumentos que defendam responsabilmente seus modos de ação e, especificamente em relação à pesquisa, é imperativo que, em comunidade, discutam e decidam os parâmetros que avaliem a qualidade de suas investigações ou, em outras palavras, que elaborem princípios reguladores do pesquisar. (GARNICA, 2001, p. 37)

Embora, a citação de Garnica fale da pesquisa em Educação Matemática, entendemos que as professoras e professores participantes de nossa pesquisa concordam que a elaboração de princípios reguladores seja necessária ao educar. A estrutura escolar busca suprir essa necessidade e é através dela que a escola pode apoiar legalmente a ação docente, porém, é importante que exista comum acordo referente aos ingredientes reguladores utilizados. Em outras palavras, é preciso que esses ingredientes sejam discutidos e decididos na comunidade. Garnica (2001) nos permite entender que há uma diferenciação vital entre “regulação” e “regulamentação”.

“Regular” diz do sujeitar a regras, dirigir, regerar, estabelecer e *facilitar* por meio de disposições. “Regulamentar” fala da sujeição a regulamentos. [...] Qualquer esfera da vida humana pede por critérios que, direcionando as ações que buscam alcançar objetivos, organize e ordene – ao menos minimamente – o caótico. (GARNICA, 2001, p. 38, grifo nosso)

No contexto escolar, mais do que regulamentar as ações docentes, vê-se que há uma concordância da necessidade de uma regulação que seja estabelecida de comum acordo, visando à liberdade de ação e o desenvolvimento do trabalho docente. Porém o estabelecimento de tal regulação não ocorre em todas as escolas da rede pública estadual e, em especial para as escolas da modalidade de ensino regular, a ação coletiva das e dos docentes é comprometida.

Eu passei a minha vida toda no ensino regular e eu sempre tentei fazer da melhor forma, mas era muito difícil trabalhar [daquela] maneira. [...] Às vezes, ao chegar na escola, havia três, quatro professores faltando, o que atrapalhava muito a sua estrutura de trabalho. [...] Eu tentava fazer com que [essas coisas] não afetassem a mim e nem a meu trabalho. Mas é aquele negócio, você vê ali a falta [...] aquele professor que não quer trabalhar direito. (PE.US.17)

A fala anterior da professora Eliza mostra o sentimento de *impotência* que se revela devido à estrutura de funcionamento da escola pública da rede estadual de ensino, que tem muita falta de professores e, de certa forma, impede aqueles que estão presentes de desenvolverem suas atividades de forma satisfatória.

5.3 A Ação Política de Ser Professora ou Professor

No ensino regular, o apoio por parte das escolas não supre minimamente as necessidades do trabalho pedagógico das professoras e professores. No entanto, isso não é motivo para que eles não se responsabilizem por suas ações, conforme destaca a professora Regina, é comum a falta de materiais didáticos disponíveis, “[...] é a realidade que acontece em boa parte das escolas. [...] Vai faltar material? Vai. Mas qualidade para ter uma boa formação para o aluno, tem sim” (PR.US.4). Nas escolas regulares, a luta dos professores é, inclusive, para ter recursos considerados básicos ou essenciais ao exercício de sua profissão.

É esse tipo de briga, a briga nossa, por incrível que pareça, no século XXI, é uma folhinha impressa para o aluno ter um carinho maior. É giz, uma lousa boa, um material ou equipamento básico para a educação, básico mesmo. (PL.US.4)

Entendemos que a utilização do termo “carinho”, empregado pelo professor Leandro, diz respeito a uma concepção de educação que se relaciona com o cuidado com o próximo, um cuidado que é compreendido também como afetivo. É importante destacarmos aqui que reconhecemos este cuidado em sua perspectiva ontológica. Em sua fala, vê-se que há uma falta deste cuidado pelas políticas públicas que não garantem recursos escolares básicos para as escolas regulares e, apesar disso, as professoras e professores, cientes de que esse descaso pode impactar na formação de suas alunas e alunos, buscam alternativas para garantir um trabalho cauteloso, conforme dizem a professora Regina e o professor Leandro.

Na perspectiva fenomenológica, a educação é um ato de cuidado para com a formação da pessoa. Para isso, é necessário o afeto das professoras e professores para com suas alunas e alunos que, em um ambiente empático, podem ser levados a expressá-lo reciprocamente. Para compreendermos a maneira como isso se mostra em nossa pesquisa, nos voltamos para uma outra pesquisa onde essa característica também se mostra.

Ao buscarem compreender como professoras e professores de matemática da educação básica se percebem ensinando matemática com tecnologias, as professoras Carolina Cordeiro Batista e Rosa Monteiro Paulo identificam o *receio* expresso pelas professoras e professores participantes de sua pesquisa em lidar com as mudanças em sua prática de ensino relacionadas ao trabalho com tecnologias.

Embora no decorrer do curso os professores tenham explorado os recursos do *software*, planejado as tarefas a serem desenvolvidas com os alunos, elaborado questões e se “preparado” para a sala de aula, declaram “estar perdidos”. Esse sentimento é justificado pelo fato de eles terem que “dar a aula” de uma maneira com a qual não estavam acostumados, ou seja, uma aula com o uso de tecnologias no laboratório de informática fora do ambiente natural da sala de aula os deixava preocupados. (BATISTA; PAULO, 2018, p. 107)

A ansiedade relacionada ao desenvolvimento de uma aula com a qual as professoras e professores não estavam acostumados os fez reconhecer suas dificuldades em lidar com os alunos em situações mais abertas. Segundo as autoras, essas dificuldades revelam não apenas seu sentimento de receio em relação ao comportamento das alunas e alunos ao participarem de uma aula, para eles, incomum, mas também a preocupação com a desconfiança da gestão escolar relativa ao êxito da aula. “Essa desconfiança é perturbadora para o professor, uma vez que questiona o seu trabalho e põe em dúvida sua autoridade. Mas, fazer-se perturbador revela um aspecto relevante do trabalho do professor que é o *cuidado* para com o que faz” (BATISTA; PAULO, p. 108, grifo das autoras).

