

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

Anderson Afonso da Silva

**Narrativas de Professores de Matemática sobre seus
Enfrentamentos Cotidianos**

Dissertação de Mestrado 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: Heloisa da Silva

Rio Claro - SP
2013

Anderson Afonso da Silva

Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos

Dissertação de Mestrado 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

Prof^a. Dr^a. Heloisa da Silva (UNESP – Rio Claro)

Prof^a. Dr^a. Luzia Aparecida de Souza (UFMS – Campo Grande)

Prof^a. Dr^a. Maria Ednéia Martins Salandim (UNESP – Bauru)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica (UNESP – Bauru/ Rio Claro)

Prof^a. Dr^a. Viviane C. Almada de Oliveira (UFSJ – São João. Del-Rei)

Resultado: Aprovado

Rio Claro – SP, 15 de janeiro de 2013.

Dedicatórias

À minha mãe, a dona dos meus mais sinceros sentimentos. Com seu amor incondicional, sempre me apoiando e me orientando em todos os momentos da minha vida. Nas alegrias, nas tristezas, nas expectativas e nas conquistas. Em todos os meus dias até aqui.

*À minha namorada Bruna. Com seu amor, alegria e
companheirismo constitui-se parte fundamental da
minha vida.*

Agradecimentos

À minha família, aos meus pais, por me ensinarem a ser honesto, íntegro e sempre buscar meus objetivos com dignidade. Por tudo, meus sinceros agradecimentos. Ao meu irmão pela força e companheirismo.

Aos meus avós, Percival e Horacina que com suas palavras sábias me educaram. Ensinaamentos que levarei para toda a vida. A presença de vocês, a partir de um elogio, um telefonema, um abraço me inspiram a buscar novos objetivos na vida.

Aos meus tios, Lázaro (Tio Lazo), Carlos, Denilson, Percival, Zirlei pelo companheirismo durante esses anos. O incentivo de vocês foi de grande valia para mim. A tia Zirlei, um sentimento ímpar, afinal é minha única tia. Seus carinhos, puxões de orelha e conselhos estão sempre comigo, seja na palavra amiga ou em um pensamento carinhoso, obrigado. Ao “Tio Val”, obrigado por sua amizade, muito de minha personalidade foi baseado em você. Faltaria-me palavras para expressar o carinho que sinto, porém ressalto meu respeito e admiração.

Aos meus primos, Rogério, Diego, Vilmar, Ewerson, Lucas, Bruna, Juliana, Júlia, Sofia, David obrigado pelas palavras de apoio. Ao Claudson pela amizade sincera, que nem mesmo a distância consegue abalar.

Agradeço à minha orientadora Heloisa da Silva, que com todo respeito, sabedoria e competência me ensinou a trabalhar com seriedade. Durante todos os momentos de dúvidas e discussões esteve presente com seu companheirismo. Obrigado por confiar no potencial da pesquisa.

Aos meus amigos, Washington, Vinícius e Douglas, vocês são os irmãos que tive o privilégio de escolher nesta vida. Obrigado pelo carinho, pela amizade, pela paciência, pelas conversas e discussões onde aprendi muito. A vocês expressei meus verdadeiros sentimentos de carinho e asseguro-lhes minha lealdade.

Agradeço aos amigos (as), Silvia, Andréia, Ederson, Netto, Alexander, Aldo que mesmo distantes acreditaram e apoiaram o desenvolvimento da pesquisa.

A Inajara pelo seu incansável esforço de ajudar. Sempre desempenhando impecavelmente suas obrigações.

Aos colegas do GHOM – Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática pelas discussões que muito me ajudaram no amadurecimento do trabalho.

Ao professor Antonio Vicente Marafioti Garnica pelas leituras, pareceres e contribuições que deram horizontes aos pesquisadores em muitos momentos, inclusive na banca de qualificação.

A Maria Ednéia e Luzia pelas leituras e contribuições durante a banca de defesa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pelo apoio financeiro, me possibilitando cursar o mestrado com a máxima dedicação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PGEM e a Universidade Estadual Paulista - UNESP, pela estrutura e suporte disponibilizados para a realização da pesquisa.

A Deus pelo discernimento, vida e saúde.

RESUMO

Registrar narrativas de professores de matemática sobre suas vidas cotidianas e investigar o cotidiano do professor de matemática, no que diz respeito aos seus enfrentamentos, foram os objetivos deste trabalho. O estudo fundamentou-se acerca da noção de cotidiano, segundo a perspectiva de Agnes Heller. A proposta de pesquisa foi conduzida a partir de entrevistas com três professores do Ensino Médio sobre o que tematizamos como enfrentamentos cotidianos e também sobre os modos como dão significados a esses enfrentamentos e tomam decisões a partir deles. A História Oral foi utilizada como metodologia de pesquisa qualitativa, fundamentando os propósitos investigativos, a preparação, a elaboração e a proposta de análise de entrevistas. Deste modo, consideramos que o alicerce do nosso trabalho são as narrativas geradas a partir das entrevistas registradas. Construímos na análise das narrativas, uma trama argumentativa a partir das experiências narradas pelos professores colaboradores, apresentando e discutindo seus enfrentamentos cotidianos e buscando trazer à tona convergências, singularidades e particularidades dos elementos dos discursos analisados, visando produzir contribuições para as reflexões e discussões sobre o papel, a formação e a prática do professor de matemática do Ensino Básico. Como resultados, ganham destaque a falta de preparação para lidar com alunos com algum tipo de necessidade especial, bem como com a educação sexual, alterações na prática pedagógica e a carga horária atribulada salientada pelos colaboradores.

Palavras-chave: Educação Matemática. Cotidiano. Enfrentamentos. História Oral.

ABSTRACT

Register narratives of mathematics teachers about their daily lives and this research aimed at investigating the everyday life of mathematics teachers, with respect to the challenges and confrontations s/he faces. It is supported on the notion of 'everyday life' as proposed by Agnes Heller. Interviews were conducted with three high-school teachers, about what we assume as everyday life confrontations and about the ways in which they give meaning to those confrontations and make decisions based on those meanings. Oral History was adopted as qualitative research methodology, supporting both the investigation purposes and the preparation, development and analysis of the interview. We take the narratives generated from the interviews to be the founding stones of our work. On the narrative analysis we construct an argumentative texture, from the experiences brought forward by the teachers interviewed, presenting and discussing confrontations they face daily, and pointing to convergences, singularities and particularities relating to the elements on the discourses analysed, aiming at contributing to the discussion on the role, the preparation and the practice of the mathematics teacher on grades 1 to 12. As a result, the following aspects stand out: the lack of preparation for dealing with students with some special needs, as well as with sexual education, changes in pedagogical practice and the troubled workload emphasized by the teachers.

Keywords: Mathematics Education. Everyday life. Confrontations. Oral History.

Sumário

Introdução	08
Capítulo 1: Cotidianidade	10
1.1. A Cotidianidade e seus Enfrentamentos, Minha Cotidianidade e Meus/Nossos Enfrentamentos	10
1.2. Dimensões teóricas sobre o cotidiano: uma perspectiva de Agnes Heller.....	19
Capítulo 2: Caminhos Metodológicos Percorridos	33
2.1. Procedimentos, Contatos e Análises.....	36
2.2. O que diz a Literatura sobre Cotidiano Escolar	41
Capítulo 3: Entrevistas	48
3.1. Apresentação dos Colaboradores e Primeiro Momento das Entrevistas.....	48
3.1.1. Leila Daiane Bergamin	48
3.1.2. Cláudio Aparecido Baptista	63
3.1.3. Sibeli Frolini	72
3.2. Segundo Momento das Entrevistas.....	78
3.2.1. Leila Daiane Bergamin	80
3.2.2. Cláudio Aparecido Baptista	109
3.2.3. Sibeli Frolini	120
3.3. Terceiro Momento das Entrevistas.....	131
3.3.1. Leila Daiane Bergamin	133
3.3.2. Cláudio Aparecido Baptista	152
3.3.3. Sibeli Frolini	165
Capítulo 4: Uma Trama Argumentativa Sobre os Enfrentamentos Cotidianos de Três Professores de Matemática	179
4.1. Das intenções de uma análise narrativa de narrativas para a constituição de uma trama argumentativa	179
4.2. Análise do primeiro momento: Os Professores por Eles Mesmos	183
4.3. Análise do segundo momento: Escolha o Cartão	190
4.4. Análise do terceiro momento: Discorra sobre as frases	196
Considerações Finais	203
Referências Bibliográficas	210
Anexos	215
Roteiros das Entrevistas.....	215
Carta de Apresentação da Pesquisa aos Colaboradores.....	224
Cartas de Cessão.....	225

Introdução

A proposta deste trabalho é de registrar narrativas de professores de matemática sobre suas vidas cotidianas e investigar os enfrentamentos cotidianos desses professores em suas relações cotidianas. Esses objetivos podem ser mais explicitamente apresentados nas seguintes questões que nortearam esta pesquisa: Quais são os enfrentamentos cotidianos do professor? Como o professor “inventa” os modos para enfrentar seu cotidiano dentro (e fora) da escola? Como o professor avalia situações que julga terem sido “um sucesso” em seu cotidiano escolar? Como avalia situações que julga terem sido “um fracasso” em suas propostas pedagógicas?

A partir dessas questões, analisamos os significados que alguns professores atribuíram para os enfrentamentos do seu cotidiano, tanto quando se prepararam para suas aulas como quando estavam em sala de aula, ou seja, no ambiente escolar ou fora dele.

No primeiro capítulo apresentamos uma descrição de nossa trajetória escolar, apontando as situações que em nosso cotidiano, geral e escolar, nos deparamos com enfrentamentos, momentos que exigiram uma necessidade de tomada de decisão explícita. Toda essa trajetória foi descrita com a finalidade de atribuímos significado ao termo “enfrentamento”, trazendo reflexões teórico-metodológicas referentes à pesquisa e, particularmente, à nossa opção pela História Oral. Ainda neste capítulo, buscamos situar a presente pesquisa em um estudo acerca do conceito de cotidiano, fundamentado a partir da perspectiva teórica de Agnes Heller, além de construir uma relação entre os aspectos da cotidianidade apresentada pela autora com a prática pedagógica do professor de matemática.

Já no segundo capítulo, realizamos uma descrição do caminho metodológico percorrido durante o desenvolvimento do trabalho. Inicialmente apresentamos a História Oral como fundamentação metodológica da pesquisa e, em seguida, os procedimentos que realizamos, seguindo essa metodologia. Neste detalhamos o processo de construção dos roteiros de entrevistas, bem como os procedimentos de contatos com os três professores entrevistados e as análises parciais que ocorreram antes das realizações das entrevistas. Posteriormente, mas ainda nesse capítulo, realizamos um estudo da literatura

envolvendo a temática dos enfrentamentos cotidianos do professor de matemática, com vistas à preparação das entrevistas.

No terceiro capítulo, seguindo os procedimentos utilizados por nosso grupo de pesquisa, o GH OEM – Grupo História Oral e Educação Matemática, apresentamos as textualizações das nove entrevistas realizadas com professores do Ensino Médio, nas quais procuramos destacar os aspectos referentes aos significados que esses professores atribuem para suas ações tanto quando se prepara para suas aulas como quando se relaciona em sala de aula com alunos e colegas, ou na escola com seus pares, além dos fatores e enfrentamentos que direcionam (ou direcionaram) seu comportamento nessas práticas; e reconhecer como tais professores vivenciam ou enfrentam essas situações a partir de seus próprios pontos de vistas.

No quarto e último capítulo, apresentamos nossas intenções iniciais na construção de uma *análise narrativa das narrativas* registradas a partir das entrevistas realizadas, apresentando uma fundamentação teórica para caracterizar tal procedimento de análise. O capítulo é finalizado com uma abordagem que evidencia a não caracterização do texto como uma *análise narrativa de narrativas*, constituindo-se como uma trama argumentativa, produzida a partir das narrativas desses professores entrevistados e da literatura referente à temática.

Por fim, apresentamos um texto final com algumas considerações acerca do método utilizado para o alcance dos nossos objetivos nesta pesquisa, procurando destacar possibilidades e limitações, como também sobre a *análise narrativa de narrativas*, buscando esclarecer porque nossa análise final não constituiu um tipo de análise como esta, segundo Bolívar (2002, p. 52).

CAPÍTULO 1

Cotidianidade

1.1. A Cotidianidade e seus Enfrentamentos, Minha Cotidianidade e Meus/Nossos Enfrentamentos

Nessa pesquisa, entendemos os enfrentamentos cotidianos do professor de matemática como sendo situações de ambientes humanos em constante transformação, envolvendo aspectos familiares, pessoais, de lazeres, profissionais, políticos, sempre alterados de acordo com cada indivíduo, ou seja, enfrentamentos envolvendo situações de determinado conhecimento, atividades rotineiras e trâmites escolares. Deste modo, entendemos que essas situações de enfrentamentos se traduzem em um movimento dinâmico, havendo uma reorganização das situações vividas por conta das escolhas cotidianamente apresentadas a esses enfrentamentos, que se faz e refaz na vida cotidiana, e que se reconstrói a cada dia, a cada momento na vida de determinado indivíduo.

A seguir apresentaremos situações de nossa/minha cotidianidade e enfrentamentos mapeados a partir de nossa/minha vida acadêmica.

Minha vida escolar começou ainda cedo - antes mesmo do contato com a instituição escola - em casa, com minha mãe lendo para mim livros bíblicos e didáticos. Recordo-me de uma coleção de livros, minha predileta, com a história do soldadinho de chumbo e da galinha dos ovos de ouro, que, mesmo sem saber ler, folheava, recitando as histórias com o rigor do texto original. Também lembro-me de, em casa, minha mãe ajudar-me nas lições da escola, alfabetizando-me com dicas que até hoje não saem da minha cabeça, como por exemplo, o modo de usar a letra *m* sempre antes de palavras que iniciam com as letras *p* ou *b*, e também do cuidado que deveria ter, segundo ela, para nunca esquecer de usar os acentos agudo e circunflexo ao escrever as palavras *avô* e *avó*.

Minha alfabetização, nas primeiras¹ séries, e toda a trajetória escolar até a conclusão do Ensino Médio aconteceram na cidade de Coxim – MS, na rede pública de ensino. A pré-escola foi na Escola Estadual Silvio Ferreira.

¹ A conclusão do Ensino Fundamental I aconteceu no ano de 1997, na Escola Estadual Silvio Ferreira na cidade de Coxim – MS.

Posteriormente, fui transferido para outra unidade escolar, a Escola Semíramis Carlota Benevides da Rocha, onde estudei até a conclusão do Ensino Fundamental². Novamente, outra transferência de instituição: dessa vez fui para a Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura, onde estudei os três anos do Ensino Médio³.

Ao concluir o Ensino Médio, me deparei com uma situação nova, um enfrentamento: o desejo de continuar os estudos crescia em mim, só que eram muitas as dúvidas por não saber como escolher esse novo rumo que direcionaria minha vida. Antes mesmo de concluir o Ensino Médio, tomei uma decisão: “vou prestar o vestibular para Agronomia, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul”. “Mas Agronomia?” Era o que todos perguntavam. Sim, Agronomia, por escutar muitos à minha volta dizendo que Agronomia era a profissão do momento, que o Mato Grosso carecia desse profissional. Decidi e fiz minha inscrição no vestibular. Em casa, minha mãe me dizia, “Por que você não escolhe um curso voltado para o magistério? A educação é uma área que sempre precisa de profissionais e, além disso, você tem facilidade em algumas disciplinas”. Pensei e, para aumentar as minhas opções – e minhas incertezas - me matriculei também no vestibular da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul para concorrer a uma vaga para o curso de Licenciatura em Matemática.

Infelizmente, não tive êxito, nas áreas agrônômica e exata. Daí em diante, comecei a me dedicar a cursinhos preparatórios para os próximos vestibulares, mas o enfrentamento sobre qual curso escolher já havia sido superado, tomei a decisão: “vou ser professor de matemática”. Confesso que deixei-me influenciar por um tio, professor de matemática. No próximo vestibular de inverno da UFMS⁴, efetivei minha inscrição, fiz as provas, fui aprovado e, no mês de julho de 2005, realizei minha matrícula no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na cidade de Paranaíba - MS.

Durante o curso de graduação, como esperado, muitas informações, muitas coisas novas foram acontecendo. Pela facilidade em fazer contas e

² A conclusão do Ensino Fundamental II aconteceu no ano de 2002 na Escola Estadual Semíramis Carlota Benevides da Rocha, na cidade de Coxim – MS.

³ A conclusão do Ensino Médio aconteceu no ano de 2004.

⁴ A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, realizava à época dois vestibulares por ano, sendo esse vestibular realizado no mês de junho de cada ano chamado de “Vestibular de Inverno”.

cálculos, esperava ter sucesso em todas as disciplinas, mas conheci disciplinas que me fizeram aprofundar e caminhar por outros vieses da profissão de professor de matemática, para mim desconhecidos até então. Foi quando cursei as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Leitura e Produção de Texto em Matemática, Prática de Ensino em Matemática I, disciplinas cursadas ainda no primeiro ano de curso. No segundo ano, durante a disciplina Prática de Ensino em Matemática II, tive o primeiro contato com o Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, pois, tínhamos como professor, Thiago Donda Rodrigues⁵, que à época era aluno de mestrado daquele programa. Durante suas aulas, o professor Thiago falava muito sobre Rio Claro, o que despertou já de início uma curiosidade sobre esse programa de pós-graduação. Durante a disciplina, o professor apresentou-nos textos da área de Educação Matemática, que discutimos e a partir dos quais organizamos trabalhos.

Durante o terceiro ano fui convidado, pela então coordenadora⁶ do curso de Licenciatura em Matemática, para participar do desenvolvimento de um trabalho de Iniciação Científica⁷. Aceitei o convite e trabalhei junto ao grupo Matemática e Educação, coordenado pela mesma professora, até a conclusão do curso. A pesquisa desenvolvida tinha como preocupação *como o professor de matemática da rede pública de ensino buscava solucionar os problemas e a melhoria do seu ensino em sala de aula*. Os objetivos do trabalho foram: verificar quais conteúdos os professores de matemática da rede de ensino público de Paranaíba – MS tinham dificuldades de ensinar, ou o aluno de aprender; identificar os motivadores desta dificuldade; analisar a necessidade dos professores por refletirem acerca desta situação e; por fim, propiciar a esses professores atividades relacionadas à utilização do livro didático.

⁵ O professor Thiago Donda Rodrigues era aluno do curso de mestrado, vinculado ao grupo de pesquisa em Etnomatemática e orientado pelo professor Doutor Pedro Paulo Scanduzzi.

⁶ Professora Doutora Sílvia Regina Vieira da Silva.

⁷ Trabalho orientado pela Professora Doutora Sílvia Regina Vieira da Silva, na época professora do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atualmente, professora da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Ilha Solteira.

No quarto ano da graduação, durante o primeiro semestre, cursando a disciplina História e Filosofia da Matemática I⁸, elaborei um trabalho de conclusão de curso com tema voltado à Educação Matemática, *A importância da constituição de atitude filosófica nos docentes de matemática*⁹. Após o término da disciplina e apresentação do trabalho, muitos questionamentos voltados para aquele tema e em torno da Educação Matemática foram aflorando, o que me levava cada dia mais em direção à pesquisa em Educação Matemática.

Durante o segundo semestre do quarto ano, a professora Luzia Aparecida de Souza, na disciplina “Filosofia da Educação Matemática”, solicitou a apresentação de um trabalho com tema livre, mas voltado à Educação Matemática. Nesse trabalho pude aprofundar e melhorar aquele que havia realizado no semestre anterior com o professor Douglas, retomando alguns questionamentos. As orientações da professora Luzia me fizeram buscar por outras referências bibliográficas para abarcar os aspectos do ensino de matemática levantados no trabalho anterior.

No último ano da graduação, um enfrentamento foi se constituindo para mim: se conseguisse a aprovação em todas as disciplinas do último semestre, me formaria, mas ainda não tinha decidido que rumo seguir. Então, o enfrentamento de escolher entre cursos de pós-graduação voltados para a pesquisa em Matemática ou pesquisas em Educação Matemática estava posto. Por dias, me perguntava como decidir, para qual caminho direcionaria meu futuro acadêmico. Esse enfrentamento foi superado ao refletir sobre as conversas e discussões nos grupos de estudos de que eu havia participado, nas disciplinas cursadas, no trabalho realizado durante a iniciação científica e nas conversas com outros professores e amigos que me aguçaram o desejo de continuar a vida acadêmica na área da Educação Matemática. Com a decisão tomada, após a aprovação nas disciplinas do curso de graduação, em julho de 2009, me matriculei em quatro disciplinas do Programa de Pós-graduação em

⁸ Ministrada pelo professor Douglas Gonçalves da Silva, professor contratado da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

⁹ Tal trabalho foi posteriormente apresentado e publicado nos Anais do Simpósio Científico Cultural – SCIENCULT, realizado na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2008.

Educação Matemática – PPGEM - como aluno especial¹⁰. Ao concluir o curso de graduação, organizei minha mudança e comecei a residir na cidade de Rio Claro a partir do mês de agosto de 2010.

Tendo em vista minha imaturidade com relação ao conhecimento sobre as linhas de pesquisas em Educação Matemática, decidi não me inscrever para a seleção de mestrado no ano de 2009, e sim, realizar a matrícula e cursar as disciplinas como aluno especial. No ano de 2010, participei de atividades do PPGEM: fui aluno de disciplinas¹¹, frequentei as Jornadas de Avaliação Continuada, os Seminários de Matemática e Educação Matemática, a aula Inaugural, e outros eventos que ocorreram nesse período.

Como aluno especial, tive a oportunidade de participar de alguns grupos de pesquisa, acompanhando seus encontros e discussões de textos. Nessa ocasião, tive a oportunidade de conhecer o GHOM¹² – Grupo História Oral e Educação Matemática – e a professora Heloisa da Silva¹³ que coordenava as reuniões do grupo em Rio Claro. O GHOM é um grupo de pesquisa interinstitucional que pretende constituir um referencial para a utilização da História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa em Educação Matemática e tem como um de seus objetivos elaborar um mapeamento histórico sobre a formação de professores de Matemática no Brasil, fato que pode ser evidenciado se observarmos a produção do grupo nos últimos anos: encontraremos pesquisas desenvolvidas ou em fase de desenvolvimento envolvendo vários Estados do território brasileiro.

O grupo agrega alguns interesses específicos, sendo constituídos por pesquisadores, em sua maioria, educadores matemáticos que mobilizam a

¹⁰ Aluno Especial é uma expressão usada nos Programas de Pós-graduação da UNESP de Rio Claro, para os alunos que se matriculam e cursam disciplinas na pós-graduação sem ter vínculo com o programa de mestrado ou doutorado. Contudo, as disciplinas cursadas nessa situação, podem ser aproveitadas, uma vez que o aluno especial se torne aluno regular e faça o pedido junto ao departamento de pós-graduação, o aproveitamento dessas disciplinas.

¹¹ Educação Etnomatemática: História, Cultura e Prática Pedagógica, ministrada pelo professor Pedro Paulo Scanduzzi; Tendências em Educação Matemática, ministrada pelo professor Marcelo de Carvalho Borba; Filosofia da Educação Matemática, ministrada pela professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Teoria dos Números, ministrada pelo professor Romulo Campos Lins.

¹² Grupo que têm como líderes os professores Antonio Vicente Marafioti Garnica e Heloisa da Silva.

¹³ Professora Assistente Doutora do departamento de Matemática IGCE/UNESP-Rio Claro. Orientadora desta pesquisa.

História Oral na Educação Matemática e investem em pesquisas direcionadas ou não à historiografia.

Nesse mesmo ano de 2010, lecionei aulas de Matemática e Física na rede pública da cidade de Rio Claro – SP, trabalhando 33 horas/aulas, em duas escolas. Durante esse período, pude perceber e vivenciar a prática pedagógica, lecionando para turmas do sexto e nono anos do Ensino Fundamental¹⁴ e para as turmas do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio¹⁵.

Como professor da rede Estadual de ensino, me deparei com muitas situações de enfrentamentos. O fato de uma das Escolas – E.E. Professor José Fernandes – ser localizada em um distrito distante da cidade e do deslocamento até a escola ser precário, o serviço de transporte público não disponibilizava horários acessíveis para que pudesse chegar à tempo nos horários de aula, precisava me deslocar com um grande tempo de antecedência até a escola ou conseguir caronas com outros professores que usavam carro. O fato de ser professor eventual contratado – contrato feito anualmente com professores que restringe alguns benefícios e tem extensão estipulada de, no máximo, 11 meses – me deixava em uma condição muito desconfortável dentro da escola, pois, de certo modo, não tínhamos – eu e os demais professores contratados – o direito de opinar em algumas discussões ou de participar em tomadas de decisões, pois, ser “contratado” implicava o fim do contrato ao término do ano letivo, e dar voz a um professor que seria dispensado em pouco tempo parecia não ser interesse da escola. Buscava, entretanto, realizar meu trabalho da melhor forma possível e conquistar meu espaço e minha autonomia. Todos os dias, as aulas terminavam ao meio dia e vinte minutos, e o horário do próximo ônibus era apenas às treze horas e dez minutos, o que exigia que eu, alguns professores e a grande maioria dos alunos, ficássemos na escola ou em suas imediações, esperando. A partir disso, pensei que poderíamos usar esse tempo de espera de alguma forma, e assim apresentei à direção da escola um projeto solicitando um espaço e material para a realização de um curso de xadrez com os alunos das sextas e

¹⁴ O trabalho aconteceu na Escola Estadual Professor José Fernandes, no distrito de Ajapí, no município de Rio Claro – SP, durante o ano letivo de 2010.

¹⁵ O trabalho aconteceu na Escola Estadual Professor José Cardoso, na cidade de Rio Claro – SP, durante o ano letivo de 2010.

oitavas séries do Ensino Fundamental. A proposta foi aprovada e a direção disponibilizou uma sala, comprou os materiais e, em três dias da semana, eu, junto com os alunos – que foram autorizados pelos pais a participarem do projeto – permanecíamos em sala, praticando as atividades propostas para o curso. A iniciativa foi um sucesso. Muitos alunos participaram e conseguimos fazer com que outros professores interagissem com os objetivos do trabalho¹⁶ de modo que o projeto pudesse ter continuação após o término do meu contrato. Essas situações me fizeram optar por determinadas estratégias de ensino e me garantiram certo espaço nas discussões pedagógicas.

A partir do contato com a professora Heloisa da Silva, e já participando das reuniões do GHOM durante o ano de 2010, realizei o processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – PPGEM, concorrendo a uma vaga para o curso de mestrado. Aprovado, ingressei como aluno regular no curso a partir de março de 2011.

No projeto enviado para o programa de pós-graduação, tínhamos¹⁷ como objetivo uma aproximação com a noção de “*atitude*” no âmbito da Filosofia da Educação e da Educação Matemática para, então, analisar os significados que professores do Ensino Médio produzem para suas atitudes relativas à prática de ensino de matemática, e compreender, sob o ponto de vista do professor, sob quais condições ele desenvolve sua prática, além de identificar e analisar suas *atitudes* mediante situações que se apresentam em sua prática profissional. Como dissemos anteriormente, esse tema vinha sendo amadurecido desde as disciplinas e projetos desenvolvidos na graduação.

Apresentando o nosso projeto para o GHOM, estudando e refletindo sobre as primeiras referências bibliográficas a respeito do assunto investigado, nos deparamos com um novo enfrentamento, a saber: o termo “*atitude*” em nossa pesquisa. Com o apoio dos integrantes do grupo percebemos que as intenções de pesquisa apresentadas tinham mais relação com a noção de “enfrentamentos cotidianos” do professor de matemática do que com a de “atitude filosófica” desse professor, isso por compreendermos que o termo “atitude” estava intimamente relacionado a estudos da Psicologia, que não

¹⁶ O objetivo do trabalho era buscar, a partir do jogo do xadrez, maior concentração, raciocínio lógico, tomada de decisão, autonomia por parte dos alunos.

¹⁷ A partir desse momento, refiro-me a mim e à minha orientadora, Heloisa da Silva.

faziam parte do nosso universo investigativo. Compreendemos que pretendíamos **registrar e analisar as tomadas de decisão dos professores nos enfrentamentos específicos do seu cotidiano**. Sendo assim, alguns objetivos foram alterados e, conseqüentemente, incorporadas novas diretrizes teóricas, mantendo as diretrizes metodológicas. Com isso, tornou-se necessário um estudo prévio acerca da noção de cotidiano e de cotidiano escolar do professor de matemática.

O estudo da tese de Oliveira (2011), que tematizou o cotidiano a partir do referencial teórico de Agnes Heller¹⁸, nos levou ao estudo do mesmo referencial, cuja teorização sobre o cotidiano identificamos com nossas ideias iniciais sobre o tema. Investigar os enfrentamentos cotidianos do professor de matemática não se resumia, para nós, a um olhar para a escola e para a sala de aula daquele professor, mas sim à sua rotina como um todo e Heller parecia nos ajudar nesse sentido.

No entanto, durante os nossos estudos, alguns trabalhos nos levaram a Michael de Certeau e, por isso, fizemos leituras de suas obras e de outros textos relacionados aos trabalhos desse autor. Naquele momento, um novo enfrentamento foi se apresentando em nossa pesquisa: seria necessário acrescentar em nosso trabalho as referências desse autor? Qual seria a perda de não utilizar seus textos? Por qual referencial optar, Michael de Certeau ou Agnes Heller? Seria problemático utilizarmos os dois teóricos? Essas perguntas rondavam meus pensamentos e o modo de enfrentar situações que exigem uma tomada de decisão nos levou a, de certo modo, alterar o peso – por conta das dúvidas – que inicialmente pensava dar à presença de Agnes Heller na presente dissertação para apostar em um complemento teórico a partir de Michael de Certeau.

Durante as orientações, antes mesmo de decidir utilizar os conceitos de Agnes Heller, pensávamos que o referencial teórico, seria, para nós, aquele que faria a ponte em nosso trabalho, entre o que estávamos dispostos a buscar, realizar e aquilo que nos permitia fazer, no sentido de guiar, subsidiando por meio de estudos, o caminho que iríamos encontrar durante a trajetória da pesquisa.

¹⁸ A pesquisadora utilizou as seguintes obras de Agnes Heller em seu trabalho: ***Sociologia da vida cotidiana*** (1989) e ***O Cotidiano e a História*** (1994).

Para que pudéssemos ter uma opinião externa, decidimos colocar um breve estudo realizado sobre a obra, *A Invenção do Cotidiano: Artes do Fazer* no relatório enviado para a banca de qualificação desta pesquisa. Após ouvirmos as sugestões da banca, consideramos que utilizar um ou mais referenciais teóricos não enriqueceria ou empobreceria o nosso trabalho, pois, nossa escolha de utilizar Agnes Heller como referencial foi ao encontro do aprofundamento de sua teoria, por meio do estudo, incorporando em nosso texto essa relação autor – referencial teórico e tentando expor que esse referencial teórico por si, nos envolveu e conseguiu nos satisfazer como teoria utilizada de pano de fundo para as práticas executadas na pesquisa.

Toda essa trajetória mostrou-se válida e apresentou resistências comuns no desenvolvimento de pesquisas. Nos fez refletir e ponderar que a prática do pesquisador ao teorizar trata-se de um tipo de apropriação dos conceitos e linguagem textual do referencial teórico escolhido para a realização da pesquisa. Esse modo de pensar, nos assegurou de que nossa escolha não necessariamente foi adequada, mas, pertinente, baseada em nossas intenções de pesquisa. Vale ressaltar que, sob o nosso ponto de vista, se essa mesma pesquisa fosse feita com outras intenções, ou por outros pesquisadores, outros referenciais teóricos seriam escolhidos e isso não influenciaria nos méritos da pesquisa.

Com isso, conseguimos, diante desse enfrentamento, tomar a decisão de optar pela utilização do referencial teórico de Agnes Heller nesta pesquisa e é sobre ele que passamos a discorrer no próximo capítulo.

1.2. Dimensões teóricas sobre o cotidiano: uma perspectiva de Agnes Heller

Considerando nosso objetivo de investigar os enfrentamentos cotidianos do professor de matemática, o presente texto busca uma fundamentação à noção de cotidiano.

Nesta pesquisa buscamos investigar um cotidiano que envolvesse aspectos que fossem além dos muros da escola. Gallo (2007) defende que “podemos tomar o cotidiano da escola como o conjunto das coisas e situações que acontecem na sala de aula e para além da sala, na instituição escolar como um todo” (p.21), que “na escola não se aprende apenas na formalidade da sala de aula, mas também na informalidade das múltiplas relações e acontecimentos que se dão no dia-a-dia da vida da instituição” (p.22). Porém, entendemos que essas relações e acontecimentos que ocorrem na instituição são também afetados pela vida cotidiana dos atores que dela fazem parte. Considerando isso, esta investigação se direcionou para a compreensão dos enfrentamentos de professores de matemática em seu cotidiano, dentro e fora do âmbito escolar, tentando perceber com quais conjuntos de acontecimentos esses professores têm se deparado e como neles têm tomado suas.