Na perspectiva fenomenológica, mais especificamente no sentido heideggeriano, *cuidado*³⁵ é entendido como um modo de ser da pessoa humana. Em sua obra, *Ser e Tempo* (publicada originalmente em 1927), Martin Heidegger (1889-1976) trata o sujeito como *ser-aí* (Dasein) procurando expressar a força de nossa existência. Para o autor, o *cuidado* (sorge) é o modo de ser do *ser-aí*. Esse modo de ser, porém, pode manifestar-se de duas maneiras: como um modo de ser próprio ou impróprio.

Na cotidianidade, nunca somos nós mesmos, somos o *ser-aí*. Isto porque em nosso dia a dia nos envolvemos nos afazeres da ocupação e da solícitude. Nesse sentido, o modo pelo qual somos, ao nos envolvermos em tais ações, manifesta-se no cuidado como um modo de ser impróprio, inserido no lidar, manejar e usar. Os modos próprio e impróprio do cuidado não são, tal qual o autor os discute, formas de se relacionar com as pessoas (ou com os utensílios), são modos de voltar-se a si mesmo questionando o que se quer atualizar enquanto possibilidade, o que se quer oportunizar. (BATISTA; PAULO, 2018, p. 108-109)

Segundo Batista e Paulo (2018), as falas dos sujeitos de sua pesquisa revelam o reconhecimento de que a aula com tecnologias aguça a curiosidade das alunas e alunos, fazendo-os explorarem os conteúdos matemáticos, porém há o receio por parte das professoras e professores de que essas possibilidades façam com eles se distanciem do modo como estão acostumados a se envolverem nos afazeres cotidianos e, com isso, percam o controle da aula. “Por outro lado, o modo de cuidar que é mobilizado pelo sentimento de angústia e que suspende o julgamento do que é certo ou errado em favor do que é próprio, ou seja, o modo autêntico de

³⁵ “O cuidado, como tratado por Heidegger (1995), é uma estrutura originária em que o modo de ser professor se abre deixando transparecer a percepção de si. Um modo de ser que vai se constituindo na cotidianidade, na experiência vivida da sala de aula, no querer ensinar para que alguém aprenda. Trata-se do ‘cuidado enquanto totalidade estrutural originária [que] dá-se existencialmente *a priori* ‘antes’, quer dizer, desde sempre, em todo fático ‘comportamento’ e ‘situação’” (HEIDEGGER, 1995, p. 245)” (BATISTA; PAULO, 2018, p. 109).

ser professor, visa o ensino considerando a aprendizagem” (BATISTA; PAULO, 2018, p. 109, grifo das autoras).

Nas falas das professoras e professores participantes de nossa pesquisa, interpretamos que eles entendem a aprendizagem das alunas e alunos requer um cuidado que não é representado no texto que explicita as políticas públicas, mas no contexto da sua prática:

Hoje em dia você tem uma sociedade [...] em que não há uma estrutura familiar. [...] Por mais que não seja o nosso trabalho [se] você chega [no aluno] com mais facilidade, [...] ele te absorve como um pai, [...] um tio, uma pessoa em quem ele possa confiar. [...] *Eu não fui contratado para isso* [...], mas, felizmente, tenho perfil para isso. [...] Muitos [professores] têm. [...] Eu acredito que a aproximação é adequada para o aprendizado, sim, [porque, o aluno acaba] te ouvindo mais, [assim] ele *gosta*, ele *quer*, ele *se preocupa* em fazer. [...] Não é uma “cobrança”, é “olha, faz assim”. (PL.US.6, grifo nosso)

Este relato do professor Leandro mostra uma maneira de compreender uma educação que visa o cuidado com o ser vivente. Não desejamos afirmar que esta seja a maneira que a educação deva ser concebida para todas as escolas, em todas as salas de aulas, mas, em nossa pesquisa, este exemplo mostra o modo pelo qual o professor entende que o afeto influencia a aprendizagem das alunas e alunos, o que o motiva a buscar modos de agir que encorajem as alunas e alunos a querer aprender e se envolver com as atividades escolares.

Já para a professora Regina, esse cuidado revela-se na forma pela qual ela se volta para a correção das atividades individuais de suas alunas e alunos:

[Na apostila] são várias situações problema que exigem que você pesquise e, nem sempre, o aluno vai te falar que na casa dele deu tempo. [...] Nem sempre, a qualidade [de vida] do aluno faz com que ele tenha condições de ter uma iluminação adequada à noite para ele desenvolver aquele exercício. [...] Ficar brava com o aluno eu não posso, já que não fez em casa, vai ter que fazer aqui comigo. [E com isso] eu já vou encurtar o meu tempo de trabalho para atender o aluno, porque eu não posso deixá-lo parado. [...] Eu tenho que pensar no tempo em que eu tenho que dar conta de que ele faça todo aquele exercício da apostila, eu tenho que dar conta do currículo, que é o livro didático, eu tenho que dar conta das datas das avaliações que acontecem ao mesmo tempo. Então, você fica como se fosse um cronômetro. (PR.US.15)

Vê-se, na fala da professora, que há esse cuidado com a aluna ou aluno, mas, em contraste, há a “pressão” externa. Há fatores externos à escola, alheios às vivências específicas das alunas e alunos, que a pressionam em seu fazer docente.