Tal decisão de abordagem sobre o cotidiano do professor de matemática nos direcionou a um estudo da teoria de Agnes Heller sobre cotidiano. Para tanto, estudamos a estrutura da vida cotidiana, como estabelecida por essa autora em suas obras *O cotidiano e a História* (1989) e *Sociologia de la vida cotidiana* (1982).

Segundo Heller (1989), “a vida cotidiana é a vida de todo homem” (p.17). Todos os seres humanos vivem a vida cotidiana, sem nenhuma exceção, não importando sua classe social. Ainda de acordo com a autora, não existe possibilidade de algum indivíduo ao aproximar-se com a sua atividade humano-genérica (atividade que permite ao indivíduo transformar o meio em que está inserido e transformar-se) alcançar um desligamento total da cotidianidade, não existindo “nenhum homem que viva tão somente na cotidianidade, que embora essa o absorva completamente” (p.17).

Deste modo, o homem participa da vida cotidiana, usando “todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (HELLER, 1989,

p.17). Segundo a autora, o fato do indivíduo dispor de todas essas capacidades intelectuais, determina que o mesmo não consiga usá-las em sua intensidade total, mas sim, apenas parcialmente. De acordo com a autora o “homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos, por isso, não pode aguçar-los em toda a sua intensidade” (p.18).

Desta forma, observamos que a vida cotidiana está contida na história, estando às relações da vida cotidiana diretamente ligadas aos acontecimentos históricos de uma sociedade. Heller (1997) ressalta que a vida cotidiana se apresenta “em grande medida, heterogênea [...] são partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada” (p.18).

Segundo a autora, o ser humano tem a necessidade de apropriar-se das *objetivações genéricas para-si* (compostas pela linguagem, costumes, pela arte, religião, ciência e filosofia) ultrapassando o âmbito da vida cotidiana, ou seja, as atividades cotidianas do indivíduo fazem parte do conjunto de atividades que caracterizam a reprodução desse indivíduo.

As objetivações genéricas em si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos sem que, necessariamente, estes tenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. [...] O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si. [...] os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência (DUARTE, 2001, p.33).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve provocar nos indivíduos o desejo de apropriar-se de atividades não cotidianas (Duarte 2001), ou seja, a escola cumpre um papel signficante ao longo da história: o indivíduo, inserido nela, vai estabelecendo e construindo objetivações, desde a sua formação básica até os níveis de ensino mais elevados. O indivíduo precisa se apropriar dessas significações, dos resultados das práticas sociais, da comunidade em que ele está inserido.

Notamos que, para Agnes Heller, a vida cotidiana (bem como o seu conteúdo) não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. No entanto,

ao contrário das circunstância da *heterogeneidade*¹⁹, a hierarquia sempre se modifica, transformando-se a partir das relações das estruturas econômico-sociais.

A *heterogeneidade* e a ordem hierárquica da vida cotidiana coincidem no sentido de possibilitar uma explicitação normal da produção e da reprodução, não apenas no campo da produção em sentido estrito, mas também no que se refere às formas de intercâmbio. A *heterogeneidade* é imprescindível para conseguir essa explicitação normal da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo (HELLER, 1989, p.18).

Desse modo, a teoria de Heller apresenta que o homem ao nascer já se apresenta inserido em sua cotidianidade e que o amadurecimento desses indivíduos se dá, quando o mesmo apropria-se de habilidades para exercer a vida cotidiana em uma dada sociedade. Segundo Heller (1989), “é adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade” (p. 18). É considerado adulto o homem que se apropria das habilidades manipulativas das coisas usuais em seu cotidiano, como por exemplo, saber manipular os talheres em uma refeição.

Heller (1989), argumenta que essa assimilação da manipulação das coisas é semelhante a assimilação que ocorre nas relações sociais cotidianas. Pois, segundo a autora, para ser adulto o homem deve apresentar outras habilidades, “embora a manipulação das coisas seja idêntica à assimilação das relações sociais, continua também contendo, inevitavelmente, de modo imanente, o domínio espontâneo das leis da natureza” (p.19). Desse modo, a autora apresenta que a forma de submissão do homem a natureza é realizada pelas relações sociais presentes no cotidiano.

Podemos salientar, segundo a perspectiva teórica que o “homem já nasce inserido em sua cotidianidade, dentro de uma sociedade e adquire um amadurecimento durante as relações cotidianas” (HELLER, 1989, p. 34), ou

¹⁹ O termo heterogeneidade, utilizado por Heller, corresponde ao singular da vida cotidiana, sabendo que todos os indivíduos são diferentes e praticam vários tipos de atividades individuais, diferenciados um dos outros, como no trabalho, nas atividades sociais ou na vida privada. A par dessas atividades realizadas pelos indivíduos, estabelecem hierarquias nessas atividades, essa hierarquização apresenta-se em movimento, se reorganizando a partir das camadas sócio-econômicas em que está inserido o indivíduo.

seja, nas relações cotidianas, apresentando um aprimoramento dos conceitos sociais.

Essa assimilação, esse “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre por grupos (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade (HELLER, 1989, p. 34).

Podemos compreender as formas de manifestações do cotidiano em nossas vidas de várias maneiras, a assimilação e o amadurecimento das habilidades se fazem presentes na prática pedagógica do professor, demonstrando a presença do homem em suas relações cotidianas.

Deste modo, um professor não pode representar sozinho todos os professores de uma instituição de ensino - é por isso que as pesquisas qualitativas não são generalizáveis - mas de algum modo ele pode desvincular-se da característica de ser particular (UM professor, em sua singularidade) quando aceita os resultados de uma assembléia docente e efetiva essas disposições aceitas, dando um passo para aproximar-se dos desejos expressos por um grupo, uma genericidade. Nessa perspectiva, podemos evidenciar que as pesquisas qualitativas caminham nesse caminho de não serem generalizáveis, mas, nos ensinam várias coisas sobre o mundo em que vivemos. Nesse exemplo, em particular, expressa-se um esforço do professor de se “elevator acima da cotidianidade”.

Segundo Heller, as características da particularidade social são a sua unicidade e irrepetibilidade. Essas características se encontram na realidade social durante o processo de assimilação das capacidades de manipulação das coisas que compõe as relações cotidianas do indivíduo. Sendo assim, o processo de assimilação apresenta características únicas em seus casos. De acordo com Heller (1989) as “necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob a forma de necessidades do “Eu”. O “Eu” tem fome, sente dores [...] A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do “Eu”” (p.20).

Podemos relacionar as necessidades humanas conscientes dessas particularidades do ser com a padronização cotidiana da escola, na

cotidianidade – que tem por característica a repetição, onde são estipulados modelos pré-estabelecidos para o ser aluno, para o padrão da sala de aula, o perfil do professor, - não existe espaço para o novo se constituir. Ainda, essa padronização do contexto escolar, agrupa aqueles indivíduos que conseguem se encaixar nos moldes pré-estabelecidos e os demais que não conseguem, que são julgados fora do padrão ou anormais. Fatos como esse evidenciam a falta de homogeneidade dentro da sala de aula, separando os alunos por suas diferenças de aprendizagem.

Os estudos revelam que todo conhecimento e questionamentos voltados para o mundo, são motivados pelas necessidades humanas apresentadas anteriormente como sendo particularidades do “Eu” individual do humano. Desta forma, segundo Heller o genérico está presente em todo homem e também em todas suas atividades com caráter genérico, mesmo a autora apresentado que essas atividades têm motivadores particulares.

De acordo com Heller,

É possível considerar *humano-genéricos*, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, pois a sua existência e o seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem sentimento nem paixão, mas sim o modo de manifestar-se, referido ao eu e colocado a serviço da satisfação das necessidades e da doutrina desse determinado indivíduo (HELLER, 1989, p.21).

Assim, o humano-genérico segundo a perspectiva helleriana tem a capacidade do homem viver por inteiro, apresentando em suas relações suas capacidades e habilidades. Também, fica evidenciado que o humano-genérico apresente uma determinada ordem para as ações humanas, para que estas levem o indivíduo para além da vida cotidiana.

Segundo Heller (1989), “enquanto indivíduo, portanto, o homem é um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais [...] o *humano-genérico* não é jamais um homem sozinho, mas sempre sua integração”(p.35). Desta forma, o humano-genérico sempre é representado pela comunidade que o homem está inserido, assim, todo homem deve apresentar uma relação consciente com uma determinada comunidade, pois é nessa comunidade que ele construirá sua consciência de grupo, de nós, além de configurar-se também sua própria consciência. A organização e as

transformações que ocorrem junto aos indivíduos do humano-genérico, “jamais se orienta para o “Eu”, mas sempre para o “nós”” (p.35).

Segundo Heller (1989), “o indivíduo contém tanto a particularidade quanto o *humano-genérico* que funciona consciente e inconscientemente no homem” (p.37), sendo o homem um ser singular em relação direta co sua individualidade. Segundo a autora, “é comum a toda individualidade a escolha relativamente livre dos *elementos genéricos* e particulares” (p.37). Mas, podemos apresentar um exemplo que não se encaixe nessa característica de liberdade de escolhas, pensemos em um sujeito com determinada deficiência, o mesmo encontrará restrições em suas escolhas, sendo estas relativamente livres. Podendo ainda ressaltar “que o grau de individualidade pode variar”(p. 37). Heller ressalta que o homem singular,

... não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido, nas condições da manipulação social e da alienação, ele se vai fragmentando cada vez mais “em seus papéis”. O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada (mas de nenhum modo exclusivamente) função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdade (HELLER,1989, p. 37).

A autora apresenta que o fato de ao nascer o homem automaticamente se vê inserido na cotidianidade, este, por sua vez, assumem a responsabilidade das funções sociais, as exercendo durante suas relações sociais de suas vidas cotidianas. A partir da teoria helleriana, é notável que o humano se encontra em duas esferas distintas, mas que ao mesmo tempo se completam. Segundo a autora as motivações que ocorrem nas relações sociais do homem influenciam sua vida genérica, que por sua vez influencia sua individualidade. Constituindo com isso a identidade de um indivíduo e também de uma comunidade, grupo, sociedade, por exemplo.

Podemos exemplificar, observando aspectos do cotidiano da escola: estes promovem o acesso do indivíduo aos aspectos não cotidianos do gênero humano, por exemplo, apoiando uma postura de criticidade em nossos alunos, formando indivíduos cada vez menos alienados, sendo a escola caracterizada como fonte criadora de indivíduos menos alienados em sua vida cotidiana e mais hábeis a enfrentar hábitos socialmente compartilhados. Segundo Duarte (2007) a escola tem como objetivo formar seres com “necessidades cada vez

mais elevadas, que ultrapassam a esfera da vida cotidiana (a esfera das objetivações genéricas em-si) e situam-se nas esferas não-cotidianas da prática social (as esferas das objetivações genéricas para-si”)(p.22).

A autora salienta que “os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana, ambas submetem-se sucessivamente uma à outra “mudamente”” (HELLER, 1989, p.39). Dentro dessa perspectiva, podemos encontrar vestígios da cotidianidade em todos os âmbitos da sociedade, inclusive no da educação. Na escola, podemos observar a existência de uma organização, seja reagrupando os alunos de acordo com sua escolarização, seja na imposição do calendário escolar que tenta submeter à noção de tempo o processo de ensino e aprendizagem, sendo essas organizações ligadas diretamente a princípios de hierarquização e linearidade, como se o conhecimento a ser produzido coubesse “dentro” dessa reorganização.

Seguindo a perspectiva de Agnes Heller sobre *moral*²⁰, e analisando seu sentido do ponto de vista filosófico, uma questão que a relacione à moral nada mais é do que uma questão sobre a qual você deve fazer uma escolha, estando frente a duas ou mais opções. Existem questões morais que são éticas – onde o indivíduo opta pelo que é o bem, o bom, o correto – e outras que são estéticas – nesse caso você opta pelo que julga ser “o belo”.

A vida cotidiana que está carregada de alternativas, de escolhas e, portanto, seja a todo momentos o enfrentamento de questões de natureza moral. Quanto maior é a importância da “moralidade”, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco na decisão acerca de uma alternativa, mais essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo *humano-genérico*, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará à esfera da genericidade [...] É necessário o conhecimento do próprio Eu, o conhecimento e a apaixonada assimilação das intimações *humano genéricas*, para que o homem seja capaz de decidir, elevando-se acima da cotidianidade (HELLER, 1989, p.22).

²⁰ Não adotaremos “moral” no sentido usual - ou seja, aquilo que é socialmente aceito e compartilhado por uma comunidade (ser moral é, por exemplo, não falar palavrão, não exibir as partes pudendas em público etc.). Uma questão moral enfrentada pelo professor quando ele opta por tratar um conceito numa determinada abordagem (o professor prefere ficar dois meses ensinando PA e PG a ensinar Geometria, por exemplo, por achar mais fácil, mais adequado, mais válido, mais correto, sabendo existir outras abordagens).

Segundo a perspectiva de Heller, a moral exerce um importante papel, pois se apresenta como um elemento de ligação entre o cotidiano e o não cotidiano. De acordo com a autora a moral não trata de superar a cotidianidade durante os processos de produção e reprodução, mas sim de apresentar-se como um lugar de espontaneidade, do desenvolvimento de funções, o lugar onde o homem deve exercer suas ações com a mais efetiva qualidade. A partir da moral o homem se baseia para a tomada de decisões em sua cotidianidade, desta forma a moral tem vistas a elevar o indivíduo ao humano-genérico.

Quando um professor consulta seus pares para, a partir dessa interlocução, fazer sua opção, ele está, segundo o conceito de Agnes Heller, “elevando-se acima da cotidianidade”, está abandonando um pouco a característica de ser particular para aproximar-se do ser genérico.

No cotidiano do professor de matemática, as “integrações maiores” a que se refere Heller, estariam ligadas ao modo como ele está exercitando sua sociabilidade, como está se relacionando com o seu meio social. O professor começa a amadurecer sua cotidianidade de “ser professor” em sua família, no contato com seus filhos - em integrações menores, mais limitadas, mais circunscritas - e passa a interagir em uma sala de aula, em uma sala de professores, em uma escola e, posteriormente, passa a discutir em assembleias, em grupos maiores, passa a questionar legislações e parâmetros curriculares. Em todo esse “percurso” ele está ampliando seu círculo de interações, ele transita por integrações de diferentes níveis e naturezas, das integrações menores às maiores.

Entretanto, a elevação ao humano-genérico, segundo Heller não significa uma eliminação da particularidade. Os sentimentos direcionados para o Eu não desaparecem, apenas se afastam para o exterior, tornando-se motivadores das realizações do humano-genérico.

Os sentimentos orientados para o “Eu” não desaparecem, mas “apenas” se dirigem para o exterior, convertem-se em motor da realização do humano-genérico, ou para a ação moralmente motivada enquanto duram as ações correspondentes. Por outro lado, segundo Heller (1989, p. 24) “uma decisão moral, no sentido aqui colocado, deve sempre ser considerada como uma tendência. Não é possível distinguir, de modo rigoroso e inequívoco, entre as decisões e ações cotidianas e aquelas moralmente motivadas”.

Heller (1989) afirma que as “formas de elevação da vida cotidiana que produzem objetivações²¹ duradouras são a arte e a ciência” (p. 16). A arte realiza tal processo porque, graças ao seu caráter, é autoconsciência e memória da humanidade: toda obra significativa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros. Nem mesmo a ciência e a arte são separadas da vida do pensamento cotidiano por limites rígidos.

Durante todo nosso dia-a-dia, costumeiramente nos deparamos com uma gama de situações, onde o homem deve agir espontaneamente. Assim, na espontaneidade, os seres humanos conseguem se orientar e dar respostas para as suas necessidades rotineiras. Heller salienta que

A assimilação do comportamento consuetudinário²², das exigências sociais e dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade. Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo da verdade material ou formal da cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida na sociedade humana (...) na cotidianidade podemos efetivamente nos orientar e atuar com ajuda de avaliações probabilísticas, na medida em que, abaixo dessa linha, na esfera da mera possibilidade, ainda não podemos consegui-lo e, por cima da correspondente fronteira superior, na esfera da segurança científica, já não mais o necessitamos (HELLER, 1989, p. 30).

Para o indivíduo, o pensamento cotidiano norteia suas ações durante a realização de suas atividades cotidianas²³. De acordo com Heller (1989), as

²¹ Segundo a teoria helleriana, “a vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano (objetivações genéricas em-si), que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Já as esferas não-cotidianas se constituem a partir de objetivações humanas superiores (objetivações genéricas para-si), isto é, mais complexas, como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política”(HELLER, 1982, p. 37).

²² Segundo o dicionário eletrônico Houaiss, consuetudinário é caracterizado com o que se pratica repetidamente, como um costume; usual, costumeiro, habitual.

²³ Vale fazer uma ressalva sobre o que salienta Duarte (2007, p.34) acerca da diferença entre a noção de cotidiano formulado na teoria de Agnes Heller e o significado de dia-a-dia, ou seja, aquilo que ocorre diariamente. Segundo o autor, o conceito de cotidiano apresentado em Heller (1982) não se caracteriza com sinônimo de dia-a-dia. Como apresentado nos escritos desta autora, a prática cotidiana é caracterizada como, por exemplo, o ato do indivíduo ir ao banco, mesmo não sendo esta uma atividade realizada todos os dias por alguém (portanto, não sendo parte do seu dia-a-dia), esta é uma atividade da vida cotidiana. Por outro lado, como exemplifica a própria autora, um escritor que diariamente escreve uma página de livro, apesar de todos os dias fazer tal atividade, esta não é caracterizada como uma ação cotidiana, e sim uma atividade de seu dia-a-dia.

“ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis” ²⁴ (p. 32). Desse modo, segundo a concepção teórica helleriana na “cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que constrói a partir do que é dado” (p.32).

Para Heller, na vida cotidiana, o homem tem uma série de normas e determinações que deve seguir exigindo do ser humano a fé e a confiança para que esse seja capaz de controlar as relações de sua vida. A autora argumenta que a “atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática” (HELLER, 1989, p. 32). De acordo com Heller a fé e a confiança tem um papel muito importante na vida cotidiana do homem, mas não por isso sejam mais intensas em outros campos. Segundo a autora, “a fé religiosa costuma ser mais intensa, e é emocionalmente maior na ética ou em decisões políticas” (p.33). Sendo assim, os homens não conseguem dominar o todo em suas relações sociais, desta forma o conhecimento sobre os contornos da verdade necessitam de confiança.

Heller (1989) afirma que, na cotidianidade, o conhecimento se limita ao aspecto relativo da atividade, e, por isso, o espaço da confiança e da fé é inteiramente diverso. A autora exemplifica, observando que “ao astrônomo não basta ter fé em que a Terra gira em redor do sol, mas, na vida cotidiana, essa fé é plenamente suficiente” (p.33), ou também que no campo medicinal, “não basta o médico acreditar na ação terapêutica de um remédio, mas essa fé é suficiente para o enfermo” (p.33). Esses exemplos apontam que as ações comportamentais estão relacionadas entre si, mesmo sendo motivadas de formas distintas nas relações sociais. Ainda exemplificando, segundo a autora, quando na medicina, um médico atua amparado pela confiança, o mesmo está agindo baseado na cotidianidade.

De acordo com a teoria de Heller (1989), “a confiança é um afeto do indivíduo inteiro e, desse modo, mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que à fé, que se enraíza sempre no individual-particular” (p.34). Deste modo, podemos evidenciar que a partir da organização do pensamento

²⁴ Práxis, em Heller, está relacionada à filosofia marxista e concerne ao conjunto de atividades dadas nas relações sociais e que visam a transformar o mundo e, em particular, os modos e as realizações de produção, sobre a qual repousam as estruturas sociais.

cotidiano nossas atividades cotidianas estão sempre acompanhadas pela fé ou confiança. Segundo Heller, depende sempre “da individualidade do homem e da situação social dada [...] no qual a unidade de correto e verdadeiro manifesta-se de modo mais problemático” (p.34).

Heller (1989) apresenta que “o característico do pensamento cotidiano é a ultrageneralização, seja em suas formas tradicionais, seja como consequência da experiência individual” (p.35). Podemos observar que os juízos ultrageneralizadores apresentam como juízos provisórios na prática social do homem, sendo os indivíduos orientados a partir deles. Ainda segundo a autora, “os juízos provisórios que se enraízam na particularidade e, por conseguinte, se baseiam na fé, são pré-juízos ou preconceitos” (p. 35). Assim, os juízos provisórios e os preconceitos apresentam como casos particulares de ultrageneralização da vida cotidiana.

Podemos estabelecer que a ultrageneralização se baseia na confiança, desse modo, essa característica citada pode levar os indivíduos a executarem suas ações cotidianas a partir de generalizações, como, por exemplo, se um aluno de uma determinada classe tem um desempenho baixo em uma determinada prova, subentendo que todos os outros alunos daquela classe também se saíram mal no teste ou que se o professor tem certa dificuldade em ensinar um determinado conteúdo, generalizo que todos os demais terão aquela determinada dificuldade.

Heller (1989), afirma que não existem relações cotidianas sem imitação²⁵, e salienta que durante a assimilação das práticas durante as relações sociais cotidianas, os costumes usuais – consuetudinário – realizam-se a partir da imitação dos indivíduos. Segundo a autora, “sem mimese, nem o trabalho, nem o intercâmbio seriam possíveis” (p.36), e ainda que “naturalmente, existem na vida cotidiana setores nos quais não é necessária a individualização da mimese, bem como épocas nas quais ela se torna supérflua” (p.36).

Assim, em seu texto, quando a autora usa a expressão “dar o tom”, ao discutir a ação realizada pelo home em suas relações cotidianas, apontando para a importância, na construção da individualidade, da discussão com outros,

²⁵ Adotamos a perspectiva de Agnes Heller sobre Mimesis, no sentido de que primeiramente apropriamos do conceito de cotidiano, para posteriormente chegarmos à compreensão dele.

pois, ao “dar o tom”, o sujeito deixa transparecer sua personalidade. Heller destaca a importância nessa abertura de discussões entre os indivíduos, pois apresenta que um tom fechado, que não apresenta essas relações entre os sujeitos é caracterizado como um tom que ultrageneraliza. Sendo assim,

a entonação tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação. O aparecimento de um indivíduo em dado meio “dá o tom” do sujeito em questão, produz uma atmosfera tonal específica em torno dele e que continua depois a envolvê-lo. A pessoa que não produz essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa incapaz de percebê-la é insensível a um aspecto importantíssimo das relações humanas [...] Talvez fosse possível aplicar a esse fenômeno o termo “preconceito emocional”. O fenômeno apresenta-se frequentemente ligado ao preconceito baseado na ultrageneralização (HELLER, 1989, p.36, 37).

De acordo com Heller (1989), os aspectos que constituem o “comportamento e do pensamento cotidianos se interconectam” (p. 38), e se mostram necessários para o indivíduo viver na cotidianidade. A autora ressalta que não existem relações cotidianas “sem espontaneidade, pragmatismo, precedentes, juízos provisórios, ultrageneralização, mimese e entonação” (p.38). Heller salienta que,

“as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento. Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana” (HELLER, 1989, p.38).

De acordo com a afirmação, a autora evidencia dois fatores dentro da vida cotidiana, o primeiro, contemplando as características presentes nas relações cotidianas, estas que contemplam a vida de todo indivíduo. O outro fator se apresenta quando as características presentes no cotidiano do indivíduo dominam suas relações cotidianas e, além disso, seus sentimentos e pensamentos, o afastando da emancipação humana e se deparando com a alienação da vida cotidiana.

Segundo a autora, a alienação no cotidiano do indivíduo,

não há de ser buscada no pensamento ou nas formas de atividade da vida diária, mas sim na relação do indivíduo com essas formas de atividade, assim como em sua capacidade ou incapacidade para hierarquizar por si próprio essas formas, em sua capacidade ou incapacidade, enfim, para sintetizá-las em uma unidade. De fato, esta capacidade depende da relação que o indivíduo mantém com o não cotidiano, isto é, com as diversas *objetivações genéricas para-si* (HELLER, 1989, p 39).

De acordo com a perspectiva apresentada por Heller, nossa pesquisa apresenta um estudo envolvendo a educação escolar, pois a partir dessas relações cotidianas acontece a formação pessoal do indivíduo, assim a vida cotidiana escolar como um todo, como é abordada na pesquisa, apresenta-se como um elo de ligação entre as duas esferas da vida cotidiana abordada anteriormente, as relações da vida cotidiana e as não-cotidianas de objetivação do gênero humano.

Podemos salientar, de acordo com a teoria helleriana, que “alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face às possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade” (p. 37). Notamos que a vida cotidiana e suas relações se prestam a alienação, mas segundo a autora, embora a vida cotidiana apresente um terreno propício a alienação, não se caracteriza de nenhuma maneira alienada. Seguindo a perspectiva de Heller, “quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas” (p. 37). De acordo com a teoria, não se trata de afirmar que as relações cotidianas do homem estão afastadas das esferas não cotidianas.

Para Heller, é no cotidiano que a alienação se faz presente, onde o se apresenta a falta de criticalidade do homem. É nesse ambiente que o indivíduo se presta a ter relações sócias com seus semelhantes, onde segundo Heller, “o sujeito desalienado, ao criticar e agir contra a sociedade de classes, torna-se saudável” (HELLER, 1989, p. 38).

Nesta pesquisa, pensaremos em alienação, segundo a perspectiva de Heller, como uma limitação do indivíduo em sua criticidade, o que consequentemente afeta a condução de sua vida. Investigamos o cotidiano do professor e suas atividades nesse “espaço”, analisando como se apresenta essa postura do professor diante de seus enfrentamentos, as potencialidades

dessa des-alienação, para a produção e alteração de algumas práticas sociais, ou seja, quais as suas possíveis implicações.

No próximo capítulo, buscamos esclarecer como encaminhamos a pesquisa, considerando essas perspectivas e intenções.

CAPÍTULO 2

Caminhos Metodológicos Percorridos

Considerando o que nos diz Agnes Heller sobre a entonação dos sujeitos na vida cotidiana dando-se por meio da comunicação e permitindo a manifestação de personalidades e a configuração dos tipos de atividades, pensamentos e avaliações a que estão envolvidos, compreendemos que os fundamentos teórico-metodológicos da História Oral (HO) guiaríamos-nos nessa busca pelo “tom” de professores que aceitassem colaborar com a nossa investigação sobre os enfrentamentos cotidianos de professores de matemática e suas decisões mediante esses enfrentamentos. De outro modo, a HO pareceu-nos uma metodologia coerente com as nossas intenções de pesquisa como também com os fundamentos teóricos sobre cotidianidade, escolhidos para o seu desenvolvimento: a HO nos ajudaria a encontrar o ritmo das ações realizadas pelos professores que aceitassem participar da investigação, como também analisar os significados que os mesmos produzem para as atividades *humano-genéricas* em que estão/estiveram envolvidos, bem como suas particularidades.

Como afirmaram Garnica, Rolkouski e Silva (2006) para desenvolver uma pesquisa nos moldes da proposta da HO na Educação Matemática,

[...] é necessário raciocinar em termos de relações, e não mais em termos de individualidades “ligadas” umas às outras. “Ler” vidas de professores dentro desta perspectiva é considerar as relações que estes estabelecem entre pessoas que fazem parte de seu grupo, seja ele pessoal, profissional, familiar. É não concebê-los como pessoas simplesmente “ligadas” a outras, mas, sim, de observar as relações estabelecidas e as influências destas relações na constituição do indivíduo como um todo, e do professor de Matemática em particular (p. 8).

Portelli (1997), por sua vez, diz que a HO não trata de fatos que transcendem a interferência da subjetividade; a HO *trata* da subjetividade, memória, discurso e diálogo. O autor salienta ainda que:

A História Oral tende a representar a realidade não tanto como tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são

diferentes, porém, formam um todo coerente depois de reunidos – a menos que as diferenças entre elas sejam tão irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido. (PORTELLI, 1997, p.16).

Tratando a HO como metodologia de pesquisa, Garnica (2002b) ressalta que ela apresenta algumas características apropriadas para uma investigação em Educação Matemática. Segundo o autor, os trabalhos inseridos em tal tendência têm como norte o conhecimento histórico do passado, este um processo inacabado e que se transforma e se aperfeiçoa por meio do que conhecemos do presente; têm como preocupação geral retratar cenários que, baseados nas memórias expressas em testemunhos orais, dizem respeito à formação de professores de uma determinada época e localidade, ao cotidiano docente, à formação de grupos responsáveis pelo alicerçamento de movimentos, dentre tantos outros, com a finalidade de possibilitar a produção de significados e a compreensão das tramas constitutivas das práticas atuais.

A HO pode ser vista, assim, como uma metodologia cuja função é criar fontes historiográficas e estudá-las. Envolve um processo de teorização e regras de ação em que dialogam procedimentos e fundamentos/teorizações, implicando em argumentações próprias, preocupadas com um processo de produção de significados para as fontes (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011).

Como afirmaram Souza e Martins-Salandim (2007),

ao defendermos a história oral como uma metodologia, estamos a afirmá-la como uma ressonância entre pressupostos teóricos e procedimentos de pesquisa, ou seja, falamos de uma postura específica perante um conjunto de informações, ou ainda, perante sua construção. A história oral dialoga de forma muito próxima com a área da História por ser, em sua efetivação, uma possibilidade única de elaboração de fontes históricas e por possibilitar, na postura assumida perante fontes já constituídas ou agora elaboradas, a realçar a leitura de histórias distintas, de “verdades” plurais e co-existent. (SOUZA e MARTINS-SALANDIM, 2007, p.2).

Mas, como ressaltou Garnica (2012), apesar de compreendermos que na HO as fontes historiográficas são disparadas pela oralidade, por meio dos momentos de entrevista, devemos compreender que tal metodologia não se trata de uma operação historiográfica em si, mas pode ser parte de uma tal operação.

Compreendemos que esta pesquisa não é propriamente de uma prática historiográfica, ou seja, de uma investigação histórica de algo, mas parte de uma história presente ou de um passado recente. Nesse processo, o pesquisador não é quem decide se seus escritos serão ou não utilizados, no presente ou no futuro, como fontes historiográficas, mas é quem pode tomar seu trabalho como uma potencial fonte historiográfica (GARNICA, 2012).

Garnica (2003) descreveu alguns elementos comuns aos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa em Educação Matemática que assumem explicitamente a HO como metodologia. Segundo o autor, a HO exige uma pré-seleção dos depoentes colaboradores da pesquisa – ou um critério significativo para selecioná-los –, entrevistas gravadas – gravações essas que se constituirão no documento-base da pesquisa –, instâncias de transformação do documento oral em texto escrito – conjunto de processos distintamente denominado e conceituado nas investigações sob análise (transcrição e textualização) –, um momento que poderia ser chamado ‘legitimação’ – quando o documento em sua versão escrita retorna aos depoentes para conferência e posterior cessão de direitos de uso pelo pesquisador e, finalmente, um momento de ‘análise’ – certamente o de mais difícil apreensão.

Assim, como também afirmou Baraldi e Garnica (2005), a entrevista é apenas uma etapa do projeto a ser desenvolvido sob a ótica da HO. Além disso, no GHOM, intui-se que as pesquisas envolvem entrevistas sobre a história de vida do colaborador – mesmo quando são parametrizadas por um tema específico –, considerando-se importante a apresentação e análise de possíveis conexões entre as diversas experiências narradas.

Os estudos de pesquisas que mobilizam a HO como metodologia, nos fizeram compreender que a colaboração do entrevistado para com o entrevistador não, necessariamente, precisa encerrar em um único encontro e, sendo assim, mesmo havendo um roteiro de questões estabelecido - considerando o caso de uma pesquisa interessada em um tema específico - não há prejuízos à pesquisa, pois o momento da entrevista deve promover um ambiente em que o entrevistado tenha liberdade para falar sobre assuntos relacionados ao tema que, não necessariamente, estejam explícitos no roteiro do entrevistador, além deste, posteriormente, poder voltar a conversar com o

colaborador com perguntas complementares, caso haja necessidade. Como afirmou Garnica (2003),

a entrevista, portanto, ocorre num misto de igualdade e diferenciação: o depoente reconhece o pesquisador a ponto de abrir-lhe suas memórias e o pesquisador, por sua vez, aceita e respeita essas memórias registrando-as como significativas ao seu arquivo de vivências. Mas, ao mesmo tempo, é o estranhamento, o distanciamento, a diferenciação entre o pesquisador e o depoente – e, conseqüentemente, de suas vivências e memórias – que possibilitam a relação depoente-pesquisador-narrativa. (GARNICA, 2003, p.11).

A par de tais propósitos investigativos, o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu com a elaboração de um conjunto de questões com objetivo de indagar, por meio de entrevistas, professores de matemática da rede pública, que lecionam no Ensino Médio acerca dos seus enfrentamentos cotidianos.

2.1. Procedimentos, Contatos e Análises

Para o desenvolvimento da pesquisa visando a entrevistas com professores de Matemática da rede pública, estivemos envolvidos com o estudo de problemáticas relativas ao cotidiano escolar com vistas a nos prepararmos para as entrevistas²⁶, com a elaboração de roteiros de entrevistas e, por fim, com o contato com os professores colaboradores e realização das entrevistas. Nestas, estivemos interessados em indagar professores de matemática que lecionavam no Ensino Médio, sobre seus enfrentamentos cotidianos²⁷.

Elaboramos um repertório de roteiros de entrevistas voltado a três momentos distintos, cada um deles preparado para um encontro específico com o (a) professor (a) colaborador (a). O primeiro desses encontros foi destinado à apresentação desse professor, com perguntas direcionadas para a sua formação, trabalho e vida. O segundo encontro teve como direcionador fichas/cartões com temas voltados a pontos selecionados, a partir da primeira entrevista e de uma revisão de literatura, sobre possíveis situações de enfrentamentos cotidianos desse professor de matemática. O professor seria

²⁶ Apresentaremos os resultados desse estudo no item 2.2 deste capítulo.

²⁷ Escolhemos um único nível de ensino para não haver possibilidade de comparações entre os diferentes níveis.

convidado a escolher um cartão e falar na direção desejada; ao término de sua fala, se necessário, o entrevistador, direcionaria a discussão com perguntas que abrangem os questionamentos de interesses da pesquisa que não foram mencionados pelo (a) entrevistado (a). No terceiro e último encontro, entregaríamos várias frases ao (à) entrevistado (a), recortes retirados das falas das duas primeiras entrevistas realizadas com o (a) colaborador (a), e também de referências bibliográficas trabalhadas na pesquisa e nos documentos públicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ensino Médio (BRASIL, 1988) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do ano de 2001. Assim, os dois últimos momentos de entrevistas exigiram um estudo preliminar, antecedendo cada momento de entrevista.

Ouvimos três professores de matemática da rede estadual do Ensino Médio por meio de entrevistas, no sentido de compreender seus enfrentamentos cotidianos, o modo como enfrentam as dificuldades e os sucessos em relação aos trâmites escolares, às burocracias, aos conteúdos, às cercanias da escola, à legislação, à (im) compatibilidade entre ser mãe/pai e professor, que dizem muito sobre esse profissional e seu ambiente de trabalho. Entendemos esses como aspectos do cotidiano escolar que devem ser constantemente investigados, justamente para colaborar com a reflexão sobre os papéis que cada ator da educação tem a desempenhar nesse ambiente.

Diante das perspectivas que os professores colaboradores têm sobre o seu papel e suas práticas na escola, em entrevistas, apresentaram significados que atribuem para sua conduta tanto quando se prepara para suas aulas, como quando se relaciona em sala de aula com alunos e colegas, ou na escola com seus pares, além dos fatores e enfrentamentos que direcionam (ram) seu comportamento nessas práticas.

A partir do estudo e definição das noções de enfrentamento, cotidiano e cotidiano escolar, foram constituídos três roteiros de entrevista, sendo os dois segundos desses roteiros, apenas parciais, já que suas versões finais dependeriam do primeiro e segundo momentos de entrevista (este último para o caso do terceiro momento).

Ao término do primeiro momento de entrevista com cada colaborador (a), desenvolvemos uma pré-análise das narrativas áudio-gravadas, transcritas

e textualizadas²⁸. Envolvemos-nos no estudo desses primeiros momentos de entrevista, analisando possíveis indícios de enfrentamentos que, segundo o nosso ponto de vista, foram relatados pelo (a) professor (a) colaborador (a). A ideia foi a de que tais indícios voltassem para o próximo roteiro, para serem argumentados com mais detalhes pelo (a) professor (a).

Assim, o roteiro do segundo momento de entrevista foi constituído por indícios de enfrentamentos relatados no primeiro momento sobre temas que o (a) colaborador (a) comentou superficialmente, e de temas extraídos do nosso estudo de referências bibliográficas sobre enfrentamentos de professores no cotidiano escolar²⁹. Com a apresentação destes temas tivemos a intenção de que nossos colaboradores argumentassem como, em seus casos particulares, tais temáticas, consideradas, ao nosso ver, enfrentamentos cotidianos de professores pelos trabalhos acadêmicos, se dão em suas práticas ou não.

Em seguida, realizamos uma nova pré-análise a esse segundo momento. A partir dela, executamos procedimentos similares aos anteriores para a preparação e realização do terceiro e último encontro com cada professor (a). Também a partir dos estudos realizados envolvendo as temáticas concernentes à literatura pesquisada sobre o cotidiano escolar, extraímos recortes (frases), que fossem ao encontro de, ou de encontro ao discurso dos entrevistados nos dois momentos precedentes de entrevistas. Ao lerem os recortes apresentados, os professores foram convidados a relatar sobre o que tinham a dizer acerca do que ali estava escrito, concordando, discordando ou abdicando da fala, com justificativas. A ideia aqui, foi promover uma situação em que o (a) professor (a) colaborador (a) estabelecesse uma comparação entre as expectativas das instâncias governamentais e de pesquisa para com os professores (de um modo geral) e aquilo que acontece em sua prática diária.

Entendemos que o segundo e terceiro momentos de entrevistas poderiam indicar mais explicitamente os significados que os professores produzem (ou produziram, se considerarmos a situação de entrevista) para

²⁸ Esclareceremos melhor esses procedimentos mais à frente.

²⁹ Alguns exemplos dos temas mobilizados nas entrevistas foram: Conteúdos Matemáticos; Legislação Escolar; Preparação de Aulas; Trâmites Escolares; Aulas; Relações Cotidianas Escolares; Educação Inclusiva; Educação Sexual; Indisciplinas; Relações Familiares; Violências e Avaliação.

suas relações com as *objetivações genéricas para-si* (esferas não-cotidianas da prática social) acerca de suas funções como professores, ou da educação de um modo geral³⁰. Por outro lado, os três momentos poderiam indicar exemplos dos significados que produzem para as *objetivações genéricas em si* (do âmbito da vida cotidiana), ao mesmo tempo em poderiam dar exemplos de como ambas, generalidades e particularidades, submetem-se sucessivamente uma à outra, além dos juízos ultrageneralizadores (juízos provisórios que a prática confirma ou não refuta) que poderíamos nomear a partir das situações vivenciadas pelos professores relatadas nos momentos de entrevistas.

Por isso, a organização de entrevistas sobrepostas, seguindo uma estrutura analítica para suas constituições, divididas em diferentes momentos e desenvolvidas separadamente, e a constituição de dois roteiros a partir de uma análise das entrevistas registradas e de um estudo da revisão de literatura pertinente.

Durante os estudos que abrangem a região de inquérito do nosso trabalho – o lugar de trabalho (a escola), os lugares de descanso, de lazer, de vida desse professor, os costumes, a cotidianidade, os enfrentamentos – nos deparamos com uma gama de pesquisas que observaram e trabalharam com o cotidiano escolar do professor de matemática – algumas dessas pesquisas relataram fatos específicos dessa região investigada – outros estudos apresentaram pesquisas que foram desenvolvidas dentro da escola e que, a partir delas, foram focados pontos específicos do cotidiano escolar do professor de matemática.

A partir desses estudos, observamos que o que pretendíamos trabalhar se distanciava da perspectiva estudada, pois, nossa pesquisa procurava abarcar tanto os enfrentamentos do cotidiano escolar do professor, quanto os enfrentamentos do cotidiano de sua vida, de sua profissão, além dos significados que os professores produziam para eles. Assim, procuramos refletir sobre um método investigativo que conseguisse, por meio de encontros de entrevistas e roteiros específicos para cada um deles, ouvir e registrar o que esses professores colaboradores teriam a dizer tanto sobre o seu cotidiano e

³⁰ Esferas não cotidianas essas abordadas nos textos (pesquisas e documentos governamentais) que estudamos e que, em geral, apresentam um tom prescritivo para os modos de ser e fazer-se professores.

seus enfrentamentos, como também sobre as expectativas que envolvem a prática de sua profissão e como elas se dão em sua prática.

Reconhecer como professores vivenciam ou enfrentam essas situações a partir de seus próprios pontos de vista, é distinguir os significados que elas têm para esses profissionais, perceber as manifestações daquilo que representa sua classe (a de professores) e daquilo que representa suas singularidades.

Partindo da fala desses professores – fala inicial na primeira entrevista – pudemos fazer um mapeamento do que entendemos ser seus enfrentamentos e, com a estrutura descrita anteriormente, conseguimos alcançar potencialidades desses trechos selecionados, ao serem indagados novamente ou ao serem colocados frente ao que diz a literatura sobre o assunto, de modo que o próprio professor pudesse analisar convergências ou divergências entre aquilo que se espera dele e aquilo que se dá, de fato e segundo ele, em sua prática.

No que se refere à realização das entrevistas, antes do início de cada gravação, prestamos esclarecimentos com relação à pesquisa e sobre a condução do trabalho. Além disso, cada professor recebeu uma carta de apresentação da pesquisa (ANEXO 2), que tem por objetivo manter a integridade do depoente. Para que as entrevistas ocorressem como o planejado, mantendo a organização, os horários foram agendados de acordo com a disponibilidade de cada depoente.

Encerradas as entrevistas, iniciamos as transposições dos registros orais para os escritos. A primeira versão, a transcrição, pretendeu ser literal, ou seja, contendo tudo o que foi pronunciado no momento da entrevista; já a segunda versão, utilizada para análise, deixou de conter os vícios da oralidade, adquirindo a forma do que é chamado, na História Oral, de textualização.

A textualização que, por sua vez, passa por um processo de legitimação pelo entrevistado torna-se, neste caso, um novo objeto – no sentido de que não se trata mais nem do que ocorreu no momento da entrevista, nem da transcrição do registro daquele momento – para o qual o entrevistado produz novos significados ao ler e sugerir alterações e acréscimos. A textualização (em seu desenvolvimento) pode ser vista, assim, como um processo colaborativo entre aquele que quer se fazer entendido – o entrevistado – e aquele que almeja produzir um

texto com os pensamentos do outro – o pesquisador-entrevistado. (SILVA, 2010, p. 6).

De acordo com Silva (2010), ao textualizar as entrevistas, o pesquisador o faz com os olhos de quem analisa determinado(s) fenômeno(s) – isto é, busca responder determinadas questões, suas questões de pesquisa.

No próximo item, apresentamos a revisão de literatura realizada sobre aspectos do cotidiano escolar, que serviram de base para a elaboração do repertório de roteiros de entrevistas gerados.

2.2. O que diz a Literatura sobre Cotidiano Escolar

Como já apresentado anteriormente, antes de realizarmos as entrevistas, mobilizamos estudos acerca da noção de cotidiano escolar com vistas a nos prepararmos para elas, no sentido de elencarmos categorias sobre a temática e, posteriormente, colocá-las diante dos colaboradores para falarem a seu respeito. Esses estudos iniciaram com a busca por autores e suas respectivas pesquisas abarcando o âmbito do cotidiano escolar. Ao buscar – sites, livros, revistas – pesquisas nessa área, notamos a reincidência da abordagem de alguns temas. Estes, em sua grande maioria, destinam-se a relatos sobre uma atividade desenvolvida dentro da escola ou textos evidenciando alguma problemática específica – local, regional – do cotidiano escolar.

Como dissemos, diante das perspectivas da pesquisa, buscamos abranger um estudo envolvendo o cotidiano do professor de matemática na escola, mas que também apresentasse atenção para suas práticas fora do âmbito escolar. De acordo com Assunção (1996), o cotidiano escolar se encontra impregnado de outros momentos sociais e entrelaça-se continuamente com eles. Isso faz com que o cotidiano seja, muitas vezes, orientado e vivido por meio de significados atribuídos a determinadas tarefas e comportamentos, assimilados e reelaborados nas relações cotidianas estabelecidas.

Desse modo, não só no espaço escolar, mas no cotidiano, nas relações que se estabelecem entre os grupos, categorias, classes, que nascem modos de produção de significados, sendo que é para o cotidiano que esses modos,

por meio das interações, regressam e nele se manifestam, introduzindo necessidades que fazem nascer novos modos de produzir significados, novamente programando o cotidiano (ASSUNÇÃO, 1996). Com relação a esse aspecto, ouvimos dos professores de que forma reorientam e reelaboram suas tarefas e relações do seu cotidiano escolar, além de quais aspectos consideram nessas reorientações e reelaborações.

A partir dos estudos que realizamos sobre o cotidiano escolar, fizemos uma lista de temas abrangendo a temática do que entendíamos se tratar por enfrentamentos cotidianos do professor (de matemática). Esse primeiro esboço foi apresentado em um dos Ciclos de Seminários de História Oral do GH OEM, cujo comentarista do nosso trabalho foi o professor Antonio Vicente Marafioti Garnica. Em sua fala e parecer, o professor apresentou sugestões de leituras, com a intenção de conseguirmos uma abrangência em pesquisas que discutiram o tema e, com isso, identificar outros possíveis temas de enfrentamentos do cotidiano escolar.

Assim, junto com as demais bibliografias que tínhamos em mãos, realizamos um estudo das obras sugeridas pelo professor Vicente e, a partir dele, um agrupamento dos vários temas referentes aos enfrentamentos do professor de matemática em seu cotidiano escolar.

Dos estudos das referências bibliográficas resultou a escolha, a partir dos óculos dos pesquisadores, de doze temas que poderiam envolver situações de enfrentamentos do cotidiano escolar do professor de matemática. Foram eles: CONTEÚDOS MATEMÁTICOS; LEGISLAÇÃO ESCOLAR; PREPARAÇÃO DE AULA; TRÂMITES ESCOLARES; AULAS; RELAÇÕES COTIDIANAS ESCOLARES; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; EDUCAÇÃO SEXUAL; INDISCIPLINA; RELAÇÕES FAMILIARES; VIOÊNCIA e AVALIAÇÃO.

Nosso caminhar durante o estudo se deu através de textos que conduziam as pesquisas realizadas no cotidiano escolar do professor de matemática. Buscando por trabalhos que vivenciaram situações pertinentes ao cotidiano do professor de matemática.

De acordo com os estudos apresentados por Gallo (2007), a aprendizagem escolar acontece mediante relações cotidianas escolares como um todo, deixando o aluno de aprender apenas na formalidade da sala de aula e passando a aprender nas informalidades de todas as relações que ocorrem

dentro do ambiente escolar. Na instituição escolar existe uma estrutura pré-determinada onde ocorre todo conjunto de ações pedagógicas de ensino-aprendizagem e onde o professor deve cumprir essa organização. Dentro dessa estrutura, os saberes dominantes são impostos através do currículo que o professor segue em suas aulas, ou através de outros padrões de postura ou de conduta que o professor se utiliza ao ministrar suas aulas. Segundo o mesmo autor, alguns fragmentos de verdades contidas nessas práticas impostas podem aparecer dentro das relações cotidianas presentes nas práticas pedagógicas e o conceito de verdade única e sólida sobre as práticas pedagógicas pode ser apagado a partir dos conflitos ocasionados pelas diferenças e singularidades dos sujeitos envolvidos nessas relações. Considerando esses estudos de Gallo, é que optamos por tratar os temas AULAS e RELAÇÕES COTIDIANAS ESCOLARES.

Em alguns trabalhos encontramos considerações sobre o ensino e aprendizagem escolar, em que professores adotam uma determinada postura para sua prática pedagógica e evidenciam as contribuições que envolvem a aprendizagem do sujeito com suas interações durante suas relações sociais. Um dos temas que vimos ter relevância nesse contexto foi AVALIAÇÃO. De acordo com Sisto (2002), o sistema educacional apresenta um modelo de diagnosticar as dificuldades dos alunos em formas de exames. De acordo com esse autor, os métodos utilizados como diagnosticadores não são confiáveis, pois deixam de considerar as interações contidas entre o ensino e aprendizado da prática desses alunos, para focar e direcionar a responsabilidade apenas no aluno.

Segundo Buriasco (1999), a avaliação está “exercendo uma função seletiva” (p. 70), nessas situações o professor utiliza a avaliação para “selecionar, classificar, rotular, controlar e, através dela, o professor decide, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno”(p, 70). Segundo a autora, muitos alunos são treinados pelos professores para uma determinada avaliação, em que esses alunos se “dedicam a uma memorização desarticulada” das teorias envolvendo o conteúdo. Deste modo, segundo a autora, os alunos “são capazes de resolverem uma equação do 1º grau quando é solicitado diretamente, porém não é capaz de utilizar essa mesma equação para resolver um problema simples”(p.70).

Deste modo, a avaliação deixa de apresentar sua “função diagnóstica” para exercer um papel classificatório dentro das ações escolares dos professores. Este fato pode influenciar diretamente na vida escolar dos alunos, o fato do professor selecionar quem fica na escola pode desencadear uma série de consequências na vida do aluno, até mesmo em sua vida fora dos muros da escola, influenciando por exemplo em seu fracasso escolar, ou ainda em uma futura profissão a ser escolhida. Sendo assim, “ao decidir sobre quem fica ou quem sai da escola, a avaliação demonstra fortemente sua função seletiva” (BURIASCO, 1999, p.70).

Considerando essa discussão, escolhemos o tema avaliação para compor nossa lista de possíveis situações de enfrentamentos cotidianos do professor de matemática, para posteriormente, ouvir os nossos entrevistados sobre como ocorre a avaliação – e também dos demais temas – em sua prática pedagógica.

Ainda sobre os acontecimentos do cotidiano escolar do professor, mas agora observando o que envolve as relações do cotidiano escolar e as políticas educacionais que contemplam esse âmbito, encontramos um estudo envolvendo relações políticas, filosóficas e pedagógicas da escola (SILVA, 2000). De acordo com o estudo, durante décadas muitas reformas educacionais foram implantadas nas escolas públicas e os resultados de tais ações podem ser observados, por exemplo, na grande exibição por parte do governo do aumento dos índices de escolarização, o que ocasiona muitos problemas para a escola. Nesta são vistos dois ambientes, o primeiro onde os professores assumem que a escola é um espaço democrático, cujo conjunto de educadores busca, de forma coletiva, alcançar os objetivos do trabalho pedagógico e, segundo, um espaço onde os professores descrevem a falta de participação e responsabilidade dos alunos, o abandono por parte das famílias perante a escola - seja por conta do excesso de burocracia ou pelo isolamento da escola por parte do Estado -, a falta de pessoas qualificadas para atender as obrigações administrativas, condições físicas do prédio e de equipamentos do meio escolar, salários dos funcionários, dentre outros problemas. Na pesquisa de Silva (2000), muitas situações negativas envolvendo o cotidiano escolar são apresentadas, mas segundo a perspectiva da autora, é nesse âmbito que podemos encontrar muitas ações e projetos que direcionam

estudos para superar essas dificuldades produzidas por nossa sociedade. Considerando tais aspectos, selecionamos os temas TRÂMITES ESCOLARES e LEGISLAÇÃO ESCOLAR, para ouvirmos dos professores colaboradores, como, segundo suas visões, vivenciam essas relações.

No que diz respeito à prática pedagógica do professor de matemática, entendemos que esse ato vai muito além da mera repetição de ações realizadas³¹. O professor pode, de muitas maneiras, mostrar suas ações cotidianas em suas práticas pedagógicas. Pensando na potencialidade dessas ações para falar sobre os enfrentamentos cotidianos dos professores, escolhemos os temas PREPARAÇÃO DAS AULAS e seus CONTEÚDOS de matemática.

Pesquisas, como as de Souza (2009) e Szymanski (1997), destacam a violência como um problema atual das escolas e mostraram números referentes a essa violência vivenciada nos dias atuais, tanto em escolas públicas como privadas, como um problema não apenas da realidade brasileira, mas de vários países. As pesquisas ressaltam que o índice de violência escolar está crescendo gradativamente e que a violência está ocupando um espaço no cotidiano escolar de muitos países. Outra informação encontrada nas pesquisas é que, segundo os índices, as reclamações de violências, que partiam mais de professores do Ensino Médio do que do Ensino Fundamental, com o tempo, passaram a ter maior incidência a partir do Ensino Fundamental como apresentado por Silva (1997), em sua pesquisa. Por esses motivos, o tema VIOLÊNCIA e foi selecionado para os professores colaboradores tratarem durante as entrevistas.

De acordo com as pesquisas estudadas, a violência dos lares é uma forma adotada por muitas famílias para educar seus filhos. A pesquisa de Silva (1997) apresenta dados que apontam que muitas famílias sofrem algum tipo de violência, seja por parte do Estado, ou pela divisão social que se encontram dentro da sociedade. Assim, existe uma continuação da violência, os filhos violentados pelos pais, por sua vez, aplicam esse tratamento para com a escola, ou até mesmo os pais transferem essa violência para com os

³¹ Oliveira (2008) apresenta um exemplo em que um professor de matemática leva seus alunos até supermercados e lojas de departamentos, para construir junto com eles, na prática, noções matemáticas.

professores e a instituição. Diante de dessas relações apresentadas como presentes no cotidiano escolar, de como a escola, os professores lidam com essa violência, foi que o tema RELAÇÕES FAMILIARES mostrou-se importante para a composição da relação de temas selecionados para as entrevistas.

Pesquisas como a de Sayão (1997) descrevem que a discussão sobre educação sexual deveria iniciar nos lares, com os pais e os filhos, não está sendo realizada e muitos dos alunos vêm buscar nas escolas, nos professores, as informações envolvendo tal assunto. Podemos notar que em relação à educação advinda dos pais, muitas vezes estes querem que seus filhos os tomem como referência nos seus enfrentamentos particulares, o que é dificultoso para os jovens, pois o modo de pensar e de viver dos filhos pode se diferenciar dos modos dos seus pais, e toda essa diferença pode alienar os filhos. Esse enfrentamento não superado pode se tornar uma dificuldade em relação à sexualidade e se manifestar no ambiente escolar.

Segundo os PCN (BRASIL, 2008, p.84-86), o professor deve reconhecer como legítimo e lícito a busca, pelos autores, do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que faz parte de seu processo de desenvolvimento. Acrescentam que trabalho de Orientação Sexual na escola deve se dar de forma a problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. Deste modo, alertam que as diferentes temáticas da sexualidade podem ser trabalhadas dentro das possibilidades pedagógicas dos professores. Estes, a partir de uma tal postura, auxiliariam os alunos a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Enfatizam, também, que a vivência da sexualidade em cada indivíduo inclui fatores oriundos de ordens distintas: aprendizado, descoberta e invenção; e, deste modo, para que o trabalho do professor gere resultados, se faz necessário que ele se norteie pelas questões sociais do que pode ser aprendido: o educador pode utilizar diferentes materiais para realizar essa finalidade: textos, livros, revistas. O professor pode incentivar a produção individual dos seus alunos, tomando certo cuidado para que nenhum aluno se sinta exposto.

No entanto, a pesquisa de Sayão (1997) mostra uma carência por parte dos professores. Carência de informação, de formação especializada no

contexto, de capacitação para trabalhar com seus alunos as informações sobre o tema. Por tais motivos, consideramos importante a abordagem da temática EDUCAÇÃO SEXUAL com os professores colaboradores no segundo momento de entrevista.

O tema EDUCAÇÃO INCLUSIVA foi escolhido como categoria a ser tratada nas entrevistas, devido ao fato de termos no Brasil, leis vigentes – Constituição Federal (1998) e o Plano Decenal de Educação, insituído pelo MEC em 1994 – que conduzem as necessidades específicas apresentadas pelos alunos com a prática pedagógica do professor.

Deste modo, a escola, junto com os professores devem oferecer às pessoas portadoras de necessidades especiais as mesmas oportunidades a que fazem jus as pessoas ditas normais”, situações em que o professor deva preparar suas atividades em sala de aula, para pode atender “educacional às necessidades de cada aluno, com respeito às suas diferenças individuais”. Assim o desenvolvimento dessas ações no cotidiano escolar envolve “ações interativas, exercidas com reciprocidade entre duas ou mais pessoas”, em nosso caso, na relação professor – aluno (BRASIL, 1994, p.10).

Com relação ao tema INDISCIPLINA, segundo Vasconcellos (1997), “a escola não consegue se desvincular da problemática da sociedade (...), porém têm sua autonomia relativa” (p. 240). Nessa perspectiva, professores apontam como a falta de limite imposta pelos pais, como sendo um dos fatores agravantes da indisciplina no ambiente escolar. Deste modo, o pesquisador ressalta que superar os problemas relacionados à indisciplina é dever da “sociedade, família, escola, professor e aluno” (p. 241). Sugere que existem ações transformadoras que podem contribuir com essa superação. Assim, considerando tal perspectiva, o tema indisciplina foi tematizado nas entrevistas, buscando no relato sobre as ações cotidianas dos professores, os momentos que os mesmos agem para superar determinadas situações.

Assim, com esse estudo, finalizamos a seleção dos doze temas a serem tratados no segundo momento de entrevista com os professores colaboradores.

CAPÍTULO 3

3.1. Apresentação dos Colaboradores e Primeiro Momento das Entrevistas

3.1.1. Leila Daiane Bergamin

Leila Daiane Bergamin é solteira, tem 34 anos, formada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto – SP e atualmente está cursando o curso de Pedagogia na mesma instituição na cidade de Rio Claro – SP, professora de matemática há 6 anos e, atualmente, professora efetiva no Estado de São Paulo em Ajapí,³² distrito de Rio Claro – SP. De família pequena, tradicional e católica - apenas uma irmã e os pais moram em sua antiga casa - apesar de morar em uma cidade geograficamente distante (Rio Claro – SP), vai visitar os pais várias vezes por mês na cidade de Mirassol - SP. Professora determinada em melhorar sua prática, é, atualmente, aluna do curso de graduação em Pedagogia junto à UNESP de Rio Claro, participa ativamente dos eventos escolares e demonstra preocupação na reflexão sobre sua prática.

A professora Leila foi nossa primeira colaboradora. Por já conhecê-la – trabalhamos na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo durante o ano letivo de 2010 – o contato inicial foi tranquilo, aceitou participar da pesquisa e sempre era visível o seu desejo em contribuir. Por ser uma pessoa cativante, alegre, em sua fala, Leila deixa suas emoções transparecerem e, com isso a conversa teve um desenrolar natural. Durante os encontros demonstrou-se disposta, sempre falante, alegre, e organizando-se para seus demais afazeres. Em todos os momentos mostrou um sorriso no rosto, disposta a colaborar e com muita seriedade.

³² Ajapi distrito de Rio Claro - SP localizado a 280 km Mirassol-SP.

Momento I - A professora de matemática por ela mesma

Eu sou a Leila Daiane Bergamin, 32 anos, professora de matemática em Ajapí, distrito de Rio Claro - SP e estou aqui na educação, encarando essa realidade que é difícil e que tentamos transformar e fazer a diferença na vida do aluno e também se transformar com isso.

Fale sobre sua família

Minha família é um núcleo pequeno, meu pai, minha mãe, minha irmã e eu. Minha irmã se casou e agora em casa são só eu, o pai e mãe em casa, na cidade de Mirassol – SP, cidade localizada a cerca de 280 km de Rio Claro - SP. Não trabalho na cidade da minha família, isso é um fator complicado pra mim, porque sou muito ligada a eles. É uma família tradicionalista de base católica, então fui criada na igreja católica, amo minha família, valorizo muito a família. Tenho um carinho imenso pelos meus pais e pela minha irmã. Meu pai sempre me visita, por conta do trabalho dele, que é representante comercial viaja visitando clientes. Com relação à bagagem cultural, eu tive muita sorte. Em uma família de dois batalhadores mesmo – que são os meus pais –, o meu pai sempre gostou muito de ler, a vida inteira, então esse gosto pela leitura ele acabou passando para mim e para minha irmã. Nossos presentes nos dias das crianças eram coleções de livros, dos clássicos infantis. Então, isso motivou muito a gente a ser boa aluna, a ter desempenho bom na escola, então, teve esse histórico. A minha mãe só fez até a quarta série, porém, ela é uma pessoa muito inteligente, muito sacada, principalmente na parte financeira, conduzindo a finança de casa muito bem, pois tem bom raciocínio lógico. Foi ela que administrou praticamente as finanças da família, enquanto eu e minha irmã éramos adolescentes. Então, assim, nesse sentido sempre eles nos motivaram a estudar, a ter um curso superior, a chegar aonde eles não chegaram. O meu pai tem o curso superior incompleto de Economia. Ele é também frustrado por isso, por não ter terminado Economia. Então, esse gosto por estudar, por ler, por se formar, eles passaram pra gente, junto com os valores morais e éticos.

Qual é a sua formação profissional?

Eu sou graduada em licenciatura plena em matemática, na UNESP de São José do Rio Preto, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE, famoso IBILCE, no ano de 2004. Me formei na universidade pública. Isso foi o grande gosto do meu pai, ele ficava todo orgulhoso de ter duas filhas estudando em uma UNESP. Então, foi muito legal, foi um período difícil, não foi fácil. Fazer o curso de ciências exatas não é fácil, mesmo a parte de licenciatura. Foi complicado, mas a gente chegou lá, quase jubilei. Enfim, mas não desisti. E eu acho que esse foi o grande aprendizado. De não desistir, de lutar mesmo, de encarar os desafios, construir grandes relações de amizades nesse período de vida e foi muito importante.

Qual é o seu cargo?

Sou professora, leciono há sete anos, efetiva há seis anos no cargo de Professora de Educação Básica II. Passei no concurso novamente, pela segunda vez em 2010, mas, não pude assumir o segundo cargo, por estar em formação, pelo fato de estar fazendo Pedagogia. Trabalho apenas como professora. A minha profissão é professora do Estado, professora do governo do Estado de São Paulo. Trabalho em uma única escola, lecionando para o Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, e para o Ensino Médio, para primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio, trabalho trinta e três horas/aulas com aluno e três horas em reunião pedagógica.

Porque escolheu a profissão de professor (a) de matemática?

Na verdade foi uma escolha meio obrigatória. Porque, queria fazer Ciências da Computação, não me identificava com as ciências humanas e biológicas. Queria mesmo, na área de Ciências Exatas. Quando conheci o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE em São José do Rio Preto – SP, falei, “vou estudar aqui”. Isso tinha definido para minha vida aos quinze anos. Quando terminei de cursar o terceiro ano do Ensino Médio em 1996, estava no buuum da computação. Então, queria fazer Ciências da Computação e prestei a prova do vestibular. Por condições financeiras da família, não tive condições de prestar outro vestibular, conseqüentemente, prestei apenas um. Apostei todas as fichas e não entrei.

Como meu pai, havia ficado desempregado, eu não tinha condições de pagar cursinho. Ele estava preocupado que eu não parasse de estudar logo depois de terminar o Ensino Médio. Consegui entrar no cursinho que funcionava no campus da UNESP. O cursinho era alternativo, o ingresso se dava por um vestibulinho, com um número limitado de vagas. Por estas e outras necessidades financeiras, comecei a trabalhar. Por estar trabalhando, não pude prestar o vestibular para Ciências da Computação, porque, o curso era integral e teria que parar de trabalhar, não podia parar de trabalhar. Enfim, soube que poderia haver uma transferência de curso dentro das ciências exatas, pois, tinha uma base comum entre os dois cursos. Aí fui fazer, prestei o vestibular para matemática à noite e passei.

Como foi sua graduação?

Foi difícil. Não foi fácil. Ainda mais pelo fato de ser um curso que exigia muito. Sempre me exigi muito também, sempre fui a aluna que era a primeira ou a segunda da turma, a mais dedicada, tinha o caderno completo, que era Caxias, a CDF. Então, por esse fato, quando você entra na faculdade você quer se cobrar tanto quanto você se cobrava enquanto aluna de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso ocasionou o sofrimento, porque os conteúdos eram muito abstratos, comecei a ter contato com coisas que nunca tinha visto e não tinha maturidade para lidar com aquela abstração toda. Foi um momento de muito desafio, era um desafio atrás do outro. O fato de ter que trabalhar dificultou muito. Estudava à noite e trabalhava de dia. No primeiro e segundo ano de faculdade trabalhava no comércio da cidade de Mirassol – SP e, através de um acordo com o então, patrão, trabalhava apenas meio período, para poder sair mais cedo, para no período vespertino ir à faculdade estudar. Depois, no terceiro ano de faculdade, trabalhava em uma agência bancária, então, era complicado, porque, saía por volta das 18h às 18h e 30min, no momento em que minha irmã passava para me buscar e, juntas, nos dirigíamos para faculdade. Para a entrada no banco, o nome da UNESP pesou. Então, foi um momento importante da minha vida pessoal, não podia largar. Foi difícil, porque às vezes faltava tempo para dedicar apenas ao estudo, precisava trabalhar para dar conta da minha vida, das minhas coisas.

No primeiro semestre do primeiro ano peguei DP e com isso não havia mais a possibilidade de transferir o curso, pensei, “se é para ficar nisso, então vamos nisso até o fim”. Só que aí chegou no quarto ano com as DP da vida, vai ficando desesperador, “Ah! Mas eu dou conta. E vamos encarar!”. Por várias vezes chegava em casa, as 23h:30min lá em Mirassol – SP, chorando, “reprovei em estatística de novo!”. Foi difícil, foi desafiador, mas ao mesmo tempo foi muito gratificante, porque a vitória ficou mais saborosa. Quando estava no sétimo ano, com o risco de jubilar, o que me motivava era pensar na minha formatura, naquele evento, grandioso, que envolvia a região.