É livro didático, apostila, tecnologia, é tudo ao mesmo tempo. [...] A gente deve estar sempre inovando, sempre atualizado, sempre procurando se atualizar com as tecnologias. [Mas] eles querem colocar tanta coisa nova que há uma interpretação divergente daquilo que você tem que atingir, porque é prova – você tem que dar a sua prova, e chegam as provas do governo, tudo acontecendo ao mesmo tempo. [...] Busca-se a qualidade, mas o que eu tenho visto é quantidade. (PR. US. 15)

Instaura-se um conflito na ação de ser professora ou professor que, ao mesmo tempo em que identifica e reconhece as necessidades de suas alunas e alunos, se vê diante de cobranças por modos de agir e de avaliar. A identificação das necessidades afetivas das alunas e alunos,

mencionadas pelo professor Leandro e pela professora Regina, caracterizam necessidades pedagógicas que dizem respeito às especificidades de suas respectivas escolas, segundo suas respectivas concepções de educação, ensino e aprendizagem. Entendemos que as necessidades específicas de cada escola podem divergir, isto é, podem ser identificadas de maneiras diferentes por professoras e professores diferentes, e em escolas diferentes. No entanto, são aspectos que políticas educacionais, como o Programa São Paulo Faz Escola, os PCN e a BNCC – que se alinham a um projeto centralizador da educação – deixam de considerar, mas que se sobressaem nas relações humanas que se dão no espaço escolar e que afetam o trabalho docente.

Um exemplo disso é a adaptação das escolas durante o período de distanciamento social em 2020. Para dar continuidade às atividades escolares, seguindo os protocolos sanitários necessários para evitar a contaminação de professoras e professores, alunas e alunos e funcionárias e funcionários, o estado de São Paulo disponibilizou recursos virtuais para as escolas, como a plataforma *Google Classroom* e o aplicativo centro de mídias do estado de São Paulo. A plataforma é capaz de hospedar videochamadas com alta capacidade de integrantes, permite a organização das alunas e alunos em turmas, onde todos podem compartilhar arquivos (textos, vídeos, links etc.), e o aplicativo disponibiliza aulas sobre os objetos de conhecimento do bimestre e de recuperação.

Diante da adversidade da pandemia, a professora Eliza e seus colegas agiram em comum acordo para continuarem a realização de seu trabalho remotamente.

Nós trabalhamos com a plataforma *Google Classroom* e [...] quando começou a se falar em distanciamento [...] naquela última semana de aulas presenciais, nós já fomos para a sala do acesso, o professor Diego [...] foi com a gente e nós fomos montando as salas. Então, quando começou o distanciamento, nós estávamos com todas as turmas montadas. (PE.US.13)

Com isso, o professor Diego aprofundou seus estudos na área de metodologias ativas para fazer adaptações em suas estratégias de ensino e poder ensinar remotamente. Ele utilizou videoaulas produzidas junto com seus colegas, algumas do centro de mídias e outras disponíveis na internet:

Por exemplo, uma aula invertida, para que [o aluno] possa anteriormente conhecer [...] o objeto de aprendizagem para, depois, em sala de aula, isso ser levado para debate, [onde ele possa] problematizar essa situação, para vermos até onde o aluno chega e o que ele entendeu da matéria. [...] Agora com a pandemia, nós estamos fazendo isso, mas remotamente. (PD.US.9)

[Nós] pegamos vídeos da internet de professores explicando a matéria. [...] Há [também] vídeos nossos, dependendo da aula, em que a gente está resolvendo. (PD.US.10)

Em nossos roteiros, nós estamos colocando essas aulas e roteiros [do centro de mídias] para que o aluno tenha outra visão, com outra pessoa resolvendo. (PD.US.11)

Para o professor Diego a disponibilização de videoaulas pelo centro de mídias do estado de São Paulo auxiliou em suas estratégias didáticas. Porém, em outras escolas, o início do período de distanciamento social foi um momento de angústia e incerteza. A professora Regina relata que as reuniões de planejamento continuaram no mesmo dia e horário, via plataforma virtual *Google Meet*. Porém, foram necessárias diversas adaptações para ela poder participar dessas atividades:

[No início, tivemos que] adequar tudo aquilo que estava sendo exigido [...] tínhamos que baixar o *app* do centro de mídias, [...] o celular tinha que ter o [sistema] *android* pedido, porque abaixo [da versão] 4 já não funcionava. [Então] eu tive que comprar um Moto G que tinha tudo o que eu pudesse colocar, porque senão eu ia *ficar de fora*, eu não ia conseguir acompanhar. [Só depois disso] foi onde eu senti um alívio, porque pense como você tem que dar conta daquilo e os meios ainda não estão favoráveis. (PR.US.7, grifo nosso)

Apesar da disponibilização dos recursos, o estado de São Paulo deixou de lado a garantia de acesso, tanto para professoras e professores quanto para alunas e alunos. Essas falas exemplificam ações das professoras e professores que, segundo compreendemos, são ações políticas. Ao ouvir sobre a possibilidade do distanciamento social, a professora Eliza *começou* uma ação que visava a adaptação à plataforma *Google Classroom* levando seus colegas para a sala de acesso e, juntos, eles *realizaram* essa adaptação. Já a professora Regina, para não deixar de fazer parte da comunidade escolar e negligenciar suas responsabilidades, sentiu-se obrigada a comprar um celular *smartphone* novo, para ter acesso ao centro de mídias.

Nesse caminhar interpretativo vamos compreendendo as ações políticas do ser professora ou professor que se manifestam na forma de ela ou ele exercer sua profissão, nos aspectos sociais e na adversidade do trabalho docente, considerando o modo pelo qual as ações macro – de políticas públicas de educação – influenciam o próprio modo de ser professora ou professor.