Estou cursando minha segunda graduação, Pedagogia, semipresencial UNVESP-UNESP, no pólo de Rio Claro. O curso é muito bem estruturado, muito bacana, muito bem cuidado, exige muito. Só pode fazer esse curso quem já é professor. No curso, a sua bagagem pedagógica é usada dentro do curso, muito interessante. Estou trabalhando com meu outro lado do cérebro, trabalhava só com os lados das contas, exatas, dos cálculos do raciocínio lógico, agora, estou trabalhando o lado da escrita, da composição, da leitura, do entender o pensamento dos filósofos, dos sociólogos. Nós temos acesso a uma bibliografia muito boa, a UNESP possui todos os subsídios de leituras, de livros que nós precisamos.

Cursar pedagogia está sendo muito legal, muito especial. Para mim está sendo um novo desafio, mas, estou me saindo melhor que na Licenciatura em Matemática. Mas, é outro momento na minha vida. Estou muito mais madura hoje, a minha dedicação hoje ao estudo, dentro da minha divisão de tempo é outra. Como professora de matemática, hoje, consigo entender um pouco melhor os problemas educacionais.

Tenho tentado trazer para prática pedagógica as teorias que o curso de Pedagogia me apresenta. Pergunto-me, “é desafiador?” É. Porém, temos que tentar pelo conhecimento teórico melhorar a prática pedagógica e construir estratégias. Por vezes, me vejo assim doida, porque, estou preocupada com o conteúdo, com o que eu tenho que passar para os meus alunos e os alunos não têm a dimensão do querer, desse querer aprender. Assim fica complicado, pois estou com as teorias fervilhando na minha cabeça, estou tentando mudar, buscando estratégias e sem o querer do aluno a coisa não se consolida. Então,

fica difícil, mas eu sou uma professora em constante formação, sempre busco minha formação contínua.

Como eram as aulas e os professores?

Nossa! O primeiro trauma de quem faz matemática, Cálculo I. Peguei um professor que era o Serginho. Ai meu Deus, o que era aquilo? Eu não entendia nada, o que era limite, de onde saiu isso, “dado ϵ maior que zero existe δ ”. Que δ ? Que ϵ ? O que é isso? O que eu to fazendo aqui? Não entendia nada. Até entender foi difícil. O Serginho, ele foi para USP no meio do ano e ele saiu da nossa turma, ele não dava aula mais para nossa turma, entrou o Tadini. Wilson Tadini, nossa! Quando tive aula com esse Wilson Tadini, fiquei de boca aberta. Ele facilitava as coisas, o jeito dele, ele foi uma pessoa muito simples e conseguiu muita coisa na raça, então ele se aproximava muito da gente. Fiquei encantada com o Tadini, só que mesmo com as aulas do Tadini, não consegui passar em Cálculo I. Foi frustrante. E ao mesmo tempo tinha as aulas do Trajano, ele dava Fundamentos de Matemática Elementar e era bem assim, começa do básico e ficava difícil, quando chegava ao final da aula, ele dava um desafio. O desafio você não dava conta, aí você falava “Ai, meu Deus!” Eu estava entendendo tudo tão direitinho. No primeiro ano teve dessas coisas e conheci um pouco do que era o grupo de professores. Mas, até então, não tinha conhecido os carrascos. Até que chegou a parte de Álgebra da vida, chegou à parte de Análise Matemática. Aí a casa caiu, não entendia nada mesmo das aulas, tinha aula que eu saía e falava “Gente que eu to fazendo aqui?”, porque era muito abstrato. Os teoremas eram complexos de entender mesmo, de compreender, e ficava para trás. Era difícil. Eu via meus amigos entendendo e eu boiando, falava “Ah, não, não é possível”, “Mas, mas eu sou inteligente. Eu me dedico.” Mas, não foi fácil, reprovei em Álgebra também. Teve um ano que eu tive que trancar porque não dei conta. Quando foi o Trajano, que era esse da aula gradual consegui ir até o fim em Álgebra I, mas foi muito engraçado. Minha primeira nota de prova foi nove, a média foi oito, só que como ele é um professor gradativo, os outros bimestres foram sete, seis, cinco. Então, foi assim escadinha, mas também foi muito legal, entendi, consegui, foi outro momento, outra maturidade.

Agora tinha aula do professor de Análise, que não entendia nada. Ele era muito inteligente, sabia muito, só que didática zero. Pelo próprio fato de ser muito especialista. Afunila e o cara fica muito especialista, sabe muito daquilo, mas, atingir o aluno no conhecimento era muito difícil, não atingia. Tive muita dificuldade em Análise, foi uma das matérias que fiquei no último suspiro mesmo. Foi análise e estatística. Agora, em Estatística já não me conformava, porque o professor era muito bacana e explicava bem, ele era um professor sacado, só que na hora da prova ele conseguia tirar um exercício da cartola. Na hora da prova ele sempre conseguia embasar e quando foi nesse ano, que estava para jubilar foi ele de novo. Falei “Eu vou ter que passar com ele”, “Vou fazer o que?” Então, devo assim de muito estudo, esforço, anotações. Até que fui pela prática mesmo e passei. Mas, assim, a maioria das aulas faltava didática, os professores pecavam, os professores universitários pecam na didática. E pelo que percebo até hoje, sinto isso, falta didática, principalmente para os professores dos cursos de ciências exatas e das tecnologias e acho que é onde o pessoal debanda. Não entendem nada, “o que estou fazendo aqui?”. E aí acaba saindo fora, desistindo do curso, complicado, acho que as aulas foram muito boas e teve uma variação muito grande, uma oscilação muito grande. Agora, nas específicas, de matemática, senti que faltava muita didática, faltava muita coisa, que não chegava, não atingia o aluno, o graduando. Mas, teve também momentos impagáveis. Esse professor o Trajano você tinha que ir lá à sala dele saber sua nota, ele corrigia sua prova na sua frente. Então, a gente ia meio que tremendo e “Será que deu? Será que não deu?” Nossa, o dia que eu e minha amiga Erika tiramos nove na prova dele, nós saímos parecendo duas libélulas saltitantes. Felizes da vida, disse “Não. Agora está tendo um nível de compreensão”. Então, isso motivava também para seguir, para ir até o fim da disciplina, mas não foi aquele professor que ficou guardado no coração, que quero ser como ele. Dentre os meus professores universitários, não teve nenhum que me espelhasse, “Eu quero ser como aquele professor”. Isso ficou de professores do Ensino Fundamental, que marcaram muito, que são pessoas que vejo até hoje lá em Mirassol - SP e faço questão de cumprimentar, de abraçar, porque realmente marcaram minha vida escolar e a minha vida pessoal. Mas, na faculdade, não teve nenhum assim.

Você pode dizer que a faculdade lhe proporcionou o necessário para dar aulas de Matemática? Por quê?

Não. De jeito nenhum. Quando eu fiz o curso de licenciatura, ele tinha uma determinada grade curricular e o pessoal, todos, até professores mesmo do campus, falavam que aquilo ali era um bacharelado disfarçado, onde se puxava para a licenciatura, mas, ficava devendo na parte de didática que era só um semestre. Ao mesmo tempo tinha Análise Matemática, que era provar todos os teoremas de Cálculo I em seis meses. E se falava pra que “eu vou usar isso para dar aula”? “Eu não vou ensinar isso daqui para o meu aluno”, tinha que tá pegando no breu, não tinha a parte de didática mesmo, no sentido de que estratégia pedagógica que vou usar para ensinar equação do segundo grau? Que meio que vou poder usar para poder atingir o meu aluno lá borbulhando de hormônios na oitava série? Então, isso não teve. Lógico que teve a observação, a regência, o contato com a escola, apresentação de seminários, trabalhar com o que é conteúdo, dessa parte do Ensino Fundamental. Teve, só que foi deficiente. Assim, para você dar aulas mesmo no cotidiano da educação é só na prática, é a prática mesmo. Então, no meu caso, trabalhava no banco de dia e fiz minha inscrição na diretoria de ensino, peguei aulas eventuais à noite, às vezes o diretor ligava em casa e falava com minha mãe, “Olha, vai dar tempo da Leila dar aula hoje? – Sim, a Leila vai chegar na hora, pode ficar tranquilo que ela vai”. Chegava com a mesma roupa que vinha do banco e já ia para aula, foi na prática mesmo, você começa a ter o traquejo, percebe que as estratégias às vezes, tornam-se mais importantes que o conteúdo em si e a gente sai com uma visão contrária, a gente sai conteúdista da faculdade. Conteúdista e visionário, porque você fala “Não, vou dar aula no Estado, para devolver ao Estado o que o Estado fez por mim”. É bem essa filosofia mesmo, a gente sai visionário, só que quando você chega e se depara com a realidade é diferente. Não adianta todo o conteúdo que você aprendeu. O jeito de você trabalhar aquele conteúdo com seus alunos é que vai fazer a diferença. Às vezes a gente tem um jeito agressivo, que é o meu caso. Uma mudança pessoal que é difícil, que você só vai conseguir também

no dia-a-dia³³ e na prática. Não é só pela teoria, muito pelo contrário, pelo contato mesmo com o aluno, com o outro ser, que está ali. É o que hoje estou aprendendo com a Pedagogia, que a relação pedagógica, a relação professor – aluno – conhecimento, então, é só na prática mesmo que você vai ver que o que você pode melhorar, que é o ser professor. O ser professor não é tão simples, muito pelo contrário. É complicado porque ter essa relação humana, tem o querer ensinar, tem o querer aprender por parte do aluno, tem você enquanto professor também aprendente, você sempre em formação, buscando justamente as estratégias. A melhor estratégia ou o conhecimento pedagógico, para poder lidar com algumas situações que aparecem... Então, isso é só na prática, não é só pela graduação não.

Você fez cursos de aperfeiçoamento?

Os oferecidos pela Secretaria de Educação. Então, vivo fazendo vários cursos. Fiz o curso “Rede Aprende com a Rede em 2008 e 2009³⁴”, curso *online*, que acho que o grande lance desse curso é colocar o professor também como ser que aprende dentro da escola. Para trabalhar com o próprio currículo, teve a “Escola de Formação³⁵” em 2010, curso do concurso que eu prestei no ano passado, foi uma formação bem sólida dentro do currículo do Estado de São Paulo.

O último que fiz, agora, terminou o mês passado, foi o “Matmídias³⁶” em 2011. Muito interessante, onde se trabalhava com mídias matemáticas, mas, não só *software*, não só computadores, mídias de experimentos, de experimentação matemática. Fiquei impressionada com as mídias de áudio,

³³ Durante as entrevistas não conversamos com os entrevistados a diferenciação que fazemos entre os termos cotidiano e dia-a-dia. Desta forma, os depoentes podem ter adotado o significado usual da palavra e isso é feito de forma natural. Assim, nos momentos em que os professores expressam dia-a-dia em suas falas, podemos ter uma narrativa voltada para seu sentido usual.

³⁴ O curso Rede aprende com a Rede, visa à formação continuada de seu corpo de colaboradores, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores.

³⁵ O curso A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e do servidor de ensino da Secretaria Estadual da Educação.

³⁶ O curso M@tMídias, tem por objetivo oferecer formação continuada aos professores de Matemática, preferencialmente os da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual. No curso são discutidas as metodologias para uso de objetos de aprendizagem em mídias diversas, como material “complementar” para o desenvolvimento do currículo.

fiquei apaixonada por aqueles áudios, que, a partir da palavra da matemática, se trabalha toda a parte de conteúdo, envolve toda a linguagem matemática, trabalhar a matemática como uma linguagem.

Gostaria que você falasse sobre seu dia-a-dia, de um modo geral. Sua semana.

Bom, o que não abro mão é do meu café da manhã na minha casa todos os dias. Tenho que levantar cedo, por volta das 5h: 50min às 6h: 15min da manhã para trabalhar. Então, dentro do meu cotidiano, a única refeição que posso fazer na minha casa é meu café da manhã e isso não abro mão. Semana sim, semana não eu viajo para Mirassol – SP. Agora, estou indo mais frequentemente, não abro mão também de fazer visita familiar, meus afetos, meus amigos, sou muito ligada aos meus pais, não me vejo construindo a minha vida longe de Mirassol – SP e dos meus pais. Pretendo voltar, só que dentro desse momento da minha vida, preciso dar conta dos meus afazeres domésticos e deixar minha casa o mínimo organizada, para que possa, desenvolver meu trabalho. No fim de semana que fico em Ajapí, além dos meus afazeres domésticos, uso para preparação de aulas, sim, porque não dá para ir para escola de qualquer jeito, não dá para ir no improviso, você tem que ter pelo menos uma estrutura ali na sua cabeça da aula, do que vai ser trabalhado, o planejamento. Nós temos o hábito de planejar as aulas aqui na escola, nos HTPC's as aulas são planejadas de forma anual, semestral, quinzenal e os objetivos de cada mês de aulas.

O que tem incomodado um pouco, é que, às vezes, a minha casa fica três semanas sem ser limpa. Aí dá desespero, pois, sou uma pessoa perfeccionista por natureza, infelizmente, me cobro, falo para mim, “não dá para deixar a casa desse jeito, não dá para deixar louça sem lavar”. Você nunca chegava à minha casa e tinha louça na pia, nunca. Agora você chega e tem, por conta da rotina. Dentro dessa rotina maluca.

Nas segundas-feiras, tomo meu café e venho para escola às 7h: 00min da manhã direto até as 14h: 50min, com uma janela aí no meio. E agora à noite (segunda-feira), vou para faculdade. Na segunda-feira à noite a prioridade é a faculdade. Quando tem as atividades, sempre que possível tento adiantá-las no meio da semana, só que é muito complicado, porque você precisa sentar, ler,

você tem que estudar para poder produzir aquela atividade que está sendo pedida e não adianta, é no fim de semana mesmo. Então, no fim de semana que eu fico aqui, às vezes eu me ocupo muito com as atividades da faculdade. Tem o *online* que temos que postar atividades, então, é uma rotina corrida. Às vezes, eu me vejo assim, apavorada. Que nem o meu namorado veio me visitar essa semana e na quarta e na quinta já tinha avisado ele “Olha, você vai ter que ter um pouquinho de paciência, porque, na quarta-feira estarei ocupada”. Era feriado, mas, estava envolvida com as atividades da faculdade e estudando, pois a prova era na quinta-feira, e ele foi muito solícito, teve um dia que fez até o almoço.

Na terça-feira a mesma coisa: levanto cedo, venho para escola e leciono três aulas. À tarde, estou Escola Municipal do distrito de Ajapí, escola infantil, pois estou fazendo estágio. Novamente à noite retorno para escola para lecionar.

Na quarta de manhã tenho livre. Então, quando não estava fazendo estágio, dormia até um pouco mais tarde e dava uma organizada na minha casa. Para poder ir para escola José Fernandes para as reuniões de HTPC. São duas reuniões de uma hora cada, o primeiro HTPC é à tarde e em seguida tenho aula de reforço, posteriormente, volto para casa, e às 18h: 00min volto para a escola para a segunda hora de reunião.

Na quinta-feira, de manhã, tenho as três primeiras aulas, em seguida, vou para casa, lavo minhas roupas em uma hora e dez e volto novamente para escola, tenho cinco aulas com as turmas de reforço, turmas de sextas e sétimas série, novamente, ao término das aulas de reforço, me dirijo para casa. Preciso deitar e descansar, pois, se não fizer, não tenho ânimo para as atividades do período da noite. Então, descanso um pouco, tomo um banho e vou para faculdade, retorno às 23h: 00min. Geralmente sempre entro na *internet* nesse horário da quinta-feira depois das 23 horas pra ver o meu *email* e alguma outra coisa.

Na sexta-feira de manhã, entro na escola um pouco mais tarde, às 7h: 50min e tenho as quatro aulas da manhã, que vai até as 11h: 30min. Vou para casa como alguma coisa, dou uma organizada na casa para poder viajar à noite. Vou para Mirassol – SP e chego por volta de 0h: 00min à 1h: 15min na

minha cidade, passo, o fim de semana lá e domingo à tarde volto para Rio Claro - SP.

Como você avalia sua trajetória dentro do magistério?

Acredito que tem sido de crescimento. Lógico que às vezes nos decepcionamos muito, muito mesmo no sentido profissional, pelas coisas que temos que administrar dentro dessa relação pedagógica da escola. Não só com os alunos, mas, com as famílias, com os outros colegas. Você prepara a aula, vai com tudo aquilo esquematizado e você chega na sala de aula e a coisa não acontece como você tinha previsto e aí você tem que tá consciente que esses imprevistos são da profissão, mas, avalio como crescimento mesmo. Só o fato de hoje ter consciência de que em alguns momentos é muito mais importante a estratégia pedagógica, o jeito ali que você tem que levar aquele assunto do que o conteúdo em si, acho que já é um grande crescimento, um salto mesmo, um crescimento profissional.

Então, vejo que tem sido uma evolução. Uma evolução que é lenta, pelo meu próprio jeito de ser, porque, sou uma pessoa explosiva. Às vezes coloco as minhas coisas de uma forma agressiva, falando de um jeito bravo, num tom de voz inadequado e não é fácil mudar isso, porque, é uma coisa que tá lacrada, uma questão de criação, de convívio. Aos poucos, lento, como na educação mesmo, que os resultados são lentos, pra você chegar a determinados objetivos dentro de uma determinada perspectiva, é lento. Então, é trabalho de formiguinha sim, mas vejo como uma evolução. Em termos pedagógicos, termos de estratégias, de buscar se vou por aqui, se vou por ali, isso melhorei, porque, às vezes, queria seguir só um jeito e às vezes, era o jeito que tinha aprendido e não atingia meu aluno e para tal mudança temos que refletir, repensar, rever, então, só nesse sentido acho que tive uma grande evolução.

Era diferente ser professora quando você começou a lecionar?

Não. Não estava muito diferente não, porque, já entrei como professora no século XXI. E o aluno do século XXI, ele é diferente do aluno do século XX, que foi o meu caso. Fui aluna do século XX, no século XX tinha os três, quatro a meia dúzia que fazia baderninha, mas, a professora dava um grito e

murchou, acabou. E hoje não é assim, hoje o aluno ele debate, ele trabalha bem com a linguagem. Muitas vezes ele quer bater de frente. Não teve muita diferença não, tem diferença de quando eu estudava. De quando eu comecei pra hoje não mudou muito.

Minha primeira turma de aulas eventuais foi um segundo ano de colegial, que era segundo G e esse segundo G era o segundo G, não era um segundo G, era o segundo G da escola. E o segundo G era terrível, era um pessoal já ali com o MP3 no ouvido, que não estava preocupado com a aula e eu ensinando matrizes, é lógico que é muito mais interessante você tá ali mexendo em um aparelho de MP3 que era uma mídia nova, que era um aparelho novo que estava em última, do que você prestar atenção em tabelinhas, linhas e colunas de números que tem um monte de propriedades.

Agora hoje o manejo é um pouco diferente, o traquejo é um pouco diferente. O material humano em si que a gente trabalha não teve muita mudança de quando comecei a trabalhar, hoje os alunos estão querendo bater de frente, tão querendo enfrentar, tão querendo se colocar. Isso é bom! Porque desenvolve a criticidade, quer ter o lado dele ali considerado e a gente sabe que o aluno sim é o centro da aprendizagem. Não é mais o professor o detentor do saber, pelo contrário. Esse aluno do século XXI ele tem mil e uma informações, só que ele não sabe filtrar. Entendo assim, e o ser em formação, ele tem que ter essa consciência que aprender exige esforço, que estudar exige esforço. E vejo que o aluno não tem esse esforço, não quer puxar pra ele. Mas não teve muita mudança, não.

O que você caracteriza como enfrentamentos no seu cotidiano?

Nossa. Enfrentar. Por exemplo, essas oitavas séries que têm em termos de conteúdo e conhecimento científico vastíssimo em um período de um ano e às vezes você chegar e não conseguir dar aula, não conseguir ter atenção. A coisa ter sido invertida mesmo, você ter a atenção de apenas meia dúzia e o restante querendo socializar, falar de outras coisas, estarem totalmente dispersivos. Então, isso é um enfrentamento.

Na minha vida pessoal, enfrentar a pista para ir até a cidade tomar o ônibus, é difícil. Lógico, tenho a minha liberdade de ir e vir, isso é muito legal, quando você se vê nessa situação conquistei minha liberdade, conquistei a

minha independência financeira e pessoal, isso é gostoso, só que, ao mesmo tempo, você quer estar lá onde estão os seus, onde estão os seus afetos, leva você a enfrentar coisas. Enfrentar a pista é um enfrentamento cotidiano. Que era um desafio para mim até uns anos atrás, não era simples para mim dirigir. Então, isso é um enfrentamento.

Agora em termos profissionais, enfrentar esse não querer por parte do aluno é cruel. Muito. Porque desmotiva. Desmotiva sua atuação, você quer atuar ali, você quer ensinar, você quer ver aquele aluno crescer, então, desmotiva.

Enfrentar as burocracias do sistema educacional. Que nem na avaliação. Avaliação não tinha que ser diagnóstico! Não tinha que ser para fechar nada, e nós acabamos usando as avaliações como fechamento, como parte burocrática para fechar bimestre e ano letivo. E não era para ser assim, a avaliação tinha que ser usada como sendo um instrumento para buscar outras estratégias, para talvez trabalhar em grupo, dupla ou individualmente. Avaliação tinha que ser para isso, então, isso também é um questionamento, uma reflexão que a gente faz muito enquanto professor.

Você consegue relacionar esses enfrentamentos com sua prática profissional?

Sim, interfere. No meu caso pessoal, o fato de ter que trabalhar longe da minha família e ser uma pessoa ligada à família que pretende estar de volta e tudo mais, isso afeta. Afeta o lado profissional na medida em que você não tem a prioridade de estar ali. Gostaria de estar lá com os meus, estar em outra atividade, hoje seria um dia que eu abonaria, mas, como estou aqui, tenho que encarar e fazer sua parte, então, nesse ponto é complicado.

Essa minha rotina, nesse horário difícil desse ano afeta. Afeta o meu próprio desempenho como professora. Muitas vezes, você levanta animada para trabalhar. Você vai ter aula com aquela sala que é bacana, que produz e durante a terceira aula, você se decepciona com alguma coisa, às vezes uma bobagem, sua energia se esgota, seu trabalho fica comprometido. Esse refletir a partir do cognoscente mesmo de conhecimento, de reflexão, de raciocínio lógico. Às vezes você perde energia, porque, às vezes, você se desgasta ali com o aluno que não está entendendo e você vai e explica de outro jeito e aí a

sua energia se vai. Nesse momento, temos que parar um pouco, respirar e retomar.

Diferença no horário. Esse horário diferente e complicado que tá pra mim esse ano fatalmente me reflete lá na sala de aula. Na situação de ensino e aprendizagem. O aluno percebe quando você está triste, quando você não está bem, que você não quer estar ali. O aluno é sacado, ele percebe fácil e aí você tem que ter jogo de cintura também para não deixar a coisa ficar muito evidente direcionar sua aula de novo, re-direcionar, retomar o que era importante e aí depois eles esquecem, mas, eles percebem. Mas, essa loucura do meu dia-a-dia se reflete sim na beirada da lousa.

Uma das oitava séries, até já falei em reunião de pais que esta determinada sala é um desafio pessoal para mim, no sentido de conquistar o respeito dessas pessoas, que são meus alunos, mas a gente tenta fazer o melhor dentro do que é possível. Buscar qualidade mesmo, buscar excelência. E a gestão percebe isso e isso que me deixa um pouco mais tranquila.

3.1.2. Cláudio Aparecido Baptista

Cláudio Aparecido Baptista é solteiro, formado em Ciências Contábeis pela FACCO – Faculdade de Ciências Contábeis de Rio Claro e em Matemática pelas Faculdades Claretianas de Batatais – SP. Professor de matemática há vinte anos, atualmente trabalha como professor efetivo no Estado de São Paulo na cidade de Santa Gertrudes³⁷ e, também, na rede municipal de ensino da mesma cidade. Exerce, atualmente, o cargo de vice-diretor na escola João Rufino. Mostrou-se um professor que adota uma postura séria com seus pares e expressando preocupação com o respeito recíproco, com sua prática e melhorias para o seu aperfeiçoamento profissional.

O professor Cláudio foi o segundo colaborador da pesquisa. O contato com ele se deu por meio de um amigo que havia trabalhado com ele no último semestre do ano letivo de 2011. Logo no primeiro contato com o Cláudio, primeiramente por email, o mesmo demonstrou interesse em colaborar. Os encontros aconteceram na escola, onde o colaborador trabalha no período da manhã como vice-diretor, por estar em seu local de trabalho, penso ser este também, um dos motivos para o porquê de Cláudio sempre se mostrar sério e com poucas palavras. Participou dos três encontros e também da leitura e revisão das textualizações com disposição.

³⁷ Localizada 14 Km de Rio Claro-SP.

Momento I - O (a) professor (a) de matemática por ele (a) mesmo (a):

Eu sou o Cláudio Aparecido Baptista, professor licenciado em matemática. Trabalho como professor efetivo junto à prefeitura de Santa Gertrudes – SP e sou professor contratado do Estado de São Paulo. Trabalho 40 horas por semana pela prefeitura e, no Estado, 30 horas. Estou no magistério há vinte anos, sendo eles vinte anos lecionando na rede Estadual e quatorze na rede municipal. Atualmente, trabalho em duas escolas com séries dos níveis Fundamental e Médio. Além de lecionar aulas na rede municipal, também sou vice-diretor da Escola Municipal João Rufino.

Fale um pouco sobre sua família.

Sou filho de Alfredo Baptista (falecido) e Aurea Basso Baptista (falecida), solteiro, família de oito irmãos, sendo cinco homens e três mulheres, com quinze sobrinhos, todos residentes em Santa Gertrudes/SP.

Qual é a sua formação profissional?

Tenho formação em Técnico de Contabilidade, depois escolhi a faculdade de Ciências Contábeis. Eu sou graduado em Ciências Contábeis pela FACCO – Faculdade de Ciências Contábeis de Rio Claro, antiga FACCO e depois fiz o curso de complementação em matemática na Faculdade Claretianas em Batatais – SP, no ano de 1992. Meu curso foi noturno, e aproveitei ao máximo, sendo que era difícil, pois trabalhava em um escritório durante o dia e fazia a faculdade à noite, era cansativo, mas, sempre me empenhei, foram quatro anos fazendo Ciências Contábeis. Posteriormente, fui fazer a complementação em Matemática. Ao término da complementação fiz a pós-graduação na Faculdade São Luiz de Jaboticabal - SP e depois, como eu gostava desse lado da parte de gestão, fui fazer Pedagogia nas Faculdades Claretianas de Rio Claro – SP. Então, foi bem aproveitado, particularmente.

Por que escolheu a profissão de professor (a) de matemática?

Na verdade, primeiro escolhi ser contador, por gostar de cálculos. Sempre gostei de cálculo e nunca fui bom em leitura, interpretação. Por isso que fui para esse lado da matemática. No início, na adolescência, trabalhei sempre com cálculos: fui faturista em uma rede de pneus, trabalhei a parte de

contabilidade no comércio de meu Pai, uma loja de materiais para construção, e sempre tive vontade de trabalhar em Banco.

Como foi sua graduação?

Eu lembro que na parte de cálculo era sempre feita em equipe, sempre que era dia de prova, a mesma começava às sete horas da noite e, quando chegava onze e quinze, nós não tínhamos terminado. Nessa parte de cálculo eu era bom, eu com meu amigo de grupo tirávamos notas boas, nove ou dez. Tinha bastante facilidade na parte de cálculos, sim. Como eram as aulas, como já faz tempo, eu não me lembro, já a pós-graduação foi mais difícil porque nela não tinha o trabalho em grupo. Fiz minha pós-graduação em Matemática, meu TCC foi sobre a dinâmica de jogos matemáticos na quarta série do Ensino Fundamental. A pós-graduação, se eu não estiver enganado, terminei no ano de 2006. Posteriormente, fiz minha graduação em Pedagogia, me formando no ano de 2008. O curso de Pedagogia acrescentou muito, porque já tive o cargo de diretor, vice-diretor, coordenador, hoje estou na vice - direção, afastado de cargo há oito anos, então, tenho essa facilidade e gosto muito também.

Você pode dizer que a faculdade lhe proporcionou o necessário para dar aulas de Matemática? Por quê?

Eu acho que a faculdade proporciona o conteúdo, mas, a sala de aula, a dinâmica, você quando entra na sala de aula, vai de cada um, cada um tem uma postura. Acho que quando você entra em uma sala de aula é totalmente diferente daquilo que você aprende na faculdade, você tem que saber lidar, tem que ter estratégias, tem que ter dinâmica para lidar com os alunos, se você não tiver pulso, estratégias você não consegue mesmo. O curso de Pedagogia acrescentou mais na minha prática, pois acrescentou coisa que eu não sabia. O fato da minha primeira faculdade não ser licenciatura, no começo, tive um pouco de dificuldade para lecionar, mas, eu corri atrás também, porque se você não se aprofundar em livros, você não consegue mesmo. Tive que me aprofundar, ir atrás e pesquisar muitas coisas, não é que é totalmente diferente, tem diferença a estrutura do curso de Ciência Contábeis em relação a uma licenciatura em Matemática.

Você fez cursos de aperfeiçoamento?

Sim, a pós-graduação, a licenciatura em Pedagogia e a licenciatura em contabilidade. Eu acho que para fazer Pedagogia, primeiro você tem que gostar, por exemplo, sei que tem pessoas que dizem assim, então você não está na sala de aula ou você nunca esteve na sala de aula, então, não sabe como que funciona. Eu tenho esses dois lados, sei o que é uma sala de aula, pois estou atuando em sala de aula e na gestão, como vice-diretor, então, dá para você saber a realidade do dia a dia, tenho a realidade da sala de aula e da gestão. Tem alguns diretores que, estando na gestão, tomam algumas atitudes e esquecem o que é uma sala de aula ou nunca estiveram em sala de aula. Estando presente nos dois você sabe a realidade do dia a dia.

Gostaria que você falasse sobre seu dia a dia, de um modo geral. Sua semana.

Na prefeitura, trabalho a parte da manhã, corrido, tenho que administrar a parte pessoal sendo vice-diretor, onde estou na atuação, a parte de papéis e documentações fica para o diretor. Eu fico mais com a parte administrativa com funcionários e alunos. Então, no dia a dia é essa agitação, corrido, de segunda à sexta nas partes da manhã e tarde, segunda e quarta-feira eu trabalho das sete da manhã às dezoito horas na rede municipal, as terças, quintas e sextas-feiras eu trabalho das sete horas da manhã às dezesseis horas, posteriormente eu trabalho no Estado das dezesseis e vinte até às vinte e três horas, todos os dias eu trabalho das dezenove as vinte e três horas, nas terças, quintas e sextas-feiras começo as dezesseis e vinte horas.

Como você avalia sua trajetória dentro do magistério?

Eu estou satisfeito pelo que fiz, tenho tentado alcançar um propósito, gosto de lidar com alunos em todas as faixas etárias. Tem professor que escolhe as classes para dar aula, eu sempre peguei classes difíceis, tenho uma facilidade de lidar com os alunos, dificilmente levo, quando estou em sala de aula, problemas para a direção, tento resolver em sala de aula. Por exemplo, indisciplina ou outro problema que surge tento resolver na sala de aula, porque acho que se você começar a chamar a coordenação ou a direção para resolver indisciplinas, você não coloca respeito na sala de aula, como professor.

Era diferente ser professor quando você começou a lecionar?

Sim. Eu acho que hoje em dia mudou muito, tanto a parte de avaliação, todo mundo sabe que a avaliação é por ciclo e apenas no último ano do ciclo que se reprova, nos outros não, para o aluno reprovar só por evasão mesmo. Mas, antigamente, você tinha principalmente o respeito, era mais visto, hoje não tem. Existe o respeito, mas, antigamente, os alunos levavam mais a sério, hoje os alunos, todos têm apostila, caderno, todo o material é dado pelo governo, eles têm tudo que é necessário e não levam tão a sério como era antigamente.

O que você caracteriza como enfrentamentos no seu cotidiano?

Como enfrentamento, seria a quantidade de horas trabalhadas, não sobrando tempo para outras atividades, pois grande parte do meu tempo é dedicado à minha vida profissional.

Você consegue relacionar esses enfrentamentos com a sua prática profissional?

Sim, deixo esses afazeres particulares para poder solucionar no final de semana, somente quando é de extrema urgência, tiro algumas horas do meu horário para resolver.

Questões complementares:

Na primeira entrevista, quando perguntei por que escolheu a profissão de professor de matemática, você disse que foi porque sempre gostou de matemática, porque sempre trabalhou com cálculo e contabilidade e que tinha a intenção de trabalhar em banco. Mas por que, então, foi ser professor?