5.4 Um Olhar para as Idiossincrasias

Para a professora Regina, a educação relaciona-se com a vida, no que diz respeito à superação de obstáculos:

[Eu vejo na mídia comentários dizendo que] o professor agora [com a pandemia] ficou em casa e não está fazendo nada, está tudo normal... Eu posso garantir para você que é trabalho dobrado. [...] Às vezes, eu falo: ‘eu estou dentro da minha própria casa e eu não tive hora para almoçar ainda’. [...] Eu vi uma das falas [em que o secretário da educação] colocou que ‘o pessoal fala daquilo que não vê’. [...] A maior parte dos [professores] que a gente vê [...] abraçou de corpo e alma para dar conta de tudo. Vai ser sorriso o tempo todo? Não. A gente fica muito feliz com aquilo que está fazendo, mas a gente deve saber que sempre haverá obstáculos no caminho e [que] a gente

poderá superar isso. [...] *São esses obstáculos que nos impulsionam, para dizer se somos capazes de continuar.* (PR.US.25, grifo nosso)

A professora relata ações que realizou para superar as necessidades didáticas que identificou em sua prática e, segundo afirma, são exatamente essas necessidades sentidas que a impulsionou a agir de determinado modo. Apesar dos elementos da *afetação* das políticas públicas que tratamos na discussão das categorias, para a professora, seu trabalho tem um caráter de enfrentamento que a leva a compreender que ele é imprescindível à docência.

Já para a professora Eliza, o trabalho docente não se relaciona ao enfrentamento de adversidades ou superação de obstáculos. Para ela, a realização de um bom trabalho está relacionada à boa vontade individual:

Eu não sei o que [...] poderia dificultar tanto o nosso trabalho. [...] Quando nós estamos dispostos a fazer um trabalho bom [nós] corremos atrás e, com isso, recebemos do outro lado também. [...] Às vezes, *a pessoa não está a fim de trabalhar*, então ela arruma desculpa sobre isso ou aquilo do governo. [...] Se nós temos uma equipe boa e todo mundo está com o mesmo objetivo, nós conseguimos trabalhar muito bem. (PE.US.15, grifo nosso)

Ou seja, segundo ela, o trabalho docente, que é coletivo, é prejudicado quando um ou mais indivíduos possui um objetivo distinto daquele do grupo. As políticas públicas educacionais, então, não afetariam o trabalho das professoras e professores de forma a impedi-los de alguma maneira de agir. Pelo contrário, apenas os estimulariam, pois “essas provas, como as AAPs, e essa plataforma [...] o SARA, na verdade, facilitaram o [nosso] trabalho” (PE.US.15).

Identificamos que essas duas ideias nucleares *divergem* das demais identificadas na análise de dados de nossa pesquisa, mas são aspectos particulares que se destacam na visão das professoras. É tão “particular” que ambos os colegas de trabalho de Eliza, que fazem parte da mesma comunidade, discordam de sua afirmação: “Por vezes com a troca do prefeito, a política pública que era boa, ele deseja trocar, porque não é da administração dele. [...] Infelizmente, esse é o problema para pessoas como nós que trabalham para uma instituição: ‘você deve seguir o que vem de cima’” (PD.US.18); “As políticas públicas chegam a atrapalhar algumas coisas, porque nós queremos tanto e acabamos não conseguindo” (PC.US.4).

Essas divergências dizem respeito às percepções individuais resultantes dos modos pessoais de reagir mediante a agente externos, como expressam as professoras Regina e Eliza, mas que, no contexto da pesquisa, são relevantes porque trazem modos de ver o seu trabalho e o modo pelo qual compreendem que ele pode ser desenvolvido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, descrevemos a maneira como o fenômeno – a *afetação* – se mostra para a pesquisadora segundo o que é expresso pelas professoras e professores participantes de nossa pesquisa, quando estes explicitam seus modos de sentir-se em atuação na escola. Para iniciar esse movimento, retomamos nossa pergunta de pesquisa: “*como as políticas públicas em educação afetam o trabalho das professoras e professores de matemática?*”.

Diante do exposto compreendemos que essa afetação se dá de diferentes modos para as pessoas que convivem nos espaços escolares. Em geral, evidenciam-se diferenças entre a concepção de educação, e da qualidade da educação, que perpassam as políticas públicas, bem como a concepção de educação das comunidades escolares, que se presentificam nas ações das professoras e professores.

Na Subseção 2.3 destacamos que a construção das políticas públicas está relacionada ao estabelecimento de hegemonias que se dão, inicialmente, pelo discurso e, posteriormente, são representadas em texto, em um movimento cíclico. Entendemos que essa construção ocorre quando são tomadas decisões, para as quais não há regras à priori, e dadas justificativas a elas. No caso das políticas curriculares brasileiras entende-se, com Macedo (2016), que as hegemonias articuladas para justificar tal política são caracterizadas por significantes nodais flutuantes contingenciais. O principal significante nodal utilizado para articular os diferentes sentidos colocados pelos grupos políticos envolvidos na elaboração das políticas públicas voltadas para a educação é o de *qualidade da educação*, identificado por Macedo (2016) como aparentemente esvaziado de sentido, uma vez que não consideram as demandas que, no contexto educacional brasileiro, são diversas.