Sou professor por admirar essa categoria, sabendo que poderia ajudar muita gente, passando conhecimentos para outros, ainda mais que na minha família, minha irmã já era professora, hoje temos na família em cinco dentro da educação.

Você afirmou também que os cursos de licenciatura, principalmente o de Pedagogia, acrescentaram coisas que você não sabia sobre o exercício do magistério. Você poderia falar mais sobre isso? O que esses cursos acrescentaram?

Os cursos que, no decorrer dos anos, participamos, em minha opinião, vieram para aprimorar, aperfeiçoar os conhecimentos já adquiridos, como uma nova etapa, para podermos repassar nossos conhecimentos de maneiras mais simples aos alunos. Sempre precisamos fazer cursos, pois a todo o momento surgem tecnologias, novidade para nos ajudar, temos que estar nos adequando. Esses cursos vêm para acrescentar nossos conhecimentos e currículo.

Na complementação em Matemática, você teve que fazer quais disciplinas como complementação do curso de Ciências Contábeis? Quais foram as disciplinas pedagógicas? Fale um pouco.

Na área dos cálculos, foram várias disciplinas que não me recordo no momento, mas, foram de grande importância, pois as dúvidas surgidas foram solucionadas no decorrer do curso, e muitas novidades surgiram também.

Como são suas aulas?

Preparo as aulas antes, na parte dos cálculos, preparo todas as etapas que os alunos precisam aprender para resolver os exercícios, posteriormente,

sabendo essas etapas, eles podem resolver os exercícios diretamente, mas, antes eles precisam saber qual é o início e o final dos cálculos de cada exercício. Todos os exercícios realizados são comentados e discutidos, quando surgem dúvidas, eu as explico quantas vezes for necessário.

Como lida com as situações de aprendizagem (dificuldade e facilidades) dos seus alunos?

As dificuldades apresentadas pelos alunos são, no Ensino Fundamental, multiplicação e divisão com números naturais e racionais. O aluno faz a divisão, mas quando sobra resto, ele já apresenta dificuldade para continuar a resolução do exercício. No Ensino Médio, a grande dificuldade são pelos números inteiros e regras de sinais. No decorrer do Ensino Fundamental e Médio, o conteúdo vai sendo apresentado e as dificuldades vão crescendo junto com as dificuldades do ano anterior. Para que isso não aumente tanto é feito a recuperação contínua, dentro da sala no decorrer do ano letivo, e a recuperação paralela em horários opostos. Assim, tentamos diminuir esse índice.

Você disse que resolve os problemas que aparecem em suas aulas (cita a indisciplina) sozinho com seus alunos, isto é, não leva para a direção ou coordenação. Poderia falar um pouco como são essas situações em que resolve esses problemas? Pode citar alguns exemplos, se preferir.

Nas minhas aulas, os alunos têm um comportamento normal, eles têm respeito comigo e eu com eles. Existe uma troca, por exemplo, saídas para ir ao bebedouro ou ao banheiro, só acontecem se no decorrer das aulas não tiver ocorrências, pois, desde o primeiro dia de aula, deixo bem claro que o professor sou eu, e eles são os alunos. Temos que ter uma convivência boa, pois, durante um ano estaremos convivendo juntos. Com um comportamento adequado eles serão recompensados por parte do professor, então, é feito um acordo desde o início, assim teremos um ambiente agradável e o conteúdo com o conhecimento poderá ser passado a eles com precisão.

A falta de respeito, em geral, vem por meio da estrutura familiar, hoje os pais querem passar a responsabilidade para a escola, e isso não pode acontecer. Desde o momento em que o professor, na sala de aula, e a direção

na escola, são presentes, autoritários, autoridades, profissionais, os problemas serão solucionados, mas, sempre precisamos agir dentro dos parâmetros para não cometer injustiças. Quando algum problema surgir, a família precisa ser comunicada e estar presente imediatamente na escola, pois todo menor tem seu responsável.

A que você atribui a falta de respeito dos alunos com o professor e com a escola, em geral, que você diz ser um problema atual, que não ocorria antigamente?

O grande problema atual são as drogas, posso falar que no ambiente que atuou isso não ocorre ainda, pois são municípios pequenos, quando isso ocorrer, podemos diagnosticar o aluno, já trabalhei em cidade maior, onde existe o problema das drogas, mas, os alunos eram calmos, eram cientes de seu uso, o consumo era realizado fora da escola, mas, nunca trouxeram problemas para dentro da escola. Também são outros fatos atuais dentro da escola a falta de estrutura da família e gravidez na adolescência.

Quando perguntei, na primeira entrevista, sobre os seus enfrentamentos cotidianos, você afirmou ser a quantidade de horas trabalhadas e sua grande dedicação à sua vida profissional o seu enfrentamento atual. Você poderia falar mais sobre como lida com essa situação no seu dia a dia? Como é ser vice diretor e professor com essa carga horária?

Como já citei anteriormente, referente à minha carga horária que é extensa tento fazer o melhor nos meus dois cargos, a saber, de professor e o de vice-diretor. Na vice direção sou imparcial, quando surge algum problema tento resolver da maneira mais pacífica possível. Não misturo amizade com o profissionalismo, pois não pode e nem devemos misturar as coisas. O pai e a mãe devem por obrigação estar toda vez que são chamados na escola, para resolver algum problema do filho, somente com a parceria Escola/Família é que podemos caminhar com uma educação digna. Agora como professor, sou cauteloso, amigo, mas, sabendo separar as coisas, também sou muito profissional, dinâmico, coloco sempre as atividades aos alunos, questiono quando percebo algum problema surgido, pois, todos nós precisamos ter bom relacionamento para os resultados serem ótimos.

Essa carga horária influencia a qualidade de suas aulas?

A carga horária não influencia nas minhas aulas, pois, separo algumas horas para a preparação das aulas, e outras horas para organização das atividades da Direção, a única influência negativa é o cansaço que de vez em quando ocorre, mas, tento resolver rapidamente fazendo atividades culturais no final de semana.

3.1.3. Sibeli Frolini

Sibeli Frolini é casada, mãe de três filhos, formada em Licenciatura em Matemática pela UNESP de Rio Claro – SP no de 1989 e professora de matemática há 24 anos. Atualmente, trabalha como professora efetiva no Estado de São Paulo, em Rio Claro – SP e, também, na rede privada de ensino. Exercendo o papel de professora, mãe e dona de casa, Sibeli, exerce muitos afazeres diários, administrando, em sincronia, todas as suas obrigações. Além disso, é, atualmente, aluna do curso de mestrado em matemática – PROFMAT da UNESP de Rio Claro. Mostra-se uma professora carismática, que assume a existência de mudanças em sua prática pedagógica ao longo dos anos, justificando-as pela reflexão que faz diariamente sobre sua prática e garantindo ser preciso vários anos de carreira para poder ter um amadurecimento profissional.

A professora Sibeli foi a terceira e última colaboradora da pesquisa. Mãe, esposa, professora e estudante, foi muito generosa encontrando um espaço em sua rotina para colaborar com a pesquisa. O contato com a professora Sibeli aconteceu por meio de um terceiro professor, que trabalha com ela em uma escola pública da cidade de Rio Claro – SP. Entramos em contato por email e ela aceitou prontamente o convite para participar da pesquisa. Nossos três encontros aconteceram no departamento de matemática da UNESP de Rio Claro, aos sábados de manhã, pois Sibeli tinha aula na pós-graduação – mestrado profissional em matemática, PROFMAT – que está cursando. Realizamos as entrevistas sempre antes de ela entrar em sala de aula. Com um timbre de voz rouco e com um sorriso no rosto, me recepcionou em todos os encontros, carismática e comprometida com suas tarefas, levou cada etapa da pesquisa a sério, quando precisávamos nos comunicar por email ou mensagens no celular.

Momento I - O (a) professor (a) de matemática por ele (a) mesmo (a)

Sou casada – aliás, meu esposo está fazendo aniversário hoje e eu estou fora de casa o dia todo –, tenho três filhos, dois que são gêmeos e a mais velha, a Luana com 13 anos. O Yuri e o Kauê são os gêmeos com 10 anos. Se Deus quiser, eu me aposento daqui a quatro anos.

Sou formada em licenciatura em Matemática na UNESP de Rio Claro – SP. Concluí minha graduação no ano de 1989. Eu fiz minha especialização no Centro Educacional Claretiano, que na época tinha outro nome, era UNICLAR, em Batatais - SP e o outro na UNESP – Rio Claro, uma parceria com o Governo do Estado de São Paulo. Os dois tinham basicamente o mesmo nome, Metodologia do Ensino da Matemática, o da UNESP era acrescido de 5ª a 8ª séries, e agora, fiz a besteira de dar entrada no PROFMAT³⁸ agora. A especialização foi aqui na UNESP de Rio Claro mesmo, com o Dante³⁹, e a outra, também com o Dante, mas na cidade de Batatais – SP. A especialização e os dois mestrados todos em Educação Matemática. O PROFMAT, nem quero comentar... É todo sábado, mas não é voltado para a sala de aula. Por mais que o programa insista em dizer que é, não é.

Tenho vinte quatro anos de magistério e, atualmente, sou professora efetiva no estado. Trabalho na Escola Estadual Joaquim Ribeiro aqui da cidade Rio Claro – SP e, também, em uma escola particular, no Colégio Claretiano, também aqui da cidade de Rio Claro - SP. Trabalho com Ensino Médio e Ensino Fundamental II, e não tenho outra atividade profissional. Tenho uma carga horária de cinquenta e nove horas/aulas por semana, trinta e duas no Estado e vinte e sete no particular.

Sempre tive muita facilidade com a matemática, e também uma facilidade para ensinar a matemática para outras pessoas, isso me motivou a prestar o vestibular para matemática.

³⁸ PROFMAT - Pós-graduação *stricto sensu* para aprimoramento da formação profissional de professores da educação básica.

³⁹ Luiz Roberto Dante é livre-docente em Educação Matemática pela Unesp – Rio Claro, SP; professor aposentado do Departamento de Matemática da IGCE/UNESP, Rio Claro, e foi professor da Pós-Graduação em Educação Matemática do mesmo instituto. Atualmente, ministra cursos e palestras sobre aprendizagem e ensino da Matemática para professores do Ensino Fundamental e Médio e escreve livros didáticos e paradidáticos de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio.

Entrei muito cedo na graduação, cedo em relação à idade e imaturidade, também. Saindo do Ensino Médio e já entrando direto na graduação, eu ainda não tinha dezoito anos, tinha dezessete anos, foi um choque muito grande, estava acostumada com um tipo de escola e entrei em outro tipo de escola, com outro ritmo. Apesar de ter tido alguns problemas de saúde e, por isso, ficado praticamente meio ano afastada, no segundo ano da faculdade eu consegui passar nas disciplinas. Acho que foi depressão, mas foi diagnosticado de outra maneira. Mesmo assim consegui me formar no tempo tranquilo. Eu fiquei mais um ano na faculdade porque eu tinha uma bolsa do CNPq e não era interessante para mim parar na metade do ano, era uma bolsa de Iniciação Científica, então, fiquei aqui na UNESP cinco anos, porque desistir da bolsa por meio ano, pra mim, não era interessante. Depois de formada prestei o mestrado em Matemática Pura, na USP de São Carlos – SP, passei e fui para lá. Foi na época em que o presidente da república, Sarney⁴⁰, cortou todas as bolsas, foi no ano de 1989. Aí aconteceu que ainda aguentei um, dois meses sem bolsa, pois já estava acostumada com meu dinheiro. Apesar da minha família ter condições de me manter, tomei a decisão e parei com o curso de mestrado, pensei “na hora em que voltar as bolsas, retorno”. Eu achei que iria demorar uns três meses para voltar, tranquei a matrícula e a bolsa voltou depois de um ano, me chamaram, mas eu parei, não voltei mais, pois, naquele momento já estava com aulas livres no Estado, aqui em Rio Claro - SP e o fato de ter que ficar fora de Rio Claro naquele momento não era interessante pra mim.

Um professor que me marcou muito na graduação foi o professor João Ivo. O Serginho (Sérgio Roberto Nobre), que ainda está dando aula na graduação, foi nosso paraninfo, ainda me marca muito. Acho que foram os dois professores principais. O João Ivo (Bertolo) marcou, pois me deu aula por três anos seguidos e a lousa do João Ivo era impecável, aliás, o João Ivo é impecável como professor, o Serginho, pela sua postura. Os professores de educação que eu tive contato foram a Miriam (Godoy Penteado), na parte de

⁴⁰ José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney é um político e escritor brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras, que foi Presidente do Brasil, de 1985 a 1990, Governador do estado do Maranhão de 1966 a 1971, e Presidente do Senado Federal de 1995 a 1997, 2003 a 2005, e de 2009 até a atualidade.

informática, mas muito pouco, era no começo da graduação, os outros professores foram passados e nem me recordo mais.

Não, não posso dizer que a faculdade me proporcionou o necessário para dar aulas de matemática. No dia a dia você aprende, aprendemos com a prática em sala de aula. Saímos da faculdade com muita bagagem, mas você não sabe como aplicar essa bagagem e a prática te ensina. Se você tiver jogo de cintura - no sentido de ser humilde e ter o conhecimento de que todos os dias você estará aprendendo com todos que estão ao seu redor, ninguém é dono da verdade e nem domina todos os conteúdos, ainda mais agora que as tecnologias avançam a cada dia com grande rapidez. Porém, quando eu saí da universidade, apesar de já trabalhar em sala de aula, deixava isso de lado. Sorte que percebi isso rapidamente, mudando minha postura. Após esta mudança de postura, comecei a ter um começo de jogo de cintura. Na realidade, em certas situações, acredito que após todos estes anos, ainda não possuo jogo de cintura, mas algumas pessoas relevam esse fato devido ao meu tempo de serviço - você aprende mais rápido, se você não tem jogo de cintura, você demora mais tempo, pode passar por alguns percalços da vida, mas você aprende também.

Sobre minha rotina, ela é extremamente corrida. Como tenho muitas aulas, estou cursando o PROFMAT e tenho a minha casa também, às vezes, vou pipocando. Então, um dia eu falto um pouco no Estado, outro dia pipoco de outro jeito, deixando de cobrir as tarefas da casa para estudar para o PROFMAT, mas é extremamente corrido. Antes de sair de casa, levanto, diariamente em torno de cinco horas da manhã, para deixar alguma coisa organizada para o almoço. Todos saímos de casa às sete horas da manhã, porque vamos para escola. Tem dia que fico na escola até meio dia, em outros dias, até o meio dia e meio. Voltamos, o almoço já está organizado. No período vespertino, entro na Escola Ribeiro as quatorze horas e quinze minutos, então, esse tempo intermediário que tenho é para o almoço e deixar organizada a louça. Posteriormente, vou para a Escola Ribeiro e as crianças ficam em casa. Deixo sempre alguma coisa para eles fazerem e quando não, eles têm o Projeto Guri que eles participam e tocam. Têm dias que eu volto da Escola Ribeiro às dezenove horas, têm dias que eu volto às vinte e uma horas e trinta minutos, mas, às vezes, eu venho em casa das dezoito às dezenove horas. Na

verdade, o único dia que eu não venho é, na terça-feira, este é o pior dia pra mim: eu entro na Escola Ribeiro às quatorze horas e quinze e saio às vinte e duas horas e quinze. Aí, nesse dia, a minha casa fica descoberta. Aos finais de semana, tenho o PROFMAT, quando não, tenho que trabalhar na escola particular. Na escola particular trabalho todas as manhãs e à tarde e algumas noites na escola estadual.

Sobre a minha trajetória no magistério, eu mudei muito, só isso. Eu mudei muito, eu era extremamente rigorosa em todas as correções, ou era certo, ou era errado. Como eu te falei, a prática ajuda muito, eu mudei muito. Hoje, na hora de fazer uma correção, analiso item por item, “ah, ele errou aqui, mas, o raciocínio está certo, então, tem o x da questão, não tem a questão completa, mas, tem um detalhe”. Eu mudei muito na parte de correção, não na minha aula, nisso eu não mudei muito não. Você coloca técnicas de formação que vão aparecendo de acordo com a sua carreira, mas, a minha aula é essencialmente lousa, giz e saliva. Você usa uma ou outra coisa de informática, mas, eu ainda acho que não consigo ensinar a matemática usando uma lousa interativa. Eu já tentei, mas o resultado não foi bom.

Sobre a época que comecei a lecionar, a gente sempre fala que sim, o saudosismo impera, mas, a clientela era outra, os valores eram outros, hoje os valores estão mudados, por isso a clientela mudou. Então, para mim era muito diferente o começo, comparando com o agora, justamente porque o fator idade vai pesando. Então, a minha idade perante a dos alunos começa a pesar nessa relação, nessa postura em sala de aula.

Com relação a enfrentamentos procuro, sempre que possível, “não bater de frente”, ou seja, tentar fazer com que as pessoas verifiquem quais são os meus pontos de vista, porém, tenho um problema, sou muito direta nos meus questionamentos e na maioria das vezes as pessoas não conseguem reverter este quadro, ou seja, sou considerada uma “pessoa perigosa” de difícil conversa e “convencimento”. Quanto aos enfrentamentos, possuo vários, porém, não dou muito atenção. Exemplos: minha mãe acha que eu deveria trabalhar menos, cuidar dela e tomar conta da casa dela (na realidade ela não quer ter que contratar alguém); minha sogra acha que deveria ser mais dona de casa, que deveria sentar ao lado do Yuri e ficar junto com ele fazendo as atividades e não como faço, deixar a atividade e depois corrigir, voltar a ter

empregada e não apenas faxineira, por exemplo. Sou muito *light* e isso me ajuda um pouco a não ter muitos enfrentamentos na minha vida, mas, eu não era *light*, hoje eu sou muito. Então, na hora que eu percebo que o aluno vai querer passar dos limites, eu já interfiro, “ah, vai, vai vê se eu estou lá na esquina!”, “O que é isso? Você brigou em casa e agora vem querer discutir comigo”. Então, quer dizer, já saiu pela tangente. Tenho um grande problema com a direção da minha escola, a direção acredita que eu não deveria mais estar na escola – na verdade não é a escola, acho que sou eu que acredito nisso, nunca perguntei se isso realmente acontecia, e se perguntasse não sei se teria uma resposta. O grande problema é o tempo! Quando você permanece vários anos em uma mesma escola, acaba por saber o que funciona e o que não funciona. O Sistema Educacional tem que divulgar que existem mudanças, justamente para receber os incentivos externos, e é aí que acontece o confronto, ou seja, quando alguns profissionais dizem não a determinadas imposições, ou questionam determinadas atitudes ou situações, o porquê da mudança, se está dando certo da maneira, causa muito desconforto em algumas partes - e acho que não devo pedir remoção, mas ela não mexe comigo e eu não mexo com ela, e eu não bato de frente, é meu estilo.

Se, na sala de aula, você caiu na besteira de cair no argumento do aluno uma vez e sair perdendo - porque é aquela história, ele vai partir para a agressão verbal e você não pode partir para a agressão verbal -, então, acontece isso uma vez com você, você aprende como fazer. Você só consegue isso com o tempo, eu só aprendi essas coisas por elas terem acontecidos comigo, dizer que eu nunca caí na besteira de enfrentar, que eu nunca bati de frente não é verdade, vira e mexe eu bato de frente ainda, mas, não com o aluno.

3.2. Segundo Momento das Entrevistas

A seguir serão apresentadas as textualizações do segundo momento de entrevistas com os três professores colaboradores da pesquisa.

No primeiro momento, utilizamos o mesmo roteiro (ANEXO 1) para a entrevista com os três professores destinado à apresentação desse professor, com perguntas direcionadas à sua formação acadêmica, trabalho e vida pessoal.

O segundo momento iniciou muito antes da realização das entrevistas com os colaboradores. Como relatado anteriormente, ao iniciar esta pesquisa, fizemos um estudo que abrangeu leituras voltadas para o cotidiano e cotidiano escolar do professor. A partir dessas leituras, identificamos o que para nós, pesquisadores, com nossas lentes sobre os estudos, aparentavam ser enfrentamentos cotidianos do professor. A partir desses estudos nos foi possível destacar os seguintes temas: CONTEÚDOS MATEMÁTICOS; LEGISLAÇÃO ESCOLAR; PREPARAÇÃO DE AULA; TRÂMITES ESCOLARES; AULAS; RELAÇÕES COTIDIANAS ESCOLARES; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; EDUCAÇÃO SEXUAL; INDISCIPLINA; RELAÇÕES FAMILIARES; VIOLÊNCIAS e AVALIAÇÃO, os quais compuseram o segundo momento das entrevistas. Esses temas foram apresentados aos três professores colaboradores da pesquisa, mas não nos limitamos apenas a eles, pois, durante a análise do primeiro momento das entrevistas, os temas que, aos nossos olhos, apresentaram-se como um enfrentamento para eles, foram acrescentados às fichas dos respectivos roteiros de entrevistas específicos de cada professor (a).

E assim aconteceu. A professora Leila, em sua primeira entrevista, apresentou em sua fala, segundo nossa leitura, duas possibilidades de enfrentamentos em seu cotidiano: uma delas, em que a professora se mostrou bastante incomodada, foi a forma de avaliação que é posta ao professor⁴¹; a outra estava relacionada com a 8ª série da professora, um desafio pessoal segundo a professora, apesar de ter falado pouco sobre o assunto. A partir

⁴¹ Sobre isso a professora afirmou, que a avaliação não deve ser usada apenas como fechamento de notas de um bimestre, mas sim para diagnosticar as problemáticas envolvendo determinados conteúdos.

desses dois temas de enfrentamentos da professora Leila, elaboramos dois cartões: um específico sobre “avaliação”, junto com um trecho de sua fala da primeira entrevista, convidando-a a discorrer sobre o mesmo, e outro intitulado “minha oitava série”.

O professor Cláudio, em sua primeira entrevista, mostrou-se muito sucinto em suas respostas. Para que ele discorresse mais sobre os temas da primeira entrevista, convidamos o professor a responder um conjunto de questões complementares, relativas a algumas respostas do professor no primeiro momento de entrevista. Não julgamos as respostas breves do professor como o motivador pela não existência de cartões específicos em sua segunda entrevista, mas, julgamos sim a necessidade de realização de um segundo momento de entrevista em que o depoente pudesse falar mais sobre os temas tratados no primeiro momento, além dos temas das fichas já preparados para aquele momento.

A professora Sibeli, por sua vez, em seu primeiro momento de entrevista respondeu todas as questões indagadas, mas, ao analisarmos posteriormente a entrevista, percebemos que por alguns momentos, as respostas se dirigiam para outros temas. Deste modo, assim como na postura adotada com o professor Cláudio, para o segundo momento de entrevista com a professora Sibeles, apresentamos questões complementares ao primeiro momento, podendo a colaboradora discorrer sobre os pontos selecionados. Nessas questões, tentamos explicar melhor a pergunta, exemplificando em momentos que necessitavam uma melhor explanação sobre o tema. Com isso, conseguimos uma abordagem dos temas propostos na primeira entrevista e não novos temas para serem acrescentados aos cartões do segundo momento de entrevista.

Momento II: Escolha o cartão

3.2.1. Professora Leila

CARTÃO 1: CONTEÚDOS

Bom, vamos começar pelos conteúdos. Conteúdos matemáticos eu penso que são desafiadores, tanto para os alunos quanto para os professores, porque você tem que lidar com as abstrações e com a parte de sistemática dos exercícios, de como resolver o algoritmo e das coisas que são procedimentais e tem aquela parte que é meio tradicionalista, sim. Penso como sendo um desafio transmitir os conteúdos, você tem que envolver o aluno e mostrar para ele que isso vai ser útil na sua vida, que vai precisar saber sistematizar, saber ter uma organização mental, até mesmo para suas coisas, não só para fazer uma continha ou para fazer uma equação, porque o aluno precisa ter uma organização mental para vida, para viver. Então, vejo os conteúdos matemáticos, lógico, alguns muitos abstratos e que realmente fogem muito, não é tudo que a gente consegue contextualizar, mas que é necessário e que esse saber foi construído pela humanidade, o aluno também tem que ter a consciência que ele precisa adquirir, precisa absorver aquilo de uma forma ou de outra. Então, não acho simples, tive minhas dificuldades enquanto aluna, em relação aos conteúdos, só que acho que foi por isso que fiz a faculdade de matemática, para encarar mesmo como um desafio, encarando e tentando passar isso, transmitir isso. Mas que é necessário, que são pesados sim, que são saberes que exigem um pouco mais do raciocínio da pessoa, do ser aprendente, mas que é possível, não é um bicho de sete cabeças, enfim. Isso é o que penso.

Como se relaciona com os conteúdos que ensina?

Difícil, Anderson. Geralmente, para pegar essa parte que é pesada mesmo da abstração, da sistematização a gente tem o apoio do livro didático. Então, na maioria das vezes a gente acaba sendo induzido pelo livro didático. A sistemática do livro didático acaba sendo absorvida na nossa aula e acaba ficando presa à parte do livro e do material que a secretaria de ensino fornece.

Como determina o encadeamento dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo?

Isso é variável. Tem até uma sequência. No meu caso varia muito, tem uma sequência lógica que a secretaria propõe, dentro do currículo novo, só que, às vezes, a gente vê que essa sequência não nos favorece. Então, por exemplo, quando vou ensinar equações que, às vezes, na sexta série esta lá no final do ano, eu prefiro trazer isso antes e emendar ali com a parte de números inteiros. Então, você já traz isso antes, você muda um pouco esse encadeamento que é meio fechado e que você tem que seguir, só que ao mesmo tempo, a escola tem certa autonomia para mexer nisso, com isso, geralmente, esse encadeamento varia. No meu cotidiano ele é variável. Às vezes, prefiro resgatar alguma coisa que estava programada para ser dada no fim do ano para que meu aluno tenha consciência que aquilo é importante naquele momento da sua vida escolar e depois vou colocando as outras coisas que acho pertinente, que acho que tem que agregar. Esse encadeamento varia, no meu caso, especialmente com as turmas de sextas séries, a parte de equações, trabalhar com álgebra, trabalhar com os números desconhecidos, acho que não dá para deixar para o final do ano, mesmo porque, no fim do ano sempre é atropelado, sempre tem as avaliações externas, então complica. Assim, para não ter prejuízo nesse momento, no caso do sistema algébrico, costumo trazer antes e a gente vai amarrando as coisas. Sou meio tradicionalista mesmo. Essa parte da geometria, a circunferência, acaba ficando mais para o final mesmo, apesar de já ter trabalhado com ângulos antes. No meu caso, é uma coisa que varia, esse encadeamento dos conteúdos não é muito rígido.

Fale um pouco mais, se segue algum livro didático para ensinar os conteúdos.

Sim. Esse ano a escolha foi minha mesma, minha e sua, não é mesmo? (risos). Então, hoje aproveitei para trabalhar com o lezzi⁴², que acho bastante pertinente para a realidade que tenho aqui na escola.

⁴² Coleção Matemática e Realidade, 4 volumes, editora Atual.

Existe algum conteúdo que tenha maior dificuldade na preparação das aulas?

Enfim, sinto uma dificuldade maior no preparo dos conteúdos de Ensino Médio, porque exige mais, exige mais do aluno e exige mais da gente também. Então, por exemplo, a parte de análise combinatória tem que contextualizar, não dá para jogar de qualquer jeito, a fórmula da permutação e combinação, tem que contextualizar de certa forma, então, isso exige mais. Eu sinto uma dificuldade maior nos conteúdos de Ensino Médio, principalmente nessa parte mais abstrata que é a geometria, mais a geometria analítica. Então, exige, preciso estudar antes mesmo, ver que exercícios vão ser mais adequados para aquele momento da aula, para poder ter um fechamento, não ficar começado e não terminar.

Existe algum conteúdo que os alunos tenham maior dificuldade de aprender?

Sim. O raciocínio de resolução de problemas, que é um raciocínio que vem desde a primeira série, quando ele chega ao Fundamental II e no Ensino Médio, parece que isso se perde, a gente não consegue encontrar esse elo perdido. Onde perdeu? Por que perdeu? Porque o aluno sabia pegar um probleminha lá, ler, então é isso, vou fazer a conta, vou usar esse procedimento, e quando chega ao Ensino Médio esse raciocínio se perde. Então, é complicado isso e mesmo a parte dessa abstração mesmo de trabalhar com os números desconhecidos vejo que os alunos têm mais dificuldade de aprender, apesar dele já ter trabalhado e já ter que achar lá o número atrás do quadradinho, ele já teve esse raciocínio desenvolvido, só que em algum momento se perdeu, esse elo se desvinculou. Essa parte da abstração, a própria sistematização falta muito no aluno hoje, o aluno do século XXI, a sistematização, ter essa organização, primeiro isso, depois isso, depois isso. Falta muito, sinto uma falta muito grande nesse sentido, mais a parte abstrata de tentar achar o número desconhecido, como trabalhar com essa linguagem matemática para chegar nesse número. É gritante, a gente vê muita dificuldade.

O que faz para superar essas dificuldades?

Tento fazer a recuperação contínua. Resgatar conceitos que foram aprendidos, principalmente no meu caso que já tive o contato com os alunos, já trabalhei com esses alunos, então, tento fazer esse resgate dos conceitos que estão meio nebulosos, mas a maior parte é isso, é tentar resgatar no processo de recuperação contínua. Só que as salas são de trinta, trinta e pouco alunos, então, não são todos que acompanham, tem alguns totalmente desinteressados, você pode insistir na tecla e ele não quer e aqui na aula de estudos de recuperação é um grande momento de resgatar isso que foi perdido. Mas a maioria das tentativas de assimilar esse conteúdo pra ficar firme é a partir da recuperação contínua, dentro da própria aula, tira um dia só para fazer isso e vê tal coisa e revê múltiplos, divisores que, às vezes, fazem muita falta, os alicerces.

CARTÃO 2: AULAS

Penso que a minha aula é ainda tradicionalista, essa é minha grande reflexão hoje como profissional da educação. Tentar transformar isso, buscar outras estratégias para melhorar essa parte de contextualização, então, é uma busca pessoal minha - tentar nesse sentido de como fazer essa aula deixar de ser tradicionalista. Buscar ter essa participação do aluno que é ainda muito restrita, quem participa acaba sendo aquele que tem mais facilidade, compreendeu melhor o conceito, que tem uma base melhor, então, esse aí se manifesta, ele tem essa atitude de cidadão ativo e tal, só que têm outros que são realmente alheios, então, aí fica complicado, porque, às vezes a gente não consegue detectar onde está o problema e o que tenho que pegar. Então, é um desafio pessoal meu hoje tentar mudar a estratégia pra atingir a maioria desses alunos, porque não são todos que a gente envolve nesse universo escolar. Vejo minhas aulas ainda meio que tradicionalistas sim, às vezes, apelo para fórmulas porque penso que vai ajudar nesse problema da sistematização e, às vezes, não é por aí, tenho que tentar buscar outro caminho e esse caminho não vem. Então, isso fica difícil.

Existe uma rotina em sua aula? Qual?

É difícil. Às vezes sim, às vezes não. Tem aulas que consigo fazer chamada primeiro, já registro o que eu vou fazer e vou para parte de atuação mesmo da minha disciplina, dentro da matéria. Já em outras aulas é diferente, às vezes, tem uma correção que fica truncada, a gente não consegue terminar, então, tenho que parar para retomar aquilo. A maioria das correções é retomada de conteúdos e de conceitos que ficaram perdidos, então, é meio que difícil ter uma rotina certinha. Sou muito assim com as minhas coisas, pessoalmente falando, mas assim dentro da aula existem n variáveis. Hoje mesmo teve uma aluna que foi falar da prova do bayeux⁴³, aí já quebra a programação da aula, quebra aquele momento da evolutiva, você tem que falar da prova do bayeux, até para motivar esse aluno que é possível, é capaz, você consegue entrar no curso técnico do bayeux. Então, não tenho um padrão muito bem estabelecido. Eu tento, mas...

Quais recursos pedagógicos utiliza durante suas aulas?

Ai, [gestos negativos com a cabeça] cuspe, lousa, giz e livro, basicamente são esses. Lógico que a gente tem as outras mídias e consigo fazer uma parte diferenciada no termo de experimento. Então, nas quintas séries, consigo aplicar um experimento dos agrupamentos numéricos que é bastante interessante e agora no terceiro ano do Ensino Médio consigo também fazer a aplicação de um experimento. Mas, mídia computacional é muito difícil. Na parte diversificada - Duas aulas de disciplina de apoio curricular – DAC, com material da Editora Abril para os vestibulares e Enem (foi extinta em 2012).

- consegui fazer um trabalho até bacana, dos alunos montarem PowerPoint, fazerem apresentações, usando essas novas mídias. Agora o programa matemático, o Cabri, para ver toda a dinâmica dos círculo das circunferências, não! Muito, muito difícil, pelo próprio tempo mesmo, você tem que organizar seu tempo para aquele conteúdo e aí você fala “não, como que vou fazer diferencial?”, “o que eu tenho?” Não dá tempo de você pesquisar, porque você

⁴³ Escola Técnica Estadual Armando **Bayeux** da Silva.

tem suas outras atividades e a coisa vai ficando meio que deixando a desejar. Então, os recursos didáticos basicamente são o livro, o cuspe, a lousa e o giz mesmo.

A escola lhe oferece tais recursos?

Sim, para livros temos um suporte muito bom. Em relação aos experimentos, pude contar até com os próprios alunos, então, não tenho problemas com relação a isso, a escola é bem ativa nisso.

Consegue trabalhar de maneira diferenciada com alunos que têm dificuldade? Como?

Acabo trabalhando pelo motivo de estar nas aulas de reforço. Do projeto que é o estudo de recuperação, designado pela Diretoria de Ensino, esse projeto de estudo de recuperação me permite trabalhar de uma forma diferenciada, sendo aula particular mesmo. Aula particular com um grupinho de três, quatro que querem, tenho que ir trabalhando nas bases mesmo, no algoritmo, resgatar o algoritmo, como que faz uma subtração, como que faz uma divisão. “Pra que você vai usar isto?”, “para você não ir ao mercado e ser passado para trás”. Então, é trazer essas situações cotidianas para o próprio reforço, para o estudo de recuperação, para que o aluno consiga se ver naquele processo, consiga se inserir naquilo, porque se ele vê que aquilo é muito distante não constrói nada, realmente não constrói. Por exemplo, na aula da semana retrasada, tive que pegar o material dourado pra resgatar o raciocínio de subtração com alunos de oitava série. Em princípio fiquei meio que revoltada com isso, porque eu não queria, relutei em usar o material dourado. As plaquinhas das dezenas, centenas, eu relutei, aí veio a coordenadora do Ciclo I e me disse, “o problema não está em você, está no aluno, então para resgatar isso no aluno, este é um recurso que você tem”. Assim, tive que usar desse recurso que é o material dourado, voltar atrás, para o aluno ver que ele tem o raciocínio subtrativo, ele sabe subtrair, só que falta organizar esse raciocínio (o reforço também mudou em 2012, agora há o professor auxiliar).

Como avalia o rendimento escolar dos seus alunos?

É triste falar, só que como já estou com esses alunos há algum tempo, por exemplo, pensando neles há quatro anos, que são os alunos das oitavas, que são meus alunos desde a quinta série. Hoje, Anderson, vejo o rendimento escolar deles de cinquenta por cento. Cinquenta por cento deles estão dentro ali do adequado, diria do que é necessário. Cinquenta por cento não atingem aquele mínimo ali que é necessário para estar na série. É cruel, é complicado, mas a realidade que eu tenho hoje é essa.

Como você faz a avaliação dos alunos?

A participação conta muito, avalio muito a participação, avalio o que eles conseguem trazer organizado no caderno em termos de atividades desenvolvidas mesmo, exercício que desenvolveu, que corrigiu, se corrigiu, então, acompanho isso. E faço trabalhos com exercícios, com a parte prática, porque não adianta, matemática você tem que saber fazer, é o fazer que vai levar você a aprender, então, o aluno tem que fazer a parte de trabalhos e a prova. Bimestre passado foi diferente, apliquei provas em duplas e com consulta no material deles, então, se eles tivessem o material em ordem, essa parte toda de sistemática mesmo do que eu tinha trabalhado com eles, a parte de equação do segundo grau, eles teriam se saído muito bem, só que não foi isso que aconteceu, porque falta essa organização, é uma coisa das pessoas desse novo século, falta muita coisa, mas tudo está desorganizado, desconexo. Então, eles têm que começar a aprender essas conexões, para estabelecer as relações corretas. As minhas avaliações acabam sendo tradicionais, porque o ideal seria fazer um diagnóstico só que já estou cansada de saber o resultado desses diagnósticos, por conhecer já demais esses alunos. Quando você chega na hora da prova para ver o que eles aprenderam dali, o que ficou, às vezes, é meio frustrante, porque cinquenta por cento foi e o restante não. Essa parte meio que frustra o trabalho, estou tentando fazer minha parte.

CARTÃO 3: LEGISLAÇÃO ESCOLAR

Olha, a gente fez um estudo das leis esse ano, por conta das mudanças para o plano de carreira. Eu acho muito difícil entender, tem coisas que são muito complexas, tem leis que são muito antigas, tem coisa que acho que é meio ultrapassada. Por exemplo, o regimento escolar que tem as

determinações ali, tudo bem, determinações para os professores, para os alunos, mas tem coisa que acho bobagem, não pode usar o boné, que diferença isso vai fazer para você formar o cidadão? Não acho pertinente, só que é o regimento, então, você tem que cumprir o regimento. Acho complexo.

Como o projeto curricular da escola é desenvolvido?

Tem um projeto base, que é o PPP, Projeto Político Pedagógico. Existe o projeto base, em geral são feitas algumas mudanças, algumas modificações, por um grupo de professores. Esse ano teve algumas mudanças, houve uma consulta ao grupo de docentes. Aqui na escola o que eu acho que falta um pouco é a parte da Educação Inclusiva, que eu vi que é um dos temas aqui, pelo fato de não receber ou ser muito restrito o número de pessoas com deficiências que aparecem aqui na escola, então, isso falta um pouco. Por exemplo, se viesse um cadeirante, não iria ter banheiro adaptado aqui, então, falta um pouco disso, dessa clareza em relação à inclusão. Acaba que ficando meio que no tradicionalismo também, mas, tinha um pré-pronto e a gente só foi fazendo algumas adaptações e geralmente parece que muda a cada dois anos.

Você participou da elaboração do projeto?

Esse ano sim, é que tem coisa que não adianta. É aquilo e é aquilo mesmo, então, fica às vezes, que chovendo no molhado, mas a gente teve voz sim.

Você e outros professores se guiam pelo projeto em suas práticas pedagógicas?

Sim, porque tem as coisas do regimento que temos que seguir também, então, as coisas acabam que coincidindo, vai se encaixando e aí como a diretora conhece bem a realidade aqui da escola as sugestões colocadas acabaram sendo acatadas. Para manter mesmo a dinâmica daqui da comunidade que é a escola como responsável pela formação intelectual do distrito todo, praticamente. Esse Projeto Político Pedagógico, não tem muitas mudanças, o básico continua. O esqueleto continua sendo o mesmo.

CARTÃO 4: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Bom, tenho um primo que é deficiente visual e não conseguiria ver o meu primo com idade escolar, nos corredores aqui da escola, por exemplo. Eu sou até meio que relutante com essa legislação sim, sou a favor sim ao combate ao preconceito, que a gente tem que estar aberto às diferenças e tal, mas, para desenvolver, por exemplo, as aptidões da socialização de um cego, não é tão simples. E pude verificar isso em outra escola que tive que assistir uma aula lá, tinha um aluno cego, o cego ficava na frente da professora, isolado, alheio aos demais da sala, “que inclusão é essa?”, não senti aquilo como inclusão, e sim como exclusão. Acontecia que “agora é aula de matemática”, o menino pegava o *soroban*⁴⁴, acontece que para o conteúdo que estava sendo passado lá na aula não havia chance dele fazer no soroban. Era a parte de equação e aquilo dali estava para ser utilizado com as operações básicas, as quatro fundamentais. Não conseguia ver aquilo como inclusão. Assim, não via o menino nos corredores, atuando na hora do intervalo, mas é da mesma forma que não consigo ver meu primo em uma escola comum. Meu primo estudou em escola pública sim, só que era aquela escola que tinha sala especial, sala de recurso, que tinha uma professora que era cega também, que auxiliava os alunos ao fazer as coisas que eram próprias do cego para trabalhar com a pulsão e reglete, para saber bater na máquina, para ler o *braille*⁴⁵. Eu, por exemplo, não saberia fazer o numeramento, um letramento numérico de um cego, não fui formada para isto e isso me incomoda muito, porque eu tenho na minha família, eu sei que não é fácil. Então, é complicado, agora um deficiente físico é uma pessoa com deficiência física, pessoa cadeirante, por exemplo, sem problema nenhum, porque o problema dele de locomoção a escola tem que dar conta de fazer as adaptações e tal, a parte pedagógica minha, consigo adequar para ele, para aquela pessoa. Agora, fico refletindo muito com relação a essa parte, às estratégias pedagógicas, estratégias do ensinar matemática, conceitos básicos para um surdo-mudo, para um cego, teria muita dificuldade, muita dificuldade e o cego ainda é pior, porque o surdo-mudo parece que a dificuldade dele maior é com a língua portuguesa, com a matemática ele até consegue desenvolver um raciocínio

⁴⁴ Soroban é um ábaco japonês que auxilia os deficientes visuais na realização de cálculos matemáticos.

⁴⁵ Braille é um sistema de leitura com o tato para cegos.

lógico e a coisa flui um pouco melhor, agora o cego é diferente, como ele lê o braille, ele tem mais facilidade com a parte da língua portuguesa e menos facilidade com a parte do raciocínio lógico, então, é bem complicado. Eu sou a favor da Educação Inclusiva sim, só que acho que a gente tem que estar preparado para isso e nós não estamos sendo preparados pra isso, infelizmente.

Tem algum tipo de inclusão em alguma de suas classes?

Não. Na outra escola que eu trabalhei na outra cidade tinha uma cadeirante, mas ela não chegou a ser minha aluna. Esse é um procedimento que eu não vivenciei.

CARTÃO 5: AVALIAÇÃO

Convidei a professora Leila para que fizesse a leitura do trecho que recortei da nossa outra entrevista, antes de começar a falar sobre Avaliação.

Avaliação não tinha que ser... tinha que ser diagnóstico! Não tinha que ser para fechar nada... E a gente acaba usando as avaliações como fechamento, né? E não era para ser assim, você tinha que fazer... A avaliação como sendo um instrumento para buscar outras estratégias, para talvez trabalhar em grupo ou trabalhar em dupla ou trabalhar individualmente de uma outra forma, né? Avaliação tinha que ser para isso, então, isso também é um questionamento, uma reflexão que a gente faz muito, né? Enquanto professor, né? Então, eu tenho meus enfrentamentos aí pessoais, pelo fato de estar afastada dos meus afetos, da minha família, mas, tenho os enfrentamentos também da profissão, que não é fácil não.

Você fala de outras estratégias, o que seriam essas outras estratégias?

É o que a gente procura, quando a gente procura refletir, a gente busca. Como tive aí essa experiência do experimento, de trabalhar com experimentos na quinta série e no terceiro ano do Ensino Médio, isso poderia ser uma forma, ver como o aluno tá fazendo, que jeito que ele está interagindo naquele grupo, qual está sendo a participação dele, não avaliar só o experimento em si, nem só a matéria que tá ali, nem só o conteúdo específico, mas, a postura mesmo,

até que ponto esse aluno está mostrando autonomia para participar dessa atividade? E a sua evolução pessoal? Qual é esse grau de autonomia, a gente teria de avaliar isso, a avaliação teria que dar suporte pra isso. O pessoal tá trabalhando, o pessoal digo nós professores, estamos trabalhando a parte de competência da leitura, o aluno tem que ler para poder compreender e se for um problema resolver o problema, se for para fazer uma conta, fazer a conta, então, até que ponto ele tem autonomia? Para conseguir aquilo, para conseguir essa clareza, aqui vou ter que fazer essa conta ou aqui vou ter que fazer um outro procedimento, agir de uma outra forma, tenho que ser mais colaborativa com o meu grupo. Porque a avaliação acaba sendo para fechar o bimestre, que nota tenho que dar ali? O que o aluno conseguiu e o que ele não conseguiu? O que mais que ele fez? “Ah ele fez isso. Então, junta com isso, com isso e a média vai dar cinco” Cinco e fica assim, método pelo método. Essa construção de cidadania que é o que a gente busca hoje, construir os valores, construir a ética, ficar comprometida.

Eu tenho dificuldade, muita dificuldade, às vezes minha prova acaba sendo “faça tal exercício, faça tal exercício vinculado àquela matéria que dei no mês” e acabou e vem a nota, marca a nota, vai lá e faz o fechamento do bimestre. Tenho consciência que isso teria que ser diferente.

Na primeira entrevista, você disse que se deveria usar a avaliação como fechamento. O que seria esse fechamento?

Fechamento de bimestre mesmo, fechamento de nota, simplesmente a nota pela nota, não a avaliação como um processo de crescimento, de busca por mais conhecimento pelo aluno, de buscar essa autonomia, “eu sou capaz de fazer isso”, “Ah! Essa questão aqui, esse probleminha, está fácil”, “Eu consigo resolver”, a avaliação deveria servir para isso, para o aluno ver do que ele é capaz e onde ele pode chegar e infelizmente o nosso processo avaliativo fica muito preso à história do fechamento de notas, de fechamento de bimestres. Não fecha nada, o aprender, a gente aprende a vida inteira, só que tem a parte burocrática, que nós temos que dar a menção. Tenho que fazer a menção do aluno, tenho que dar um conceito desse aluno e muitas vezes, para fazer essa menção, essa parte do experimento, do enxergá-lo como cidadão e responsável também por aquele momento de aprendizagem, fica para trás, fica

perdido. Então, é isso que incomoda muito, só que sinceramente, ainda não consegui melhorar isso, buscar, estratégia correta, como envolver, como fazer isso de uma forma diferente, ainda tenho muita dificuldade, sinceramente falando, e assim, é uma busca pessoal. Você quer ver aquele aluno usando mesmo habilidades, competências, “eu sou competente para fazer isso”, quem não tem competência não se estabelece, “não, eu me estabeleço, eu sou competente, eu vi, eu consigo fazer isso”, “eu consigo sistematizar tal coisa, o experimento que a professora deu tá ligado àquela determinada matéria”.

Então, para estabelecer essas relações a gente precisaria ter uma avaliação e uma coisa mais individualizada mesmo do aluno, “qual está sendo a evolução do aluno individualmente?” Porque, às vezes, no grupão a gente não consegue perceber, então, é uma coisa que incomoda. Incômodo por essa própria parte burocrática porque, às vezes, a gente tem a obrigação de fazer menção, é obrigado a ter essa nota. Mas, o que a gente almeja mesmo é essa construção do cidadão, de o aluno ter consciência de que ele precisa ter conhecimento e isso fica para trás, me incomoda muito.

O que acha das avaliações realizadas pelo governo federal e estadual sobre os rendimentos escolares dos alunos (SAEB – Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica, Prova Brasil, SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)?

Eu vejo criticamente. Assim, ainda acho a Prova Brasil mais pertinente que o Saresp porque o Saresp, pra você acompanhar a mesma turma de alunos e ver sua evolução, poderia acontecer a cada dois anos, que é o que a Prova Brasil já faz, que é o Saeb. Eu acho uma iniciativa válida, vejo com bons olhos sim. Para fazer as políticas públicas da Educação, então vejo com bons olhos, só que também tenho meu lado crítico. Por conta desses índices benditos, porque coloca o índice, você tem que atingir aquele índice, se você não atingir aquele índice quer dizer que você não fez nada, não trabalhou nada? Não é por aí, muito pelo contrário, com certeza o trabalho existiu, foi realizado, só que não chegou naquilo que era esperado. Não é só porque não se atingiu o que era esperado que se deve colocar um rótulo ali de que a escola não presta, ser taxativo com a escola. Não! Acho que tinha que ter uma outra régua aí, só essa régua de índice não, não aprovo. Cheguei lá no 3,45, aí

a escola chegou no 3,04, não faltou muito, trabalho teve, só que aí acaba sendo taxativo, acaba rotulando. Então, isso acho negativo, é o que eu acho negativo com relação ao Saresp, especificamente e não motiva nada também eles colocarem o abono salarial vinculado a isso. Muito pelo contrário, porque, às vezes, você tá lutando contra a corrente ali e não flui, tem sala que flui melhor, tem sala que não flui tão bem. Então, têm muitas variáveis, acho que têm muitas variáveis. Acho a iniciativa válida, sim, para instituir políticas públicas e para eles verem que a realidade é complicada, então, nesse sentido acho a iniciativa válida. Agora, com relação à parte burocrática e desses índices, dessa régua e de atrelar isso ao abono salarial, acho que não dá. Assim, é muito bom, porque a gente pode também usar essas provas como suporte para o nosso trabalho pedagógico. Então, nesse sentido também é muito bom, só que tem esse atrelado aí da burocracia que me incomoda muito, não fico satisfeita, não.

CARTÃO 6: PREPARAÇÃO DE AULAS

Como já falei na primeira parte da entrevista, sou uma pessoa que não fico parada no tempo, faço os cursos que a secretaria oferece, seja semipresencial, presencial, *online*, procuro estar sempre atualizada. O fato de estar cursando a segunda graduação e a correria própria da carga horária do professor, que não é fácil, faz com que eu não prepare as minhas aulas como gostaria. Mas, também não venho aqui de mãos vazias. Não é no improviso, mas com muita consciência em cima desse currículo estabelecido. Só que gostaria de ter um tempo maior mesmo, poder me dedicar mais a essa preparação. “Por quê?” Porque aí eu acho que teria condições de buscar essas estratégias diferenciadas, de avaliar de outra forma, de ter um tempo maior para preparar, para determinar, “farei isso, isso, isso, isso nos primeiros minutos”, talvez não seja tão rigoroso assim, mas, depois fecho com determinado problema ou fecho com determinado exercício naquele momento de aula e pra pensar mesmo em abordar essas novas estratégias, na própria aula e na parte de avaliação. Acho que falta, falta esse tempo para o professor, pois pelo que é remunerado, as horas de trabalhos livres, não são suficientes, não são só naquelas duas horinhas que a gente faz as coisas, muito pelo contrário, além de ter que levar provas para corrigir em casa, tem muito mais

para se fazer. É um tempo mais oneroso, mas não preparo minhas aulas como gostaria, eu gostaria de ter um critério maior, de ter um cuidado maior, só que ainda não consigo fazer isso.

Como e quando prepara suas aulas?

Eu procuro pegar os intervalos que tenho de folga, por exemplo, de terça-feira tenho a tarde livre, então, nessa tarde livre preciso preparar alguma coisa para as aulas do noturno principalmente. “E como?”, assim, silêncio mesmo, total, na minha casa, isolada de tudo, porque me cobro essa concentração na hora do trabalho e na hora do estudo. Então, não é de qualquer jeito não! Não é com a panela no fogo, com o rádio ligado, não! É com atenção mesmo, concentração, com materiais que geralmente tenho em casa, outros materiais didáticos que me dão suporte, tenho uma coleção de livros⁴⁶, por exemplo, do Bonjorno⁴⁷, que é um livro que acho pertinente. Então, é ali concentrada mesmo, no silêncio, mas, acaba sendo em casa nos horários livres, no horário de trabalho pedagógico coletivo é muito difícil você conseguir preparar aula, porque tem toda uma dinâmica da escola, que tem que ser passada, também tem os recados, a parte do que vem pela frente desses fechamentos de nota e tudo mais, um pré-conselho que muitas vezes é feito na reunião para discutir a situação de determinado aluno, “vai para frente”, “não vai” por causa das séries de término de ciclo. Ou seja, às vezes não tem tempo, na hora de trabalho coletivo não dá tempo de preparar aula não. Então, acaba sendo em casa mesmo.

Você citou alguns suportes para preparação de aula, existem outros materiais utilizados na sua preparação de aula?

Geralmente é o livro didático mesmo, porque você procura uma atividade um pouco mais direta ou um pouco menos direta, mais objetiva, menos objetiva. Então, a gente acaba se apoiando em livros didáticos.

Troca ideias com outros professores ou pessoas da sua escola ou de outras?

⁴⁶ Coleção matemática, fazendo a diferença, editora FTD.

⁴⁷ Os autores do livro são Jose Roberto Bonjorno e Jose Ruy Giovanni.

Sim, principalmente quando são professores que dão aula para a mesma turma, para a mesma série, mas, turmas diferentes, é necessário, precisa ter essa troca de informações, até para um ajudar o outro mesmo, “olha, estou trabalhando assim. O que você acha?”, “acho legal, mas olha, pode fazer assim, tem esse livro aqui”. Dá para mudar algumas coisas, na semana passada mesmo aconteceu isso com a professora Katiane. A gente teve que sentar, pensar juntos, porque teríamos um simulado na escola que nós preparamos e tínhamos que selecionar questões para a sexta série - tanto eu como ela, damos aulas para sexta série - então, nós precisamos sentar juntas, “olha isso cabe, isso não cabe, essa vale a pena”. Então, tem que ser em conjunto mesmo, não dá para se isolar do mundo e ficar só ali no mundinho fechado, “Ah, faço do meu jeito”. Não! Não dá. A dinâmica na educação hoje não é essa, muito pelo contrário, é dinâmica de empresa mesmo, tem que ser colaborativo, tem que ser participativo, tem que ser dinâmico, tem que saber trabalhar em grupo, é uma dinâmica meio que empresarial mesmo.

CARTÃO 7: A SUA 8ª SÉRIE

Gostaria que você lê-se e comentasse essa frase que recortei da sua fala da outra entrevista.

Uma das oitava séries até eu já falei em reunião de pais “Esta sala é um desafio pessoal para mim”.

É um desafio pessoal conseguir desenvolver os conteúdos matemáticos de um modo pedagogicamente correto que atinja esses alunos, é uma sala que fala demais, é uma sala muito dispersiva, porque tem outros interesses. Então, não demonstram interesse pelo conhecimento, isso fica nítido, na minha aula fica claro e é um grupo de pessoas, que infelizmente, desde o primeiro dia que tive que dar aulas para eles não consegui ganhar o respeito dessas pessoas, conquistar o respeito dessas pessoas. Isso magoa mesmo, a palavra acho que é essa, mexe com o sentimento, porque você tá ali, você está disposto a trabalhar, disposto a dar sua aula, a dar o seu recado, a falar do conhecimento que foi construído ao longo de anos e os alunos só na socialização, na

conversa. É muito complicado, frustra! Frustra. A outra turma, de oitava série, existe o lance do horário, é muito engraçado, as duas primeiras aulas, às sete horas da manhã, às vezes, são mais tranquilas do que as duas últimas, às vezes, não! Na maioria das vezes, são muito mais tranquilas que as duas últimas aulas, os alunos vêm numa agitação muito grande.

Com essa oitava série que é o meu desafio pessoal trabalho nas duas últimas aulas, já na outra oitava, na segunda-feira de manhã, as duas primeiras aulas, onde o trabalho é outro, a coisa flui muito melhor. Com a que é o meu desafio como disse, trabalho com o mesmo empenho, mesmo afinco, tento passar o conteúdo, tento trabalhar os exercícios, trabalhar em dupla, trabalhar diferenciado, “Oh! Hoje vocês vão ter uma atividade para me entregar!”, “Pode consultar?”, “Pode!”, mas você não vê autonomia daquelas pessoas, você vê que aquelas pessoas só querem socializar mesmo, conversar, demonstram outros interesses e aí é frustrante. Em um determinado dia até desabafei na faculdade e meu professor com muita sabedoria me falou que, na nossa profissão, nós temos que lidar com o fracasso, saber lidar com o fracasso, só que eu não queria aceitar aquilo, naquele momento, da mesma forma que eu não queria aceitar que tenho que trabalhar com o material dourado com aluno de oitava série.

Você já havia trabalhado com esses alunos em anos anteriores?

Sim, e sabia que esses alunos, especificamente, tinham muita dificuldade em matemática, só que não imaginava que essa dificuldade era na alfabetização matemática, digamos assim, na questão do numeramento mesmo, os agrupamentos. Eu só tive essa percepção quando tive esse momento de recuperação contínua com eles, percebi que o buraco era mais embaixo mesmo. Relutei, relutei muito, não admito ter que pegar o material dourado para esses alunos entenderem, mas, eles só foram entender quando o aluno conseguiu pegar o número na mão e ver que se eu tirasse um cubinho dali não era trezentos, era duzentos e noventa e nove, se eu tirasse uma plaquinha, ficava só duzentos. Então, foi cruel, uma situação muito complicada e é um desafio, só que como te disse lá fora, cursar a faculdade de matemática foi um desafio, então, isso no meu cotidiano foi normal. Existe isso na nossa prática, existe a sala que vai melhor, a sala que não vai tão bem, mas nós

temos que trabalhar com isso, temos que lidar com isso. Então, é muito complicado, hoje mesmo eu tive que falar com eles, falei, “olha, já terminei a devolutiva do simulado com a outra oitava e com a sexta série, esta é a única sala que não”, “Ah! Sempre é a nossa”, “Lógico, sempre é a de vocês, por quê? Vocês vem as atitudes dos colegas de vocês, os bons alunos mesmo, vocês conseguem observar porque a coisa não caminha”. O próprio comportamento dos próprios colegas deles e eles têm consciência e clareza de saber muito bem, só que não fazem esforço de mudar, de converter essa situação e isso é cruel, nesses momentos que frustra ter escolhido a profissão, porque quanto ao salário eu já tinha consciência que era difícil mesmo, mas, esses momentos que você não consegue dar o seu recado, não consegue transmitir aquilo, falar aquilo, frustra.

CARTÃO 8: INDISCIPLINA

Pode perguntar o que você tem aí, porque não quero ficar falando muito. Essa conversa paralela na sala de aula é que me incomoda demais, porque você precisa ter o mínimo de concentração para poder desenvolver o conteúdo matemático e essas pessoas que são alunos hoje, que estão ligados a mil coisas ao mesmo tempo, elas não conseguem focar numa coisa só, pra ter aquele momento de desenvolver o conhecimento. Então, isso me incomoda muito, mas, vamos ao seu roteiro.

O que você caracteriza como indisciplina na sala de aula?

O próprio palavreado dos alunos tem hora que choca, palavras agressivas dentro da sala de aula, xingamentos. Do nada, levantou, vai ali no fulano e fala: “você é um filho da p.”. Isso me incomoda muito, isso caracterizo como indisciplina, sair fora de propósito e as palavras de baixo calão que, às vezes, são usadas até para ofender o professor. Têm certas agressividades sim, agressividade verbal, em que os alunos enfrentam o professor de igual para igual. Aquele respeito que a gente tinha quando eu era estudante não existe mais. Havia um respeito, se pensava nas palavras que ia falar quando se dirigia ao professor. Imagina isso, hoje a realidade é bem diferente, eles enfrentam assim, “tet-a-tet”, de igual para igual e isso também, acredito, que além de ser falta de respeito é uma atitude de indisciplina. Deveria ter o mínimo

de polidez vindo de casa. Chegam aqui na escola e soltam tudo. Então, caracterizo como indisciplina sim, esse falar alto, falar demais, essa saída da carteira fora de propósito, isso tudo caracterizo como indisciplina. Porque quando eles forem trabalhar, eles vão ter que ficar disciplinados, sentadinhos na cadeira deles ali, fazendo o que eles têm que fazer ou em pé atendendo balcão. Então, isso exige disciplina, exige o mínimo de educação, saber conversar com a pessoa, só que eles não têm essa consciência.

Como você caracteriza os procedimentos de controle de sua sala de aula?

Quando os alunos são menores o controle é um pouco mais simples. Na quinta ou sexta série é um gritinho mais alto que você dá. Já murchou a bola, você fala uma verdade e já é o suficiente pra coisa caminhar melhor. Mas, infelizmente, a gente tem que estar apelando mesmo para a gritaria, para a voz, para o berro. Não deveria ser assim, deveria ser diferente. Há momentos em que a gestão apoia e há momentos em que a gestão não apoia, então, às vezes, isso tira a autoridade do professor. Essas situações que tiram a autoridade do professor me incomodam demais, fico muito brava, não acho justo, o meu proceder pra ter o mínimo de atenção ali, para conseguir dar minha aula, às vezes, acaba sendo na base do berro mesmo, falo “Olha, acorda para vida, que a vida não é só isso!”.

A decisão por um determinado tipo de metodologia de ensino é influenciada pelo comportamento da classe? Explique.

Sim! Por exemplo, quando você vem com aquela turma, principalmente essas oitavas, que só estão conversando, conversando, conversando, chega uma hora que você não vai ficar falando, você vai encher a lousa. Ou você enche a lousa de correção, não explica nada e registra a matéria, ou você enche a lousa da parte teórica, da parte em que eles não viram. Então, muda sim e, dependendo da circunstância, quando a aula está indo legal, todo mundo atento, vai. Você propõe exercícios, você vê os alunos trabalhando, o aluno vem tirar dúvida com você, aí a dinâmica é outra. Agora, atualmente, tem sido muito poucos que fazem isso. É o que eu falei que me causa frustração, que judia da gente.

Quais os desafios presentes em sua atividade profissional dentro e fora de sala de aula com relação a esse tema?

Dentro da sala de aula é conseguir atenção dos alunos, porque preciso que o aluno esteja focado no que ele está fazendo, dentro da matéria de matemática. A grande dificuldade hoje é ganhar essa atenção, conseguir essa atenção aí dos alunos, é absurdamente necessário e é um grande desafio. E, agora, fora da sala de aula, o que fico um pouco incomodada aqui é que têm ex-alunos que quando me veem passando na rua me xingam. Quer dizer, xingar, não, mas tipo assim, teve uma circunstância em que um menino jogou um chiclete no meu cabelo quando estava aqui na quinta série. Esse dito cujo desse menino já nem é mais aluno aqui da escola, só que ele tem os coleguinhas dele aqui no distrito. O coleguinha outro dia me viu na rua, só que o colega está um marmanjo, de mais de 1m80cm: “Ô Leila, o chiclete caiu do seu cabelo já?” Então, é pejorativo, ofensivo e, infelizmente, são situações que eu vivencio por morar no distrito. Isso pra mim é horrível, tenho vontade de sair xingando no meio da rua porque, fora da escola, tenho minhas limitações, tenho meus momentos de nervosismo pessoal. Aqui o nervoso da escola todo mundo está cansado de saber; agora dentro da minha circunstância de vida normal, acontecer uma dessa. “Ah! Dá licença, se liga meu querido, se enxerga, cada um no seu quadrado, eu na minha, você na sua”. E, infelizmente, às vezes, tenho que lidar com essas coisas. Aí, você está passando na rua: “Ô, Leilão”, porque eles sabem que eu não gosto que me chamem de “Leilão”, então chamam de “Leilão” e isso é fora dos muros da escola. Incomoda muito, é indisciplina sim, é falta de educação, de berço, falta de polidez. E são essas pessoas que vão servir a gente num futuro próximo, infelizmente.

CARTÃO 9: TRÂMITES ESCOLARES

Ao escolher o próximo cartão, ela diz:

Bom, agora não sei, podem ser os trâmites. Diga o que você tem aí para me perguntar porque disso eu não sei falar muito.

Encontra algum tipo de dificuldade na escola? Quais?

Essa parte burocrática que, às vezes, engessa o trabalho pedagógico me incomoda. A burocracia da menção, por exemplo, da nota do aluno, a sua evolução profissional, as coisas demoram pra sair, é tudo muito sem pressa, tudo muito tranquilo. Então, encontro dificuldade nesse engessamento, nessa burocracia toda, por você ter que dar uma menção, tem que ter ali registrado tudo o que você está fazendo, o que você não está fazendo. Acho que isso engessa, endurece o trabalho pedagógico. O resultado disso é que a aula acaba ficando tradicionalista, você tenta ver o seu conteúdo, não consegue, porque fica super restrito, tem que trabalhar em sala de aula de uma forma que já é pré-determinada e que você ainda tem que dar conta dessa menção, fica complicado.

É eu acho que isso incomoda muito: é a nota que você tem que dar conta de toda parte pedagógica, essa parte dos fechamentos de bimestres, fechamento de ano, isso que engessa, engessa seu trabalho pedagógico, poderia fluir de uma outra forma, sabe? Tem que ter aquela avaliação bimestral, não tem jeito, você está submetido àquilo. Então, isso me incomoda.

Encontra algum tipo de dificuldade profissional na escola? Se sim, como ela se dá? (existem imposições superiores?)

Como disse, essa parte, em que você faz todos os cursos e tal, se dedica e você tem direito à sua evolução funcional. Sua evolução funcional demora quase um ano pra sair, a secretária da escola era para ter feito de uma forma e fez de outra, voltou toda a papelada e teve que fazer tudo de novo em quinze minutos. Isso é uma dificuldade. Vejo como um empecilho muito grande, sim, porque a gente diz “só venha a nós” e o vosso reino nada.

Antes de começar a entrevista, você estava comentando sobre algumas dificuldades. Você pode falar um pouco mais?