Como já mencionamos anteriormente, a demanda de qualidade da educação está, atualmente, associada aos conteúdos disciplinares. O currículo, os mecanismos de avaliação externa e os planos educacionais propostos caminham em direção a essa demanda. As metas estabelecidas pelo PEE buscam, entre outras coisas, reduzir taxas de reprovação, implementar programas de recuperação e aumentar índices de desempenho de estudantes, baseando-se completamente em resultados de avaliações em larga escala (nacionais, estaduais e municipais). Isso gera uma enorme pressão ao trabalho docente. Além disso, na maioria das escolas, há escassez de recursos básicos (materiais didáticos, giz e lousa de qualidade, ventilação adequada nas salas de aula, entre outros) e poucos programas voltados para a formação continuada das professoras e professores. Essa situação contribui para os sentimentos de impotência e

desvalorização, prejudicando o sentimento de pertença das e dos profissionais da educação em relação às suas comunidades escolares. Nas palavras da professora Regina:

É livro didático, apostila, tecnologia, é tudo ao mesmo tempo. [...] eles querem colocar tanta coisa nova que há uma interpretação *divergente* daquilo que você tem que atingir. [...] Busca-se a qualidade, mas o que eu tenho visto é quantidade. (PR. US. 15, grifo nosso)

Divergente, pois, para ela, a qualidade da formação de seus alunos está relacionada ao provimento de um ambiente adequado para que eles possam estudar. Como descrito por Regina e Leandro, as políticas públicas não garantem esse ambiente em suas escolas, o que faz com que eles tomem providências por si próprios: Regina toma tempo de sua aula para que seus alunos possam realizar atividades que não puderam realizar em casa; e Leandro se aproxima de seus alunos com certa flexibilidade, o que, segundo ele, contribui para o seu aprendizado. “Eu não fui contratado para isso [...], mas, felizmente, tenho perfil para isso. [...] Muitos [professores] têm” (PL.US.6). Ambos demonstram o *cuidado* com o outro, entendido na fenomenologia como *preocupação* com o outro. Cuidado com a formação do outro como pessoa.

Já os professores Carlos e Diego e a professora Eliza trabalham de maneira diversificada em sala de aula e estão em constante processo de estudos de novas metodologias de ensino. Eles incentivam os alunos a participarem politicamente de sua própria formação, avaliando formalmente o trabalho docente e conhecendo explicitamente o conteúdo a ser trabalhado nas aulas. O que difere sua comunidade escolar das comunidades escolares de Leandro e de Regina é o fato de esses procedimentos fazerem parte do modelo estrutural da escola de ensino integral, determinado pelo PEI. Nesse modelo, desde a implantação do programa na escola, as e os docentes recebem formação continuada para o conhecimento das diretrizes do programa e estabilidade profissional, pois podem fixar-se em uma única escola com uma carga horária bem definida, distribuída igualmente para todos. No caso deles, as políticas educacionais que afetam sua escola contribuem para os sentimentos de valorização profissional e pertença à comunidade, pois fortalece e incentiva suas *ações coletivas*.

Em suas falas, identificamos que as políticas não atrapalham seu trabalho e nem os confundem: “Nós focamos tanto no aprendizado que nós até esquecemos das políticas públicas” (PC.US.4); “Hoje eu sou muito adepta ao programa [de ensino integral, porque, com ele] as coisas funcionam de uma maneira melhor [...] do que no [ensino] regular, onde existe muita falta de professores e aqueles vários [outros] problemas” (PE.US.15; PE.US.16).

As unidades escolares também têm papel importante nesse cenário. A gestão escolar atua na elaboração e implementação das políticas internas das escolas e, na medida do possível,

dialogam com as e os docentes nesse processo, dando a eles *apoio* as suas escolhas na construção dessas políticas. Compreendemos que seja muito importante que as professoras e professores tomem decisões a respeito da maneira como cumprir seus deveres profissionais. Em nossa análise, vimos essas tomadas de decisão em todas as comunidades escolares participantes da pesquisa: Regina escolhe o projeto didático que coordenará ao longo do ano letivo e, junto a seus colegas de área e coordenadora pedagógica, estabelece as necessidades educacionais de suas alunas e alunos e as estratégias de ensino a serem utilizadas para atendê-las; Leandro participa da escolha dos livros didáticos a serem utilizados na escola e, junto a seus colegas, distribui as aulas de matemática de maneira equilibrada para todos; Carlos, Diego e Eliza elaboram, em conjunto, as turmas de reforço de matemática e o que será trabalhado em cada uma delas, de acordo com suas respectivas necessidades educacionais. Todas essas ações recebem apoio e incentivo das respectivas gestões escolares. Fica claro, para nós, a importância de a administração escolar demonstrar confiança e apoio ao trabalho docente.

O modo pelo qual as professoras e professores foram dialogando conosco nos leva a interpretar que há uma concepção de educação presente nos discursos oficiais que converge para uma pedagogia que poderíamos chamar de tecnicista. Uma pedagogia compreendida como “condução” e “controle” que, conforme salienta Rotondo, Cammarota e Clareto (2022), controla e “codifica as múltiplas entradas e saídas que constituem a experimentação, tomando *certas experimentações como experimentações certas*” (ROTONDO; CAMMAROTA; CLARETO, 2022, p. 3, grifo dos autores). Isso é explícito nas cartas de apresentação dos documentos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e do Currículo do Estado de São Paulo que, “embora sejam documentos diferentes, os textos são bem semelhantes entre si, tanto no conteúdo textual quanto nos sentidos veiculados” (CILLA, 2013, p. 25). Segundo a SEE/SP, o processo de elaboração do Currículo:

Partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (SEE/SP, 2010, p. 7)

Nesse sentido, as políticas curriculares brasileiras, que se justificam em direção à unificação e à universalização do conhecimento, da passagem dos saberes acumulados pela humanidade para o “futuro da sociedade”, buscam *controlar* o ambiente escolar, as ações das professoras e dos professores, as práticas pedagógicas a serem utilizadas e até mesmo os pensamentos das alunas e dos alunos. Contudo, em um dicionário de sinônimos³⁶ pode-se ver

³⁶ Recorremos a um dicionário de sinônimos disponível na Web em <https://www.sinonimos.com.br>.

que “currículo” significa corrida, correr, curso ou percurso. Logo, pode-se considerar currículo como uma travessia, como as experimentações realizadas ao longo de um percurso. Uma pedagogia encontra um currículo quando são extraídos “da experimentação, dos meios, das travessias os modos para impor-se como idealidade” (ROTONDO; CAMMAROTA; CLARETO, 2022, p. 3).