Essa parte que envolve, por exemplo, a vida profissional, das evoluções na carreira, se você falta muito, se você falta pouco e aí você tem direito àquilo, você que fez o curso, você que dedicou, você que ralou ali para aqui, no seu tempo extra e quando chega a um ponto que você encaminha a papelada e não tem retorno, desmotiva. Nesse momento, estou esperando sair a

homologação da minha Licença Prêmio⁴⁸ e ninguém dá retorno. Você assina papel, “E aí? Eu posso tirar?”. Porque estou precisando de alguns dias pra poder encerrar a minha pasta de estágios que já comecei a fazer na educação infantil, a gente precisa digitar tudo, colocar lá quais foram as ações da professora, tudo o que foi trabalhado dentro da educação infantil e tenho o direito à Licença Prêmio, foi uma coisa que eu galguei. Aí isso não vem, ninguém te dá retorno, ninguém te dá nada. Então, desmotiva até na hora que você está lá na frente e poderia fazer bem o seu trabalho. É complicado isso, me incomoda muito, sabe? Mas, enfim, a gente faz, dentro do possível e enquanto dá para pegar no pé, a gente pega no pé. “Olha, tem notícia da minha licença? Tem notícia do meu documento? Tem notícia da minha evolução funcional?”. Só que na hora, às vezes, a pessoa não quer te atender: “Não, é isso, isso e isso e tem que esperar”. Tem que esperar e isso vai indo, poxa! Foi esforço meu, foi mérito meu não é de qualquer jeito e essas coisas desmotivam muito, até a parte pedagógica mesmo, acaba influenciando, se eu falar para você que não influência eu estaria sendo hipócrita, não adianta. Agora, quando você é reconhecido, estou me dedicando na minha segunda graduação, tem esse reconhecimento, aí sim, flui melhor. Porque a própria realidade muda a energia do pensamento, mas em termos de burocracia que empata, empata o trabalho da gente e empata até essa motivação por mudanças que são necessárias.

Existem imposições superiores?

Acho que fica nítido com relação à secretaria da educação em relação à escola, à gestão escolar, especificamente. É, porque, aqui é muito bem conversado, muito bem colocado e o que tem que ser é e é ponto final. Então, não tem o que fazer, mas sinto que vem um peso maior da própria secretaria, principalmente com relação às avaliações externas. O próprio Saesp que chega essa época do ano, você não aguenta mais ouvir falar nisso e é uma

⁴⁸ Licença prêmio são noventa dias de “folga” que o professor tem direito, se faltar no máximo trinta dias em um período de cinco anos de trabalho.

imposição que vem lá de cima e quando chega na nossa cabeça está pesando um tonelada.

CARTÃO 10: RELAÇÕES COTIDIANAS ESCOLARES

Fale sobre suas condições de trabalho.

Olha, não posso reclamar! É, porque em termos de estrutura temos problema na limpeza, mas a gente sempre limpa com os alunos, procura ter um ambiente asseado. As partes dos livros têm o suporte dos livros didáticos, dá pra fazer, quando não tem livro para todo mundo, junta aqui, junta ali e a coisa caminha. Então, em termos de condições de trabalho não podem reclamar, vejo a escola organizada nesse sentido. Como falei na parte da documentação que, às vezes, emperra e fico meio desmotivada, mas, com relação às condições físicas, ao ambiente, às plantas não reclamo. Aqui, por exemplo, eu gosto muito das plantas, em frente à minha sala tem uma touceira de orquídeas que tirei até fotos esse ano. Então, com relação às condições físicas, não posso reclamar. A gente aqui ainda tem a possibilidade de comer a merenda se quiser. Então, é isso, acho que é uma vantagem em relação a outros lugares. O horário, lógico, você tem que vir no seu horário direitinho, cumprir o seu horário direitinho, mas, com relações físicas e estruturais não tenho muito que reclamar.

Como é sua relação com as pessoas da escola (diretor, coordenadores, professores, funcionários, alunos)?

Considero boas. Não vou colocar que são ótimas, mas, considero boas relações e quando tenho que me manifestar, faço porque não consigo ficar quieta. Então, tem uma situação difícil, que a coisa ficou meio assim, “foi mesmo? Não foi!”. Tenho direito de saber o que acontece no meu ambiente de trabalho, penso que tenho esse direito. Então, me coloco, quero saber, quero entender várias coisas, tem um canal de comunicação aberto com relação à gestão, com relação aos demais funcionários, nunca fui desrespeitada por ninguém, pelos que passaram pela secretaria, secretário de alunos, inspetor,

as faxineiras, muito pelo contrário, fui muito bem acolhida nesse sentido quando eu vim para cá e considero que minhas relações são boas.

Considera que os outros professores da escola têm essa mesma relação que você com as outras pessoas? Fale um pouco como vê essas relações na escola, por favor.

Sim. Mas, como ser humano, cada um é cada um e muito diferente um do outro, é difícil, responder pelos outros, mas vejo que sim. Há certa harmonia em relação a essas relações cotidianas, do bom dia, boa tarde, boa noite, dos cumprimentos, tem certa harmonia, sim.

CARTÃO 11: VIOLÊNCIAS

Já vivenciou casos de violências em sua sala de aula? Quais tipos?

Verbal, sim. De mandar para p.q.p., de mandar tomar no c, u, sim. De ter esse enfrentamento, “Ah, quem é você para vir falar isso? Para me mandar para fora?” Agressão verbal, sim. Não chegou a nenhum extremo. Como disse, jogaram chiclete no meu cabelo, mas foi uma brincadeira de mau gosto, mas, violência física não. Agressão verbal, sim e pelo próprio palavreado dos alunos a gente consegue perceber nitidamente que os problemas sociais estão entrando pelos portões da escola e isso é ruim, não é bom, e a violência verbal me deixa entristecida e já me senti muito ofendida. Os alunos falam conscientemente, usam os termos pejorativos de uma forma consciente, não é na inocência, infelizmente acontece, mas, graças a Deus nunca tive problemas com violência física e nem agrediram a minha moto, nem o meu carro. Graças a Deus, não, mas, aquela agressividade verbal existe. Já presenciei violência com outros professores, mas não violência física, houve violência virtual, tipo, abriram uma comunidade (Eu odeio o professor fulano), mas, a situação foi resolvida.

O que pode comentar sobre o *bullying*?

Nós tivemos até um projeto de TCC pensando no *bullying* lá na faculdade de Pedagogia no ano passado. É ridículo, né, Anderson? O que falo, o *bullying* sempre existiu, só que agora tem nome, mas sempre teve *bullying*.

No meu caso, por exemplo, eu era C.D.F quando era aluna e gosto de ser C.D.F, eu sou C.D.F, me dedico na minha faculdade, gosto de estudar, só que isso era muito pejorativo. Chegou um ponto no meu Ensino Médio, por exemplo, que as pessoas me isolaram na frente da minha turma e ficou todo mundo atrás tacando papelzinho no meu cabelo e borrachinha, sabendo que esse cabelo aqui para tudo que você joga em cima. Eu era isolada na frente e a sala inteira fazendo isso nas aulas de matemática, física, química e biologia porque eram matérias que precisaria e pesava mais no curso que eu iria prestar. Era horrível, mas sempre teve. Tinha uma moça, hoje é mãe, uma mulher, da minha idade, ela é negra e ela me chamava de nariz de negro pra me ofender, pra me rechaçar, ela escrevia na lousa, Leila, nariz de negro. Então, pô meu! Meu nariz é característica da minha família, meu sobrenome, você ver o narigão do meu bisavô, do meu avô, do meu pai, então, eu tenho orgulho do meu nariz e isso era pejorativo, quer dizer, já era prática de bullying, já colocavam apelido. Só fui conseguir me ver como adolescente, que estava crescendo, que estava ficando bonita, que tinha minhas curvas e tal depois dos meus quinze anos, porque nesse período dos onze, da pré-adolescência, dos onze aos quatorze, não conseguia me ver bonita, por quê? Porque para o pessoal, era bozo, quando cortava o cabelo, o cabelo ficava armado ou era nariz de negro. Assim, é uma prática que sempre existiu, que na época do meu pai, dos nossos avós existia, só que não tinha esse nome, era meio que escondido. Hoje tem o nome da prática de agressividade, de ofensa e acho complicado. Dentro da minha aula, quando percebo, faço intervenção na hora, falo, “olha, se olha no espelho, você também tem seus defeitos, ninguém é perfeito”. Então, a gente tenta é breicar isso. Entre as paredes da sala de aula, a gente tenta sim, tenta muito, só que ao mesmo tempo a gente vê que está presente, que existe e é absurdo. No caso desse aluno mesmo que a gente está aí agora fazendo a recuperação paralela, o apelido dele é caixa, “por quê?”, caixa d’água é quadrada e a cabeça dele é quadrada. Os meninos o pegaram porque o crânio dele é diferente, cada um tem o seu crânio, cada um tem o seu formato físico e os meninos o chamam de caixa, o menino fica super incomodado. Então, é muito delicado, acho que sempre existiu e vai continuar existindo só que é nosso dever fazer essas intervenções pra poder cortar isso, para cercar e não deixar expandir, porque, três segundos de bobeira e uma

pessoa pode matar a outra, é uma luta. Acho uma situação complicada e delicada, mas que nós, dentro do ambiente educacional, temos obrigação de cercar. Percebeu, tem que cercar sim, não pode deixar passar não, não pode dar risada junto, porque, às vezes a gente quer fazer uma brincadeira, dar risada junto com o aluno, quer ter essa aproximação, mas, quando você vê que a coisa é pejorativa você tem que cercar. Infelizmente, é uma violência aí evidente.

CARTÃO 12: EDUCAÇÃO SEXUAL

Na minha prática pedagógica é difícil entrar no assunto, mas, às vezes, a gente acaba sabendo quem são os paquerinhas dos alunos, quais são os afetos, quem gosta de quem, entendeu? Mesmo quando o aluno vai crescendo, a parte da sexualidade se afluando, acaba que demandando para parte agressiva. Não tem um carinho, não tem respeito pelo outro é aquela coisa de dar uma “catada” e pronto. Cada um para o seu lado e quando a gente percebe isso você tem que falar “Olha, meu querido, não é por aí, eu vi que você está falando disso na minha aula, só que olha, pensa de outro jeito, não pode ser assim, tem respeito, tem valores é outro ser humano ali na sua frente”. Então, no caso da sexualidade a gente acaba tentando interferir, quando você ouve no meio da aula, solta o palavrão ali ou solta a situação colocada.

Em um determinado dia que foi da minha aula, foi no primeiro semestre, foi nítido, não sou tonta, os meninos estavam comentando de fazer sessão de filme pornô na casa do fulano naquele dia à tarde. Falei: “Olha, vocês vejam bem o que vocês estão fazendo, porque não é só isso essa parte da vida, não é só isso, não é só assistir filminho” e aí é delicado. Vejo como esse é um assunto delicado que ainda envolve muito tabu, só que como disse quando a gente percebe que a coisa está encaminhando para esse lado do desrespeito, da falta de ética, porque temos que ter ética na sexualidade, temos que ter respeito pelo outro, a gente interfere, “Olha você veja bem, se coloca no lugar do outro”, faz uma brincadeirinha para todo mundo dar risada e o cara se sentir ridículo, para perceber que exagerou; porque tem a questão de valores, de respeito ao indivíduo. Assim, entrar mesmo na parte de educação sexual como tema transversal na minha aula é realmente difícil, só que a gente aproveita as deixas sim pra dar uma orientada, fazer uma interferência e para mostrar que

não é somente aquilo, não é só uma coisa de momento, que envolve muito outras coisas, além do ato sexual em si. Não tive nenhum tipo de curso ou orientação vinda da secretaria de educação sobre como realizar a educação sexual na escola, acho que seria interessante explorar o tema dentro dos temas transversais e com estatística sobre o assunto.

Existem problemas relacionados ao tema em sala de aula?

Ainda existe tabu, a gente percebe que ainda existe tabu, existem muitos tabus e quando você entra no tema, você tem que ouvir o aluno, tem esse lado. Eu gosto muito de falar disso. Às vezes é pra mim mesmo, saber ouvir o aluno, tentar orientar a parte de educação sexual. No nosso caso, quando surge na aula o tema, surge a brincadeira, a risada ali, a gente tem que partir mais pelo lado da orientação mesmo. Não, é querendo quebrar tabu, falar abertamente sobre relação sexual, não. Não porque isso fica explícito nas aulas de ciências de sétima série, a gente sabe disso, a curiosidade do aluno vem e aí acho que aproveitar esses momentos é orientar, educar, mas, esse educar eu acho que parte mais para o orientar. Outra vez tive uma conversa particular com uma moça, uma adolescente, ela estava disposta a fazer sexo: “Calma! Analisa outras situações, se ama primeiro, temos que amar a gente”, levar para esse lado do sentimento mesmo e buscar orientar, acho que tem essa possibilidade, sim, só que dentro da aula de matemática os momentos são poucos, mas, a gente faz a nossa parte.

CARTÃO 13: RELAÇÕES FAMILIARES

Amo minha família. A família dos alunos é que está meio difícil. É como te falei um pouquinho antes, que essa história do ser polido para se encaixar em uma conversa, pra se colocar em meio a um ambiente, essa polidez que pai e mãe geralmente ensinam não está vindo para dentro da escola. Às vezes, ainda tem o caso daquele aluno que é uma coisa na casa dele e quando chega na escola, no grupo dele é outra coisa e quando a gente fala para pai e a mãe o que acontece aqui, “Não, mas este não é meu filho”, “Como não? Estou falando do filho da senhora, sim”, “Filho da senhora, sim, se comportou mal nisso, fez isso”. E, às vezes, choca o pai a mãe. Aqui na escola temos uma vantagem de ter as famílias muito presentes. Na última reunião de pais que eu

fiz, por exemplo, tinha 80% dos pais. Então, quer dizer, eles vêm em massa ainda, querem saber dos filhos, sim, só que acho que pecam, pois falta muito essa educação básica, “Filho, quando você for espirrar, você coloca a mão na frente”. Isso tem que vir de casa. Outro dia a menina de uma dessas oitavas começou a tossir sem por a mão na frente, “Oh gente, tosse, vírus. Vírus espalha”. Questão do cada um no seu quadrado, saber me comportar, saber que tenho que colocar a mão na frente da boca na hora de espirrar, na hora de tossir. O ideal seria até colocar um lenço, seria o mais higiênico até para você não fazer as coisas na sua mão, lavar as mãos constantemente, não pegar a comida, a merenda com a mão suja e isso não está entrando na escola. Trabalhei com um diretor lá em Mirassol que me falou que a escola se tornou um depósito e a educação que era base que vinha de casa, tem que ser dada ali: “Olha meu querido, põe a mão na frente, na hora que você for tossir”, “Por favor, fulana, não precisa tossir na minha cara”, a gente precisa orientar essas coisas. No caderno, “Pula linha? Não pula linha?”. Gente, eu acho que o aluno já chegou na quinta série com uma certa maturidade para fazer seu próprio caderno e não está chegando assim. Falta esse apoio da base, do saber se comportar, do saber se portar, “Como vou falar com minha diretora? Como vou falar com meu professor?”. Isso é básico e não está chegando aqui pra gente. É o “por favor”, o “obrigado”, “até logo”, é raro, “Professora, liga esse ventilador aí”, e não “Professora, pode ligar o ventilador, por favor?”. Não: “Liga o ventilador aí professora, esse monte de mosquitinhos aqui oh”. É isso que está chegando aqui na escola. Então, acho que falta essa base, esse básico que a família tinha que dar suporte, seja nas novas configurações, seja a mãe com a nova companheira, mas, tem que dar, isso tem que ser, entendeu? Não tenho preconceito com as novas configurações familiares, com pai e mãe que são separados, a minha mãe teve pais separados, sofreu pra caramba com isso porque vivia na ameaça e é um negócio que ela carrega até hoje. O que a gente trás da infância fica pro resto da vida, falta muito isso. A minha relação com essas famílias, elas percebem o meu comprometimento como profissional aqui na instituição, então sinto isso também, que as pessoas têm esse olhar, que sou uma profissional competente e tenho essa clareza também. Muitas vezes é a turma de alunos que não colabora, mas consegui estabelecer essa relação positiva com as famílias que tenho contato.

Agora, com relação à minha família, tem as discussões que tem em todas famílias, amo minha família, tenho um respeito muito grande por eles, pelos meus pais e procuro construir uma relação de harmonia com essas famílias, mas, de harmonia falando a verdade, falando até com clareza com relação aos comportamentos dos filhos.

Como você vê a participação dos pais na formação pedagógica dos alunos?

Está precária, são raros os pais que ainda sentam-se com os filhos: “Vamos ver suas tarefas”, “Como você fez sua tarefa?”, “Vamos sentar juntos aqui”, “Fez, deixa eu olhar”, “Olha, aqui não é assim, é assado”, “Eu posso te ajudar nisso, mas nisso eu tenho dificuldade”. Falta esse diálogo, que hoje vejo como precário, que a grande maioria não está nem aí: “Ah, você foi na escola?”, “Fui”, “Tem lição?”, “Tem”, “Vai fazer”. É isso que a maioria faz, no máximo. Então, vejo que essa questão do apoio pedagógico em casa está precário.

Você pode falar um pouco mais sobre como são as reuniões de pais?

Aqui na escola tem uma parte que é inicial com a gestão, com os coordenadores e a direção, depois eles vão para parte de sala por sala mesmo, individual. Nesse momento individual, a gente é responsável por uma das turmas e fala a respeito daquela turma, como sou professora de matemática, são seis aulas por semana e tenho bastante contato com eles, então, falo com propriedade. A gente entrega os boletins, fala um pouco geral a respeito daquela turma e depois que generalizou vai pontualmente. Então, como eu já conheço alguns pais, tenho contato com as famílias, falo, “Olha, o fulano, seu sicrano fez isso, isso e isso! Tem que melhorar nisso, heim? E eu sei que o senhor pode ajudar”. Já vou na parte pontual mesmo na frente de todo mundo, para todo mundo saber quais são os probleminhas e tentar fazer uma ação conjunta. A última reunião que fiz foi com os pais de sexta série, tinha 80% dos pais presentes, isso é bem considerável. Coloquei toda a realidade da turma, falei “Olha, não dá para se perder o que eles construíram ano passado, tem que dar sequência nesse ano”. Porque a coisa estava meio que se perdendo, sabe? Em termos de conteúdo, mesmo. Então, não dá para deixar assim e não

é só reclamação em minha matéria, consigo falar com propriedade e depois atendo mesmo individualmente esses pais ou os pais problemas, ou os pais que merecem elogios, porque têm uns que merecem elogios e a gente atende individualmente. Às vezes, tem pai e mãe que chega “Ai, você tem alguma coisa para falar do fulano pra mim?”. Isso é legal, porque tem escola que isso não acontece. Em Itú mesmo isso não acontecia, era raríssimo e aqui ainda tem essa vantagem, deles quererem saber mesmo, ter esse interesse. Mas, como apoio pedagógico é precário. Nas reuniões até foi bem, vejo as reuniões de pais aqui de uma forma positiva e muito interativa. Tem a interação de todas as partes. Às vezes, a gente percebe que até o próprio aluno queria estar ali junto para saber o que vai falar de mim, o que vai falar da minha turma, o que vai falar, o que não vai falar. Então, a gente percebe isso, mas foi bem, flui legal, bem participativo, bem interessante.

3.2.2. Cláudio Aparecido Baptista

CARTÃO 1: CONTEÚDOS

Primeiramente o professor tem que ter uma noção de onde começar, o que depende das dificuldades de cada série, “onde se mostram os problemas?” - Como já falei de início, são nos números inteiros”, que você ensina no sexto ano, mas, chega lá no Ensino Médio, eles têm dificuldades. Agora, na preparação das aulas, eu pelo menos, vou mesclando, busco um autor, pego outro. Por exemplo, você pega um conteúdo, vamos supor, números inteiros, em um livro tem mais exercícios, em outro tem mais conteúdo, então, você tem que ir mesclando para melhor passar para os alunos, de uma forma mais resumida possível. As dificuldades o professor vai notando no decorrer das aulas, o aluno tendo dificuldade, você vai ter que ir voltando no conteúdo, para poder solucionar essas dificuldades que vão surgindo.

Existe algum conteúdo que tenha maior dificuldade na preparação das aulas?

Por exemplo, no sexto ano, estou passando para eles números decimais, enquanto foi adição, subtração e multiplicação estava tudo bem, quando chegou na divisão, eles não conseguem de jeito nenhum, chega nos números decimais eles têm aquela dificuldade, então, eu dei exercícios, reforcei e fizeram em casa tudo errado. Aí, você tem que ir passo a passo até chegar a uma divisão comum, para chegar aos números decimais, explicar para igualar as casas com vírgula, porque, a grande dificuldade está na divisão.

Como se relaciona com os conteúdos que ensina?

Porque por exemplo, ao trabalhar com divisão, se o professor colocar uma vírgula, para eles já é um fantasma. O professor tem que explicar, voltar desde lá no início, onde temos que igualar casas com vírgula, explicar que números decimais não são inteiros, explicar que para você realizar uma divisão de um determinado número, ele tem que ser igual ou maior ao número que está na chave.

CARTÃO 2: LEGISLAÇÃO ESCOLAR

Como o projeto pedagógico da escola é desenvolvido?

A participação na elaboração das legislações escolares é o seguinte, temos que elaborar o projeto, você tem que saber o que vai ser executado durante o ano, por todas as atividades, colocar todo o corpo docente envolvido nessa realização. As práticas pedagógicas, como nós estávamos falando na reunião de sábado, você estando na liderança (no meu caso, a vice - direção), você tem que pedir para os funcionários executarem ordens, a partir do momento que não estão executando, está ali no plano, você tem que seguir uma prática pedagógica, porque tudo que trabalhamos na escola, não importa o setor, estamos na construção e desenvolvimento desse projeto. Então, a elaboração, parte desde o jardineiro até o professor, o diretor, todos estão envolvidos.

Você e outros professores se guiam pelo projeto em suas práticas pedagógicas?

Sim. Eu acho que você tem que entrar em uma sala de aula e colocar seu objetivo, passar o conteúdo, tentar resolver os problemas que surgem, que acontecem, e, também, os problemas de dificuldade dos alunos, para que eles superem suas dificuldades, é lógico que você nunca vai conseguir cem por cento, mas, noventa por cento, você tem que conseguir dominar, isso para poder tentar passar o conteúdo para eles de uma maneira mais clara.

CARTÃO 3: PREPARAÇÃO DE AULAS

No Estado e na Prefeitura usamos apostilas. No Estado tem o caderninho e na Prefeitura tem apostila, penso que não temos que seguir a apostila, e sim, o conteúdo. Como falei anteriormente, o professor tem que mesclar, eu acho que de uma apostila de conteúdo, você não tem que seguir de cabo a rabo, você tem que seguir o conteúdo porque pode ser que em outro autor o conteúdo esteja mais claro, que ele coloque outros exemplos com mais dificuldades. Então, tendo a possibilidade de consultar outros cadernos, outros autores, você terá outras possibilidades de passar para os alunos e eles entenderem o mínimo possível, você já está ganhando com isso. No decorrer das aulas você vai dificultando, mas você não tem que seguir o caderninho.

Você tem que preparar aulas? Você tem! Porque, não é só pegar a apostila e dar aulas, você tem que preparar suas aulas, senão você fica perdido, você pode até pegar um exercício e você mesmo como professor ter dificuldades.

Troca ideias com outros professores ou pessoas da sua escola ou de outras?

A troca de ideias existe, mas é muito pouco. Por conta da questão de tempo também, em HTPC, que os professores se reúnem, a maioria tem muitos compromissos, outros empregos, então, acaba não se encontrando, mas, podemos dizer que cinquenta por cento realiza essa troca de conteúdos e ideias entre si.

CARTÃO 4: TRÂMITES ESCOLARES

Encontra algum tipo de dificuldade na escola? Quais?

Como professor, não tenho dificuldades. A única dificuldade é assim, o aluno que tem dificuldade no conteúdo, como resolver isso, em uma sala do Ensino Médio, onde temos quarenta e cinco alunos, é muito difícil você dar atenção para esses quarenta e cinco alunos e prender as atenções deles também. Agora, o governo está lançando os professores auxiliares, é inovador esse ano. Você tem uma sala, se tiver mais de quarenta alunos em sala, você terá a ajuda do professor auxiliar. Esse professor pegará, no mínimo, cinco e, no máximo, dez alunos e os levará para um outro ambiente, apresentando a eles outras atividades. Por exemplo, no Ensino Médio, estou aplicando o conteúdo de números complexos, seleciono oito alunos que têm dificuldade, esse professor auxiliar vai levá-los para outra sala e vai trabalhar com eles, ainda não estamos vendo resultados, por estar em início, estar iniciando essa prática. No Ensino Fundamental, também, a professora auxiliar pegou cinco alunos que têm dificuldades extremas de divisão, os levou para uma sala separada, para explicar divisão. Quando você tem poucos alunos na sala de aula, é lógico que vai ser bom, seu trabalho vai se desenvolver melhor. Nesse trabalho com o professor auxiliar, sempre o professor que vai liderar, o professor da sala que vai indicar os alunos com dificuldades para o professor auxiliar, e ele vai seguir aquilo que você está pedindo para fazer.

Agora, como gestor, a dificuldade se apresenta referente à estrutura da família. Chamamos o pai do aluno que está dando problema e o pai não se apresenta na escola, não aparece na escola ou quando se apresenta, fala que o problema é da escola, eles não assumem a responsabilidade pelo filho, eles querem passar a responsabilidade para a escola, isso acontece muito. Quando acontece um problema, e o aluno envolvido é bom, a família vem de imediato e você já consegue resolver. Agora, quando o aluno tem problema e você chama o pai, ele demora e quando vem, ele quer passar a culpa para você, que a culpa é da escola, alguns pais não aceitam a suspensão dos filhos, acham que a suspensão é prêmio, quer dizer, eles não querem ter o problema dentro de casa, eles querem transferir o problema para a escola, esse que é o grande problema. E por que acontece isso? Acontece porque hoje em dia não se tem uma estrutura familiar, está faltando muito estrutura de família, na escola seria ideal ter a presença de monitores, psicólogos, até médicos, para poder tratar desses assuntos. Você chama o aluno, muitos deles tem carência, a família tem problemas com álcool, drogas em casa. Então, tudo isso acarreta em indisciplina e vem estourar aonde? Na escola.

CARTÃO 5: AULAS

Como são suas aulas?

As aulas são conteúdos programáticos que você tem que cumprir durante o ano, preparação de aulas tem que ter? É lógico que tem que ter.

Existe uma rotina em sua aula? Qual?

Sim, tenho uma rotina, mas, tenho que quebrar essa rotina. Pensando só na sala de aula, um dia atrás do outro, acaba virando uma rotina que não poderia acontecer. Eu tento realizar, de quinze em quinze dias, a formação de grupos em sala de aula: depois de ter explicado o conteúdo, dar exercícios, passo exercícios complementares para eles tentarem fazer em grupos ou até duplas para, com isso, tentar conseguir a participação de todos. É lógico que não pode um carregar o outro, acho que tem que ser em quarteto, no máximo, em cinco pessoas, não pode ultrapassar isso se não vira uma conversa que não vai chegar naquele resultado que o professor estava querendo.

Quais recursos pedagógicos utiliza durante suas aulas?

Eu tento fazer atividades em folha xerocada, porque se você passar na lousa já vai virar bagunça, não vai ter aquele preparo que você estava querendo. Então, geralmente, apresento as atividades em folha xerocada e com exercícios preparados que eles já tiveram noção e já resolveram anteriormente aqueles tipos de exercícios, só que, nesse momento, vão fazer com mais ênfase.

A escola lhe oferece tais recursos?

Não. Ao menos onde eu trabalhei na parte de xerox, na parte de material, a escola não oferecia esses recursos. As escolas apresentam recursos não consumíveis, recursos permanentes, que são aparelhos de áudio, computadores, mas, para você pedir uma folha ao maço, um Xerox, a escola, pelo menos no Estado, não tem isso, não dá esse auxílio para o professor.

Consegue trabalhar de maneira diferenciada com alunos que têm dificuldade? Como?

Uma maneira diferenciada, por exemplo, quando tem um espaço dentro da escola que não está sendo usado, dá para você sair com uma sala e fazer esse trabalho no refeitório, em uma sala melhor, mais distribuída. A própria atividade, quinzenalmente, é diferenciada, porque até para o aluno vira rotina e fica cansativo, uma aula atrás da outra, ainda mais no período noturno e vespertino, que é cansativo quando estamos no verão.

Fale de algumas situações que você julga terem sido sucessos a partir de suas propostas pedagógicas e outras que julga terem sido fracassos, buscando justificar esses julgamentos.

Sucesso. A partir do momento que você tiver respeito com os alunos e eles com você, pois não adianta o professor chegar na sala de aula e gritar. A partir do momento que você gritar, o aluno vai ter o direito de gritar com você também, eu acho que tem que ter tudo no seu limite, você conversando por igual com os alunos e os respeitando, você vai ter um resultado positivo, é

respeito mútuo, ter tudo combinado. “Vai no banheiro?” “Vai, porque tem aula dupla, então, na segunda aula você vai, na primeira ninguém sai.” “Na segunda aula vai?”. “Vai se tiver comportamento. Não tem?” É uma punição, o aluno se comportou, tem o benefício, como eu falei esses dias para os alunos, “você vindo e mostrando interesse, você está participando e não está perturbando a aula, você vai ter média razoável, cinco, você veio aqui e perturbou, você não vai ter média”. “Olha, professor, não estou entendendo!”. Ele está mostrando interesse, ele está mostrando que ele está querendo aprender, ele vai ter cinco de média, porque ele está querendo aprender, agora aquele aluno que vem e apenas copia, você vai saber que ele está só copiando, você não vai dar cinco para ele, ele não está participando.

CARTÃO 6: RELAÇÕES COTIDIANAS ESCOLARES

Fale sobre suas condições de trabalho.

As condições de trabalho no Estado de São Paulo eu acho que são boas, na parte de estrutura das escolas, das salas de aulas, e os materiais são de boa qualidade.

Como é sua relação com as pessoas da escola (diretor, coordenadores, professores, funcionários, alunos)?

Com a parte pessoal, com os professores, coordenadores e funcionários não tenho nenhum tipo de problema, o contato é muito amigável. Em relação aos alunos, eu sempre falo que você só terá problema com aluno se você bater de frente com ele, você tem que ter um jogo de cintura, saber conversar com esses alunos que apresentam mais dificuldades de indisciplina, essa revolta que eles trazem de lá de fora, você tem que saber controlar eles dentro da sala de aula, se não vai virar uma briga interna.

Na parte de gestão, é uma relação de amizade, mas, a função que você ocupa, eles tem que saber que existe uma hierarquia. Então, por mais que sejamos amigos, conhecidos, quando estamos em uma posição de hierarquia têm aqueles que estão abaixo e tem que receber ordens, mas, tudo isso dentro dos seus limites, nada de um ofendendo o outro, amigavelmente.

CARTÃO 7: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tem algum tipo de inclusão em alguma de suas classes? Qual? Como você trabalha com a inclusão?

Na Educação Inclusiva nós aqui na escola temos alunos, eu já tive alunos também, você tem que passar o mínimo que ele possa tentar pegar, eu acho que para um pai que tem um filho desse, precisando de uma educação inclusiva, que tem uma deficiência, o mínimo que o aluno tiver para ele vai ser tudo e, para o aluno, estar sendo colocado junto com os outros, para ele é uma realização, tanto para família, quanto para o aluno, ele vai se sentir como gente, ele não pode ficar excluído. É lógico que ele vai ter limites de acordos com as dificuldades, mas, você tem que tentar passar o mínimo para ele, esse aluno não vai ter uma dinâmica igual aos outros alunos.

A dificuldade para lidar com um aluno com algum tipo de deficiência, eu superei sozinho, com o decorrer do tempo, você vai aprendendo a lidar com esses alunos, porque, às vezes, fala a inclusão, têm diversas inclusões, você não tem tempo para fazer todas. Nós temos aqui um menino que tem problema nos ossos, então, ele é assim, ele tem limite para escrever, quando ele cansa, você tem que aceitar, porque ele não tem mais condições de escrever de jeito nenhum, os ossos não deixam mais, ele tem problema no andar, no falar, então, ele é limitado, não tem como cobrar mais dele.

Alunos portadores de deficiência física causam dificuldades para você? Por quê?

Se eu pegar um aluno hoje com dificuldades visuais teria dificuldade, essa dificuldade hoje não sei enfrentar ainda, aluno surdo e mudo, não sei libras, e nós podemos ter alunos assim em sala de aula. Eu tive aluno cadeirante. Não enfrentei ainda alunos com as deficiências citadas, que tem que ter uma atenção especial, um tempo maior para ele, se para os outros você dá cinco minutos, para ele você dá quinze minutos. Esse outro tipo de deficiência auditiva, cegueira, eu não sei lidar, não é que eu não sei lidar, eu não fiz um curso ainda para poder lidar com eles, eu vou ter dificuldades. Esses alunos da inclusão são muito amorosos, porque, eles precisam desse amparo nosso, desse carinho, esse amor porque eles têm dificuldade. A inclusão social, para eles é tudo.

CARTÃO 8: EDUCAÇÃO SEXUAL

Sobre Educação Sexual eles perguntam! No Ensino Médio, eles perguntam, eles querem saber, querem saber da vida do professor, se é casado, solteiro, sai aquelas piadinhas, isso no Ensino Médio. No Ensino Fundamental, quando sai uns probleminhas, a gente tenta passar para os professores de Ciências, passa a bola para eles, para tentarem resolver esse problema. Eu, como professor, tento fazer isso, tento cortar, quando acontece, é lógico que alguma coisa você cita, olha é proibido isso e tal, mas, entrar lá no fundo, não. Encaminho para o outro professor de Ciências. Problemas relacionados à educação sexual não tenho, pois eu corto.