Um currículo movimenta-se. Um currículo *é* movimento. Esse movimento implica em um sujeito que se move (as comunidades escolares) e entra em atrito com o que está posto como o sócio-político-econômico-cultural, que é estático, que não se move. “O coeficiente de atrito estático nas matérias é sempre maior que o cinético” (ROTONDO; CAMMAROTA; CLARETO, 2022, p. 4), ou seja, a natureza universal e estática do currículo oficial entra em atrito com o sujeito que se move e, assim, dificulta a corrida, a experimentação, o percurso, o movimento das escolas, das alunas, dos alunos, das professoras, dos professores. No Brasil, o que se tem é uma educação que dá mais lugar ao experimento do que às experimentações, às respostas “corretas” do que à produção de problemas.

No processo de escolarização da disciplina de matemática entende-se, com Valente (2022), que, desde o final do século XIX,

A matemática das escolas, como Klein se referia aos conteúdos que deveriam integrar os currículos não universitários, deveria constituir-se tendo em conta a matemática superior. Tratava-se de uma proposta reveladora de uma didática interna à própria matemática: a construção do elementar matemático a partir do que é superior. (VALENTE, 2022, p. 2)

Tanto para o campo disciplinar matemático, quanto para o campo disciplinar da Educação Matemática entende-se que levar a matemática para a educação básica trata-se de uma questão essencialmente didática. Segundo Valente (2022), ao refletirmos sobre as possibilidades de (des)construção curricular é possível fazermos uma distinção entre “ensino de matemática” e “matemática do ensino”. De um lado, a primeira relaciona-se a uma necessidade de manutenção e sobrevivência do status desses dois campos disciplinares (matemática e Educação Matemática) no âmbito social. Essa manutenção esconde-se por trás de retóricas e expressões preocupadas com a atualização do ensino e com o rigor matemático a ser passado, que são utilizadas “na construção de narrativas que justifiquem intervenções no meio escolar” (VALENTE, 2022, p. 6). Por outro lado, a segunda trata-se de uma problemática que não toma a matemática do ensino superior como referência para a construção de didáticas que levem tal saber à cultura escolar:

A “matemática do ensino” apoia-se em [...] referências [que] vêm desde finais da década de 1980, com os estudos de André Chervel, em termos da caracterização que esse autor fez do que denominou “disciplinas escolares”. Com esse constructo teórico e alicerçado em estudos históricos sobre a gramática da língua francesa, Chervel

mostrou que *os saberes escolares têm autonomia face aos campos disciplinares*. Assim, o autor promoveu uma verdadeira ruptura epistemológica relativamente à concepção vigente de que os saberes escolares representariam formas elementares dos saberes dos campos disciplinares científicos, tratados por meio de uma pedagogia lubrificante [...] ou de didáticas específicas. (VALENTE, 2022, p. 9-10, grifo nosso)

Em outras palavras, compreendemos que a cultura escolar seja um ambiente produtor de uma matemática para o ensino, ou melhor, que as comunidades escolares são constituídas por sujeitos coletivos produtores de diferentes *matemáticas*, matemáticas do ensino. Valente (2022) menciona estudos recentes realizados sob essa perspectiva que mostram,

Com a mobilização de fontes empíricas ligadas à cultura escolar, tais como livros didáticos e manuais pedagógicos, como foi elaborada uma “aritmética intuitiva” (OLIVEIRA, 2017); ou como em tempos da emergência da pedagogia científica construiu-se uma “aritmética sob medida” (PINHEIRO, 2017); ou, ainda, como foi elaborada uma aritmética para a formação de professores de modo a que pudessem ensinar uma “aritmética intuitiva” (MACIEL, 2019); também, como foi construída uma geometria própria a ser mobilizada pelo professor de modo a ensinar geometria em tempos do método intuitivo (FORTALEZA, 2020). (VALENTE, 2022, p. 10)

Todas são matemáticas diferentes da matemática do ensino superior. Essa discussão nos leva a interpretar que as políticas públicas educacionais brasileiras levam a cabo uma *única* matemática que é trabalhada nas escolas e alinham-se a uma concepção de educação, e da qualidade da educação, articuladas à significantes pouco claros e esvaziados de sentido, que convergem para uma pedagogia tecnicista. Em algumas comunidades escolares, com modelos educacionais bem definidos e estruturados, apoio ao trabalho docente e recursos destinados à valorização profissional, é possível a manutenção da matemática idealizada nos discursos oficiais. Mas esse não é caso da maioria das comunidades escolares paulistas. As comunidades menos amparadas pelos recursos destinados à educação, sem programas de formação continuada que introduzam as professoras e os professores à carreira profissional e que não garantem um mínimo de estabilidade, faz com que muitas professoras e professores sintam a necessidade de trabalhar em mais de uma escola. Esse ônus reflete-se nos índices de desempenho das avaliações externas, o que faz com elas recebam ainda menos recursos, devido ao funcionamento das políticas de bonificação.

Para atender suas demandas educacionais, as comunidades escolares adaptam seus modelos de funcionamento e alinham-se a concepções de educação, e da qualidade da educação, *próprias*. Concepções essas diferentes daquelas expressas nos discursos oficiais das políticas educacionais. Elas produzem suas próprias *matemáticas*. Para nós, é explícito como as políticas educacionais tomam como verdade a necessidade de se ensinar uma *única* matemática, baseada na construção de um elementar matemático, assim como a sistematização feita por Félix Klein no século XIX. As professoras e os professores de matemática são, então, encarregadas e

encarregados de *cuidar* para que suas alunas e seus alunos sejam capazes de desenvolver suas próprias matemáticas (as produzidas em suas respectivas comunidades escolares) de maneiras extremamente específicas, e também que eles demonstrem uma extensa lista de capacidades cognitivas em numerosas avaliações externas, descritas em “situações de aprendizagem” alinhadas à concepção universal e tecnicista de matemática produzida pelo Estado de São Paulo.

Desse modo o fenômeno da *afetação* evidencia-se, ou se mostra, no modo de ser professora ou professor de matemática que toma para si o cuidado para com o *vir a ser* de sua aluna e seu aluno no enfrentamento de inúmeras adversidades.

Além disso, identificamos as comunidades escolares como sujeitos coletivos produtores de suas próprias matemáticas que, na maioria dos casos, são ofuscadas pelo currículo oficial. Essa constatação nos traz inquietações a respeito do modo como poderia ser construído um currículo escolar “universal” para a disciplina de matemática, ou melhor, para a disciplina de *matemáticas*, visto que elas são plurais e diversas. Uma construção que, primeiramente, promova aquela matemática produzida por aquelas professoras, aqueles professores, aquelas alunas e aqueles alunos e, posteriormente, garanta certa equidade entre as diferentes unidades de ensino. As comunidades escolares deveriam/poderiam assumir o papel principal, não só dessa construção, mas também da execução e análise, com as avaliações realizadas em suas unidades subsidiando a elaboração de novas políticas educacionais. Nessa perspectiva, nos deparamos com uma temática que consideramos importante para pesquisas posteriores que se dediquem a investigar a (des)construção curricular voltada à matemática do ensino.

Por fim, apreendemos que a docência é uma profissão de natureza coletiva. Ser professora (ou professor) de matemática trata de preocupar-se com que outro ser humano (alunas e alunos) se realize como pessoa. Cuidar para que ela ou ele tenha as condições e os meios de apreender o conhecimento transmitido pela cultura, relativo à disciplina que ministra, mas que também constitua seu próprio conhecimento (matemático ou não), trilhe seus próprios caminhos. Essa é a sua tarefa: a formação da pessoa.

Para realizá-la, deve realizar diversas ações, como: planejar aulas; organizar turmas; elaborar projetos; escolher livros; avaliar desempenhos. Porém, tais ações não são apenas de cunho pedagógico, mas de natureza política. Política não em um sentido partidário, mas no sentido de suas ações estarem inseridas em uma escola, que faz parte de uma organização escolar, a qual se insere em uma organização maior, a sociedade. Tal organização maior é estruturada de tal modo que suas expectativas (as da sociedade), em relação à formação da pessoa (cidadã ou cidadão pertencente a tal sociedade), transparecem na própria organização escolar, isto é, nas políticas públicas que dizem da instituição escolar brasileira.

Como as políticas públicas em educação afetam o trabalho das professoras e professores de matemática? Na maneira como esses profissionais se sentem em relação a si mesmo e a sua comunidade escolar, atribuindo sentidos contraditórios ao seu trabalho, aos seus colegas e às suas alunas e seus alunos. Ora contribuem para o sentimento de pertença a tal comunidade, valorizando-os, apoiando-os, dando importância para a sua interação e para a sua pluralidade. Ora contribuem para o sentimento de impotência frente a suas imposições, silenciando-os, controlando-os, impedindo a sua liberdade, compreendida como interação entre semelhantes.

Ao interrogarmos o fenômeno da *afetação*, o que se mostra, para nós, são esses sentimentos que, segundo seus significados, isto é, os sentidos articulados na descrição espontânea das professoras e professores, motivam suas tomadas de posição (decisões). É nesse movimento que elas e eles constituem as concepções que têm de si, do outro, da educação e do mundo. Tais concepções se fazem presentes nos atos que realizam, de um certo modo ou de outro, *no* mundo (na escola, na sociedade) e *com* o outro (a aluna ou aluno). Tomar tempo da aula para auxiliar um aluno ou seguir com o cronograma conforme planejado? Aproximar-se de sua aluna com flexibilidade ou com rigidez? Cada professora ou professor de matemática irá responder a essas questões de maneiras diferentes, ou melhor, irá elaborar *seus próprios questionamentos*, e irá formar suas alunas e seus alunos a *seu* modo. As políticas públicas voltadas para a educação estão no cotidiano de seu trabalho (em seu mundo), despertam neles sentimentos e *afetam seu modo de ser professora ou professor de matemática*.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **O que é Política?**. 12ª edição, Rio de Janeiro, RJ, Bertrand Brasil, 2018.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BATISTA, C. C. PAULO, R. M. Como os professores se percebem ensinando matemática com tecnologias?. **BOLETIM GEPEM**, n. 73, p. 100-114, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/gepem/issue/view/74>>. Data de acesso: 30 jul. 2021.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994, p. 15-22.
- BICUDO, M. A. V. **Tempo, tempo vivido e história**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, São Paulo: Cortez, 2011.
- BICUDO, M. A. V. A pesquisa em Educação Matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, PR, v. 5, n. 2, mai./ago. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1185>>. Data de acesso: 9 jul. 2020.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e Desafios. **Revista Paradigma**. Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020, v. XLI, p. 30-56, 30 jun. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Data de acesso: 21 mai. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Data de acesso: 5 jun. 2020.
- BRASIL. **Reformulação do Ensino Médio**. Congresso Nacional, 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Data de acesso: 21 jun. 2021.
- CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul/out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Data de acesso: 7 mai. 2021.
- COELHO JÚNIOR, A. C.; MAHFOUD M. A relação pessoa-comunidade na obra de Edith Stein. **Revista Memorandum**, Belo Horizonte, MG, v. 11, p. 8-27, out. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/issue/view/342>>. Data de acesso: 7 fev. 2022.
- CILLA, K. C. D. F. **A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: um discurso pedagógico autoritário?**. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e da Matemática) – Universidade Federal do ABC, Santo André, SP, 2013. Data de acesso: 3 abr. 2022

DEFFACCI, F. A. Conhecimento, Ideologia e Política na Modernidade. **Revista Movimentação**, Dourados, MS, v. 3, n. 5, p. 1-16, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7158>>. Data de acesso: 13 jul. 2021.

FILHO, J. A. L.; FRANCISCO, M. V.; ALANIZ, E. P. Análise da concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 275-296, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1228>>. Data de acesso: 4 ago. 2020.

GARNICA, A. V. M. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Revista Mimesis**, Bauru, SP, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001. Disponível em: <https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001.htm>. Data de acesso: 1 jul. 2020.

GROENWALD, C. L. O. Base Nacional Comum Curricular: concepção de professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Canoas. In: SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, VII, 2018, Foz do Iguaçu, PR. **Anais – VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Disponível em: <http://www.sbemparana.com.br/eventos/index.php/SIPEM/VII_SIPEM/schedConf/presentations>. Data de acesso: 5 jun. 2020.

MACEDO, E. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, AZ, v. 24, n. 26, fev/2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2075>>. Data de acesso: 11 mai. 2021.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa Qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994, p. 35-46.

MARTINS, J.; BOEMER, M. R.; FERRAZ, C. A. **A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, SP, v. 24, n. 1, p. 139-147, abr. 1990. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/136144>>. Data de acesso: 1 jul. 2020.

MIARKA, R.; BICUDO, M. A. V. Forma/ação do professor de matemática e suas concepções de mundo e de conhecimento. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 16, n. 3, p. 557-565, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/VK9RMLDVfLkV4hmJs43CxfP/?lang=pt>>. Data de acesso: 14 out. 2019.

PEZZELA, A. M. Gli Altri e l'altro – L'empatia. In: _____. **L'antropologia filosofica di Edith Stein** – indagine fenomenologica della persona umana. Roma: Città Nuova, 2003. p. 110-115.

RANIERI, L. P.; BARREIRA, C. R. A. A entrevista fenomenológica. In: SIPEQ – Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, IV, 2010, Rio Claro, SP. **Anais – IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Disponível em: <<https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/>>. Data de acesso: 1 jul. 2020.

ROTHEN, J. C.; CONTI, C. L. A. Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 4, n. 2, p. 37-49, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Data de acesso: 21 out. 2019.

ROTONDO, M. S.; CAMMAROTA, G.; CLARETO, S. M. Um currículo *para* uma formação, a que será que se destina?. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, SP, v. 19, Edição Especial, p. 1-20, mar. 2022. Disponível em: <<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/issue/view/20>>. Data de acesso: 25 mar. 2022.

SÃO PAULO. **São Paulo Faz Escola**. Secretaria de Estado de Educação, 2008. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Data de acesso: 6 jun. 2020.

SAVIANI, N. **Currículo – um grande desafio para o professor**. Palestra. Ciclo de conferências. São Paulo: APEOESP, 2003. Disponível em: <[https://educar-e-uma-arte.webnode.com/_files/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor\(1\).pdf](https://educar-e-uma-arte.webnode.com/_files/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor(1).pdf)>. Data de acesso: 28 mai. 2022.

SEE/SP, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2010), **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. São Paulo: Esdeva.

SILVA, A. A. Pessoa e Comunidade. Comentário: Psicologia e Ciência do Espírito de Edith Stein. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v. 4, n. 4, p. 131-139, abr/2016. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br>>. Data de acesso: 19 fev. 2022.

SILVA, A. A. A Concepção de Comunidade em Edith Stein. In: SIPEQ – Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, V, 2018, Foz do Iguaçu, PR. **Anais: V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Disponível em: <<https://arquivo.sepq.org.br/V-SIPEQ/Anais/>>. Data de acesso: 21 jan. 2022.

SOUZA, A. N. **A Racionalidade Econômica da Política Educacional em São Paulo**. Revista Pro-Posições, Campinas, SP, v. 13, n. 1 (37), p. 78-91, jan/abr 2002.

TORRES, A. P. R. O Sentido da Política em Hannah Arendt. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, SP, v. 30, n. 2, 235-246, 2007. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/961>>. Data de Acesso: 15 jun. 2021.

VALENTE, W. R. Ensino de matemática ou matemática do ensino? (Des)construções curriculares para formação inicial de professores. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, SP, v. 19, Edição Especial, p. 1-14, mar. 2022. Disponível em: <<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/issue/view/20>>. Data de acesso: 28 mar. 2022.

ZANOELLO, S. F.; GROENWALD, C. L. O. Currículo de matemática: conhecendo a realidade das escolas de ensino fundamental da 15ª CRE. **Revista Perspectiva**, Erechim, RS, v. 38, n. 143, p. 7-19, set. 2014. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/rperspectiva/inicio_old.php?id_numero=65>. Data de acesso: 5 jun. 2020.

ANEXO A – CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

_____, ____ de _____ de _____ .

Eu, _____ , carteira de identidade número _____ , declaro que cedo os direitos da entrevista concedida para Willian Henrique Maximiano da Silva, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, nível de mestrado, com fins de investigação acadêmica, afirmando que dela poderá valer-se para tanto, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração.

Assinatura