CARTÃO 9: INDISCIPLINA

No que diz respeito à indisciplina, eu acho que, a partir do momento em que o professor deu moleza, o professor não se dá o respeito, o professor faz algumas coisas que aluno faz também. Por exemplo, maneiras de se comportar, se vestir, sentar, sentar em cima de mesa. Acho que a partir do momento em que o professor sentou em cima da mesa, o aluno também vai ter direito, então, o professor não pode se igualar ao aluno, você tem que impor respeito. A partir do primeiro dia que você impôs o respeito, eles vão saber que você não quer aquele tipo de atitude. Acho que começa por aí, você não colocou ordem, você vai ter problema, até você consertar vai ser difícil. O professor não deve deixar o aluno crescer, você tem que deixar bem claro que ali na sala de aula, o aluno é aluno e o professor é o professor e quem manda é o professor. Tem que ter limites, é igual a um emprego, você tem que ter limites, se não tiver, tem punição.

A decisão por um determinado tipo de metodologia de ensino é influenciada pelo comportamento da classe? Explique.

Sim. Eu acho que algumas classes têm diferenças, lógico. Tem algumas classes que você pode chegar e brincar um pouquinho a mais, tem outras que

você não pode nem chegar a brincar. Então, tanto na parte de conteúdos, como na brincadeira, tem uma classe que você sabe que o limite deles é aquele, você não pode passar aquilo, não pode passar um exercício de um grau maior. Se você conseguir chegar um pouquinho mais, você está ganhando. Mas, tem outra classe que você pode, pois eles vão conseguir atingir aquilo, o grau de dificuldade de uns pesa para outros, em uma classe você pode chegar a cinquenta por cento e, na outra, setenta e cinco a oitenta por cento.

Quais os desafios presentes em sua atividade profissional dentro e fora de sala de aula com relação a esse tema?

Nunca tive problemas do tipo riscar o carro, xingar, já ouvi relatos de colegas que conheço, mas, porque é o que acabei de falar, é o tratamento, tem professor que acaba levando para o pessoal, não pode. Já tive casos de colegas que os alunos riscaram o carro, passaram em casa e tocaram a companhia, eu nunca não tive esse problema.

CARTÃO 10: RELAÇÕES FAMILIARES

Como você vê a participação dos pais na formação pedagógica dos alunos?

Nas reuniões dos pais, aqui na escola, nós temos muita participação, penso que noventa por cento dos pais vêm participando das reuniões. Ele vem com pressa, mas, eles vêm, eles vêm querer saber do aluno. Eu acho que falta mais ainda. Durante o ano letivo, eu acho que a participação dos pais está a desejar ainda, os pais teriam que estar mais presentes na escola. Com a participação dos pais durante o ano letivo, resultaria em uma melhor formação pedagógica dos alunos e em uma disciplina melhor também, porque quando o aluno começa a aprontar na escola, se tem a presença do pai, ele fica meio inibido de aprontar alguma coisa. Existem pais que chegam a falar, “Olha, em casa, ele não é assim”. É lógico, em casa ele está com uma ou duas pessoas, aqui na escola ele vai estar com trinta da mesma idade dele, ele vai aprontar

com certeza, ele vai querer aparecer, vai querer saber que ele é o melhor. Então, quando você chama o pai para escola, o aluno estando sabendo que o pai está ali, ele fica meio recioso, pois o pai vai saber o que ele está fazendo. Agora quando a família está longe, ele vai querer aprontar. Assim, penso que ainda está faltando a participação dos pais, eu acho que não é só nas reuniões de pais, o pai tem que vir pelo menos uma vez por mês na escola saber do filho, não pode deixar muito à vontade.

CARTÃO 11: VIOLÊNCIAS

Já vivenciou casos de violências em sua sala de aula? Quais tipos?

Violência, mesmo, não! Lógico que saíram algumas briguinhas, mas, tudo coisa pacífica, coisas de sala de aula, de escola, é normal de um empurrar o outro, um tapinha. Agora, violência que eu conheço é de reportagens de cidade grande.

O que pode comentar sobre o *bullying*?

O *bullying* sempre vai existir, porque se a gente for falar eu sou gordo, sou feio, sou... Sempre vai ter isso e, como professor, tento cortar, quando percebo que está pegando mais intensidade dentro da sala de aula. Como professor, penso que não podemos deixar essas atitudes, deixar de jeito nenhum, corto de forma radical, tem que cortar, eu acho que sempre vai continuar existindo.

CARTÃO 12: AVALIAÇÃO

Como avalia o rendimento escolar dos seus alunos?

Bom, o rendimento dos alunos tento observar em minhas avaliações, prova escrita, participação, aulas, trabalho em grupo, trabalho extraclasse, disciplina, é um conjunto. E, se o aluno tiver tudo mediano nesse conjunto, ele vai ter uma nota razoável, um cinco de média. Falhando, é lógico que a nota dele vai abaixando. Mas se ele está em sala de aula, participando, prestando atenção, não está aprontando, ele vai ter uma participação razoável, ele só tem

a ganhar porque eu acho que só a prova não é um tipo de avaliação satisfatória. Uma prova ele pode copiar, pode colar, acho que tem que ser o aluno na sala de aula durante o bimestre, para você poder no global avaliar ele, eu pelo menos faço isso.

3.2.3. Sibeli Frolini

CARTÃO 1: CONTEÚDOS

Como se relaciona com os conteúdos que ensina?

Tranquilo, no ensino particular tenho que seguir uma apostila, devo resolver os exercícios que são destinados à sala de aula, em sala de aula, e quando sobra tempo colocar exercícios extras. Na escola do Estado tenho um programa a ser seguido, mas, você fica livre, você segue esse programa de acordo com o que a classe consegue ter como aprendizado. Então, por exemplo, se é uma classe que tem um desempenho de nível básico, você aplica o básico para todo mundo, se é uma classe que dá condições de você aprofundar mais o conteúdo, você aprofunda, caso contrário você fica no básico.

Como determina o encadeamento dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo? Segue algum livro didático para ensinar os conteúdos?

Então, no Estado, a minha escola adotou o Dante, e no Anglo, é a apostila do Anglo. No Estado tem o caderninho, mas, eu não gosto do caderninho, não é desculpa para não usá-lo, o caderninho tem séries que ele foi montado de maneira coerente, mas para outras séries não, por exemplo, a 1ª Série do Ensino Médio (só trabalho com Ensino Médio, não conheço nenhum caderninho do Ensino Fundamental). O caderninho você tem que trabalhar depois que você deu todo o conteúdo, se você seguir somente o caderninho, ele por ele mesmo, você não consegue, o único caderninho que você consegue seguir ele por ele mesmo é o primeiro volume da 1ª série, os demais são exercícios que extrapolam, se o aluno não tiver um embasamento, se ele não tiver o conteúdo chave não adianta, ele não faz nada, não consegue. A intenção do caderninho é conduzir aqueles alunos que querem algo a mais, naquelas séries que dão condições de você ter um aprofundamento.

Existe algum conteúdo que tenha maior dificuldade na preparação das aulas?

Se existe algum conteúdo que eu não gosto de ensinar? Sim, probabilidade. Só que isso não quer dizer que eu não saiba, eu não gosto de ensinar. Por quê? Não sei, não gosto, tive trauma, não gosto.

E os alunos de aprender?

Justamente esse, probabilidade. Probabilidade mais análise combinatória, porque é a maneira diferente de pensar. Não sei de onde surgiu isso, acho que é trauma, acho que, não sei nem se é dessa vida.

O que faz para superar essas dificuldades?

Já tentei, tentei e não consigo. Sempre com o mesmo estilo próprio de dar aulas, o básico vai, consigo transmitir, a hora que chega na parte que tenho que ter um aprofundamento, esse estilo próprio trava.

CARTÃO 2: LEGISLAÇÃO ESCOLAR

Como o projeto curricular da escola é desenvolvido?

No Estado e no Particular temos um projeto curricular. O projeto curricular é desenvolvido no dia a dia, a escola tem alguns projetos, que são os carros chefes, e tem o projeto da escola. Você trabalha o projeto da escola, “desenvolver o cidadão de maneira crítica” dentro desses outros projetos que são os particulares da escola; o dia a dia com os conteúdos, na realidade, sempre envolvendo valores, nós professores temos que resgatar os valores, pois eles estão perdidos. Na escola particular é a mesma coisa, também precisamos ter o resgate dos valores, só que lá é de maneira integral, então, você tem que trabalhar com a família, você tem que trabalhar também outros elementos que no Estado também são trabalhados, mas, a família não está tão presente como na particular. O desenvolvimento do projeto curricular acontece durante o ano inteiro, tanto no Estado, quanto no Particular. Tem-se um projeto maior que é definido de quatro em quatro anos, aliás, esse ano ainda não foi definido e aí você só muda aqueles projetos menores.

Você participou da elaboração do projeto?

Na escola em que trabalho, a participação dos professores é mais ou menos, a diretora não é democrática, então, ela montou os projetos, ela mostrou o que ela iria encadernar e falou: “Tá pronto!”. É muito democrático, não é?

Você e outros professores se guiam pelo projeto em suas práticas pedagógicas?

O tempo todo, você não consegue se desprender. Até mesmo porque o projeto pedagógico está baseado em que? Na proposta curricular, você segue a proposta curricular. O professor fica engessado, tem que fazer isso, você tem um prazo para isso e tal. O particular te engessa pela apostila, você tem que seguir a apostila, você tem que estar naquela aula, porque vem o simulado. No Particular, a avaliação externa é mais concentrada. No Estado, existe uma avaliação externa, que é o SARESP que acontece no nono ano e no terceiro colegial; têm em séries anteriores, mas basicamente são essas duas. A minha escola já desencanou do SARESP, porque os alunos faltam muito e o número de faltas incidem muito na nota do SARESP.

CARTÃO 3: PREPARAÇÃO DE AULAS

Como e quando prepara suas aulas?

Nos finais de semana, só que vou ser sincera para você, são 24 anos de prática pedagógica, então, muito daquilo que você vai falar, você não precisa nem preparar os tópicos. O único conteúdo que eu continuo preparando é probabilidade, esse não tem jeito, não sei, é um trauma que tenho, esse conteúdo, todo ano, quando chega a hora de trabalhar probabilidade, no finalzinho da análise combinatória eu já começo a preparar.

Quais os recursos e materiais utilizados na preparação de suas aulas?

Na preparação de minhas aulas, uso livros didáticos. Agora em sala de aula, eu não consigo usar lousa eletrônica, já tentei, o Estado ainda não tem, mas, no particular tem, e não consigo usá-la, é aquele negócio de dar problema no meio da aula, aí você perde a aula, e pra retomar aquela aula é difícil.

Troca ideias com outros professores ou pessoas da sua escola ou de outras?

O tempo todo conversamos sobre assuntos pedagógicos, estratégias de ensino, a equipe de matemática da Escola Ribeiro, em particular, é uma equipe muito boa. Então, por exemplo, quem eu encontro menos é o professor Carlos, porque o Carlos trabalha de manhã, à tarde e à noite, então a gente se encontra uma vez por semana no HTPC. Mas, mesmo assim, eu mando recado pelo professor Leonardo, quer dizer, sem problemas nenhum.

CARTÃO 4: TRÂMITES ESCOLARES

Encontra algum tipo de dificuldade na escola? Quais?

Eu venho de várias direções escolares dentro da Escola Ribeiro. Por isso, o meu ponto de vista sobre a diretora não ser tão democrática. As pessoas que vêm de outras direções, se ela (a diretora) puder podar, ela poda, então, se eu falar um A, mesmo que meu A esteja certo, por ter sido eu que falei o A, o A está incorreto, entendeu? Então, o meu grande problema dentro da escola, são as barreiras que a direção coloca, quando me refiro à direção, digo a diretora. Porque ela também não permite que os vices e/ou coordenadores tenham a palavra final, a palavra final é dela. Como que eu lido com ela? Eu não bato de frente, mas, às vezes, eu também nem cumprimento, ela não bate de frente comigo e eu não bato de frente com ela. Isso só ocorre com uma turma que vem de outras direções.

Encontra algum tipo de dificuldade profissional na escola? Se sim, como ele se dá? (existem imposições superiores?)

Acho que é a mesma coisa, que acabei de falar. Só um detalhe, essa relação com a direção, eu não levo para os alunos, isso daí é profissional, acaba ali.

CARTÃO 5: AULAS

Como são suas aulas?

Hoje em dia extremamente bagunçadas, se alguém falar alguma coisa e tiver que comentar, eu fujo do assunto da aula, e eu entro e comento o assunto surgido, mas meu esquema de aula é esse: eu entro na sala, sempre deixo alguma coisa da aula anterior, aqueles alunos que não conseguiram terminar, na aula seguinte, eles têm até o começo dela para terminar, terminar em casa, terminar na rua, não sei aonde terminar, mas eles têm que terminar; eu dou um visto e coloco uma data, a data da aula seguinte, aí eu começo a aula pedindo para quem tem exercício para mostrar; corrijo na lousa o exercício dado, quem fez a correção ganha o visto inteiro, quem não tinha feito o visto vale metade. Depois, eu dou o conteúdo daquele dia e, no final da aula, nem que seja um, eu deixo um exercício para poder dar um visto daquela aula. É o meu esquema de aula. Essa é a minha rotina diária, então eles sabem disso, e vamos trabalhar.

Quais recursos pedagógicos utiliza durante suas aulas?

Basicamente giz, lousa e saliva. Já busquei outras formas, mas não fui feliz, não consigo fazer uma aula em data *show*. Aluno, olha, fica olhando, olhando, olhando, eu já tentei. Não fica nada, porque o aluno não é visual, o aluno tem que fazer.

A escola lhe oferece tais recursos?

Ultimamente não, porque eu sou a Sibeles. Eu tinha todos os recursos em direções anteriores, por exemplo, o aluno chegava para mim e dizia que não tinha lápis, eu chegava na direção e falava: “Me dá cinco lápis, papel disso e daquilo e Xerox”. Eu tinha tudo, mas nessa direção, eu não tenho nada. Então, para reverter esse quadro, quando o aluno chega para mim e diz: “Eu não tenho lápis, não vou fazer. Olha, desce na secretária e pede lá”, para que o aluno não fique sem fazer as atividades. Mas, eu não tenho Xerox, eu não tenho impressão. Ao solicitar algum material, o professor deve encaminhar um pedido quinze dias antes para a direção verificar se isso é preciso ou não. Olha, eu fiz uma vez e eles falaram que aquilo não era preciso, então, se eles julgarem que o que pedi não era preciso, não precisa nada.

Consegue trabalhar de maneira diferenciada com alunos que têm dificuldade? Como?

No período em que eu trabalho, todos têm dificuldades, então, tenho que trabalhar diferenciado com todos. Especificamente com aqueles que são chamados de inclusão, não consigo, eu precisaria de uma capacitação para isso e eu não tive essa capacitação, não consigo, eu até tento. Mas, esses alunos com inclusão também não permitem que você se aproxime muito deles, eles estão acostumados a estarem sozinhos, de lado, pois eles passaram no primeiro ano, no segundo ano sem se esforçarem, porque eles vão fazer alguma coisa no terceiro ano? Muitas vezes eles me barram.

Fale de algumas situações que você julga terem sido sucessos a partir de suas propostas pedagógicas e outras que julga terem sido fracassos, buscando justificar esses julgamentos.

Bom, o meu jeito de ser, se você pegar alguém que teve aula comigo há 10 anos, vai falar que era uma pessoa extremamente rígida, era aula, aula, não comentava nada fora da aula e, com isso, os alunos nem sabiam meu nome direito, ou se sabiam, pelo amor de Deus, nem comentavam nada, eles associavam os preconceitos que eles já têm com a matemática, com a Sibeles. Hoje em dia não, eles podem até não gostar da matemática, mas da Sibeles são outros quinhentos, isso eu consegui mudar, isso, eu acho, que é uma evolução muito grande, você conseguir desvincular, a professora da disciplina, normalmente isso não acontece. Em qualquer lugar acontece, “lii, professor de matemática, credo”.

CARTÃO 6: RELAÇÕES COTIDIANAS ESCOLARES**Fale sobre suas condições de trabalho.**

Minhas condições de trabalho são exatamente as que já descrevi, lousa, saliva e giz, não é falta de pedir material, eu peço, mas, a impressora que está destinada aos professores, na sala dos professores, não tem tonner, então, quer dizer, não adianta nada. Dizem que tenho que solicitar, se eu solicito dizem que não é necessário, “usa o data show”, “como é que eu vou passar

uma lista de exercícios pro aluno com o data show?”. Eu até monto a aula, não tem problema, mas dificulta no seguinte: quero que ele tenha no caderno, e eles são extramente preguiçosos, uma coisa que em sala de aula você cobraria quatro questões, você cobra oito, porque você deu impressa.

Como é sua relação com as pessoas da escola (diretor, coordenadores, professores, funcionários, alunos)?

Não tenho problema com ninguém, agora se eu achar que tem alguma coisa que eu não concorde, eu falo, mas eu falo para a pessoa, às vezes eu falo em público, porque ela jogou aquilo em público, mas, se tiver que bater boca, dependendo do dia, eu bato boca, sim.

Considera que os outros professores da escola têm essa mesma relação que você com as outras pessoas? Fale um pouco como vê essas relações na escola, por favor.

Alguns. Outros são mais políticos, alguns têm as mesmas atitudes que as minhas, fazem da mesma maneira como eu faço, outros também fazem, mas eles são mais políticos, e aí, eles conseguem reverter o quadro, por serem políticos, o que é um dom deles.

CARTÃO 7: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tem algum tipo de inclusão em alguma de suas classes? Qual? Como você trabalha com a inclusão?

No Estado existem os laudados e aqueles que não são laudados. Laudado é o seguinte, pra você ser, pra você ter o direito à inclusão, todas aquelas atividades específicas, você tem que ter um laudo, diagnosticando que você é inclusão, esse laudo é oferecido fora da escola, através de uma psicóloga, de um médico. Então, quer dizer, esse laudo é carregado com a criança até 18 anos de idade. Chega aos 18 anos de idade, ele faz uma nova avaliação, se você continuar com esse laudo, você é declarado incapaz pelas leis. Dependendo do tipo de inclusão, a direção pode finalizar o estudo do aluno a qualquer momento, dizendo a ele “você chegou ao máximo daquilo que

ele podia aprender”. Eu não conheço ninguém que tenha feito isso até hoje, e não conheço ninguém que tenha sido inclusão e depois tenha saído da inclusão. Têm alguns alunos, que conseguem hoje em dia burlar os testes de inclusão, eu tenho um aluno, do segundo colegial, que ele não é inclusão, mas ele é laudado como inclusão, ele conseguiu burlar isso, pra não fazer nada, até mesmo a família aprova esse comportamento, ele conseguiu fazer isso no sexto ano, e ele vem do sexto ano até agora, sem uma outra avaliação, está como laudado e ele vai passando, ele não faz nada, mas ele apronta o tempo todo, às vezes ele não fica nem dentro da sala de aula e diz: “Não preciso, eu sou laudado”. Os que têm problemas, não são laudados. Às vezes, você trabalha de maneira diferenciada, só que o Estado não pode saber que você fez isso, como existem os laudados e os não laudados, na realidade, grande parte, tirando aqueles que têm mesmo deficiências específicas, não são laudados. Eu tenho um aluno, na outra classe, que ele teve falta de oxigênio no cérebro por 6 minutos na hora do nascimento, mas, se você olhar o menino, ele tem as dificuldades dele, especialmente em matemática, imagina, mas ele corre atrás, ele vai atrás disso e daquilo, ele seria um laudado e não é. Trabalho com aqueles que permitem, você chega mais próximo deles, traz pra perto de você, faz exercícios diferenciados, quando eles permitem. Porque é aquela história, “porque eu vou fazer alguma coisa, se até hoje eu não fiz nada e sempre passei?”. O Estado não oferece curso de capacitação, nem fornece o curso de libras, se você quiser fazer um curso de libras, você tem que ir ao período em que você não trabalha lá pra Limeira, e o primeiro módulo o Estado não cobra, o segundo ele cobra. Mas eu também não tive libras durante a graduação, não tive nada disso, mas eu não tenho nenhum aluno especial nesse momento. Já tive só um surdo, ele lia lábios, então você falava e ele entendia e fazia, para esses alunos a escola tem uma sala de recursos. Mas na Escola Ribeiro os que têm deficiências específicas, esses que são laudados, com deficiências específicas ficam no meio da classe normalmente, porque eles não têm uma deficiência específica, só o rebaixamento de intelecto.

CARTÃO 8: EDUCAÇÃO SEXUAL

Você trata esse tema em sala de aula? Como?

Nunca ninguém perguntou nada. Nunca, nem os alunos maiores, mas, se aparecer algum questionamento eu trabalho normalmente, se não souber, vou perguntar pra biologia, mas, nunca apareceu.

CARTÃO 9: INDISCIPLINA

O que você caracteriza como indisciplina na sala de aula?

Indisciplina, somente aquele aluno que você pede pra fazer alguma coisa e ele bate de frente com você, não faz e fica retrucando, só isso. Para mim, conversa não é indisciplina, como já falei minha aula é extremamente bagunçada, eles ficam conversando o tempo todo entre eles sobre o assunto, então, quem tá olhando eles de fora, classifica aquilo como indisciplina. Eu não.

Como você caracteriza os procedimentos de controle de sua sala de aula?

Os alunos já me conhecem e sabem os limites deles, sabem que eles têm que fazer e se não fizerem arquem com as consequências. As consequências são as notas, só isso, eu não preciso de mais nada.

A decisão por um determinado tipo metodologia de ensino é influenciada pelo comportamento da classe? Explique.

Não tem isso, justamente porque é a minha disciplina. No particular tem, justamente pelo rigor da escola, a prova no particular vale oito pontos, todas as outras atividades em sala de aula valem dois pontos, então, juntas, compõem dez. Atrapalhou a sala de aula, não está atrapalhando a mim, está atrapalhando os amigos, atrapalhou a sala de aula, eu chamo a atenção uma vez, a segunda vez retiro 0,25 ponto desse total de 2 pontos.

Quais os desafios presentes em sua atividade profissional dentro e fora de sala de aula com relação a esse tema?

Nunca me deparei com problemas pessoais, pelo contrário, o aluno que eu boto pra fora, quando me vê fora da escola grita, “Ô Sisi”, normal, eles sabem que eu sou assim, que tenho essa postura, então eu aviso uma vez, na

segunda o aluno tem que arcar com as consequências. Teve um dia que eu peguei uma aluna, primeira aula no terceiro colegial da particular, aconteceu tanta coisa até ela chegar até aquela escola. Ela estava conversando, chamei a atenção uma vez, a segunda vai embora da sala de aula, aí eu falei “Ah, mas de novo, eu já chamei a atenção uma vez”, ela respondeu, “A vai pra puta que pariu”, “Ah, não vou não bem, tchau vai pra fora”. Na boa, aí toda vez que ela chega na sala, ela fala, “Ô professora, hoje eu não briguei em casa, ta?”. Quer dizer, aconteceu, coloquei pra fora, mas, segue tudo normalmente.

CARTÃO 10: RELAÇÕES FAMILIARES

Como você vê a participação dos pais na formação pedagógica dos alunos?

No Estado, não existe a participação dos pais, são pouquíssimos pais que se preocupam com a formação dos filhos, aliás, eles se preocupam se os filhos vão passar para próxima série ou não, só no último bimestre que eles aparecem na escola. No Estado não existe. No particular, talvez por ser pago, os pais estão mais presentes. Quando o professor marca reunião, são pouquíssimos que aparecem, só daqueles alunos que não precisam, alguns só aparecem na escola se eles forem convocados, se o aluno não entrar, se ele entrar não vem.

Como são as reuniões de pais?

No Estado, é uma por bimestre, o pai vem e recebe as notas do filho, tudo é colocado de uma maneira geral. No particular, também acontece uma por bimestre, nos três primeiros bimestres, no quarto não acontece, no primeiro bimestre tem uma reunião, só que é de caráter informativo, informa para os pais tudo o que vai acontecer, se você quiser falar com um pai mais especificamente, você agenda e a coordenação chama esse pai, porque senão fica aquele bate boca dentro da sala de aula e tal, aí fica desinteressante. Tem pais que não acham isso interessante, quer discutir ali, principalmente os pais dos bons alunos, que querem que todos os demais saibam que os filhos são os bons.

CARTÃO 11: VIOLÊNCIAS**Já vivenciou casos de violências em sua sala de aula? Quais tipos?**

Não. Brigas sim, sempre. “Terminou, terminaram de brigar?” Eu não entro entre os dois, senão eu vou apanhar, se eu tiver que fazer alguma coisa, chamo alguém para separar, mas geralmente é assim: “Terminou? Agora os dois descem para a direção”, só foi esse caso, tá, mas eu também levo na boa. Violência, só presenciei a verbal.

O que pode comentar sobre o *bullying*?

Se eu perceber alguma coisa que se caracterize como *bullying* eu já corto, no caso da escola particular, que tem a presença da psicóloga, eu já encaminho para a psicóloga, eu corto de imediato. E se abrir a boca, vai para a direção.

CARTÃO 12: AVALIAÇÃO**Como avalia o rendimento escolar dos seus alunos?**

No Estado é péssimo, eles têm muitas dificuldades, eles já vêm com muitas dificuldades, teve um dia que tinham poucos alunos na escola e você tem que dar alguma coisa, no segundo colegial, pedi para eles fazerem cinco vezes a tabuada do dois até o nove, a menina não foi fazer a tabuada do seis usando a calculadora? “Na calculadora, por que? Eu não sei fazer professora, não sei a do seis, não sei a do sete, não sei a do oito e não sei a do nove.” Quer dizer, já vem com muita dificuldade, acabei descobrindo isso, mas as dificuldades são grandes. O rendimento deles, 80% acima da média e 20% abaixo da média.

3.3. Terceiro Momento das Entrevistas

A seguir apresentaremos as textualizações do terceiro momento das entrevistas com os professores participantes da pesquisa. O desenvolvimento desse momento iniciou durante os estudos da bibliografias – livros, artigos e documentos públicos como PCN e DCN – envolvendo a região de inquérito investigada.

Uma vez que os dois primeiros momentos das entrevistas foram realizados, transcritos e textualizados, iniciamos a análise dos mesmos para, em seguida, produzirmos os roteiros do terceiro e último momento das entrevistas.

Deste modo, procuramos buscar trechos de trabalhos que envolviam os discursos dos depoentes, fossem eles convergindo ou divergindo desses discursos.

Uma das temáticas envolveu o tema da educação sexual nas aulas de matemática. Os três professores entrevistados relataram que não abrangiam o tema da educação sexual em suas aulas de matemática. Analisando essas afirmações, decidimos levar até esses professores, trechos de trabalhos que apresentavam o modo como abordavam a temática da educação sexual em salas de aula de matemática. Com isso o professor poderia discorrer sobre o tema, justificando sua prática ou julgando a situação do modo como achasse mais adequado.

Vale ressaltar que não procuramos frases para contradizer, ou apontar erros na prática pedagógica do professor, nosso objetivo era fazer aparecer as possíveis motivações para as tomadas de decisões desses professores nessa situação que tematizamos como um enfrentamento do professor de matemática.

Assim aconteceu o processo de estudo para a escolha das demais frases. Nosso ponto de partida foram as fichas “Cartões” da segunda entrevista: a partir delas elaboramos roteiros parciais iniciais com recortes de frases da bibliografia estudada e, a partir dos dois primeiros momentos de entrevista, refinamos esses roteiros, dando o tom particular dos relatos de cada colaborador.

Partimos dos cartões, mas ocorreu de ter mais de uma frase referente a um mesmo tema. Por exemplo, para o cartão com o tema Violência, apresentamos duas frases distintas para que os professores lessem e comentassem sobre elas. Ao fim do processo de escolha das frases, concluímos com vinte e três frases, que foram apresentadas no terceiro momento de entrevistas e de acordo com o que cada professor havia falado sobre tais temáticas durante os dois primeiros momentos.

O estudo e a busca pelas frases foi um processo lento, que envolveu muita discussão e reflexão, pois, pensamos na construção do terceiro momento como uma continuidade do segundo momento ao relacionar frases que diziam sobre os temas escolhidos anteriormente com o que os professores haviam afirmado sobre o que pensavam deles e como os vivenciavam cotidianamente.

Desta forma, nosso objetivo era o de apresentar aos depoentes potencialidades sobre determinados temas, que envolvem sua prática pedagógica, para que esses professores ao discorrer sobre estes, pudessem apresentar a forma que eles escolhem suas ações para esses enfrentamentos em suas práticas pedagógicas, ou seja, os significados que atribuíam às relações entre as *objetivações genéricas por si* e as *objetivações genéricas para-si*.

Durante todo esse terceiro momento, portanto, apresentamos a todos os professores o mesmo roteiro de frases extraídas da revisão de literatura, mas para cada um deles a entonação dada se relacionou com o que já tinham dito anteriormente sobre as temáticas.

Tivemos êxito na execução das entrevistas, todas as frases foram lidas e discutidas pelos professores, conseguimos apresentar possibilidades de tomadas de decisão para enfrentamentos do seu cotidiano (relativos, por exemplo, à situações da escola, de sala de aula, a metodologias, práticas em geral). Os professores colaboradores, ao lerem as frases, ou concordavam com a fala do autor, relacionando-a com sua prática pedagógica ou discordavam e relatavam caminhos diferentes para o tratamento de tais situações.

A seguir, apresentamos o terceiro momento das entrevistas com cada professor colaborador.

Momento III – Discorra sobre as frases

3.3.1. Leila Daiane Bergamin

FRASE 1: O aluno deve aplicar seus conhecimentos matemáticos a situações diversas, utilizando-os na interpretação das atividades cotidianas (PCN2, 1997, p. 42).

Acredito que os PCN foram um grande avanço, pois através deles temos onde buscar um respaldo. É um documento orientador, só que não é tudo que dá para ser contextualizado, não é tudo da matemática que tem utilidades cotidianas, acho que favorece mais a questão da formulação, da situação de aprendizagem, de partir do concreto para o abstrato. Agora que tudo vai ser usado para interpretar as atividades cotidianas, acho complicado, porque, nem tudo consegue ser contextualizado. Mas, acho que os PCN em si foram um grande avanço em termos educacionais brasileiros, que é um documento que podemos consultar.

FRASE 2: O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia (PCN1, 1997, p. 81).

É complicado isso, porque, lógico que não tem sentido o aprendizado se não for para você compreender melhor sua vivência do dia-a-dia. Tem que ser significativo, tem que fazer sentido para o aluno, só que é aquela coisa, vai ter um momento que tem que ser o conhecimento pelo conhecimento, que é o que ele vai precisar para galgar outros degraus na própria vida escolar. Penso que nem tudo dá para ser tirado do cotidiano. Com esse conhecimento que ele vai adquirindo, com a aquisição de coisas que são do seu cotidiano e outras que não são, ele vai conseguir compreender melhor o que ele vive dentro da comunidade que está inserido, dentro de sua própria realidade, porque, caso contrário, fica parecendo que você busca simplificar demais as coisas e acho que não é por aí, que ele vai ter que entender que vai ter momento que ele vai ter que entender o contexto histórico, que ele vai ter que entender uma

definição específica, então, vai ter que ser o conhecimento pelo conhecimento. Acredito que para dar significado, para fazer sentido com o aluno, o conhecimento deve estar ligado ao que ele vivencia no dia-a-dia. Para mim é o óbvio o que está escrito aqui e, às vezes, não dá para trabalhar com a obviedade, precisamos mostrar para os alunos que têm coisas que é o conhecimento pelo conhecimento e que eles vão ter que dar conta daquilo nas próximas séries para continuarem no aprendizado escolar pela vida.

FRASE 3: Como parte da educação escolar, o Ensino Médio deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (PCN1, 1997, p. 10).

Isso aqui fica só no papel, porque tem algumas coisas que, por exemplo, no Ensino Médio tem algumas coisas que são conteudistas e que não são aplicáveis no mundo do trabalho. Claro que tenho um professor que está trabalhando lá no eixo da matemática financeira e estou vendo, estou ouvindo falar de juros na televisão, no jornal, estou vendo aquilo no *folder* lá da loja que vou comprar. Claro que isso vai fazer diferença, mas, os conteúdos do Ensino Médio nem sempre vinculam-se ao mundo do trabalho. Muitas vezes fica meio que perdido, a matéria fica meio que boiando no ar, é complicado. Com relação à prática social, acho que dá para trabalhar com disciplinas que trabalham valores que você precisa para conviver socialmente, mas na matemática isso já é mais complicado. Para trabalhar com matemática financeira, escolhe-se um tópico e vai trabalhar com isso, então, está vinculado ao mundo de trabalho, está vinculado ao próprio cotidiano, só que têm coisas do próprio currículo do Ensino Médio que é conteudista, que é aquela coisa que, às vezes, a gente não consegue contextualizar. Por exemplo, não tem como eu falar para o meu aluno do terceiro ano do Ensino Médio que ele vai usar números complexos em seu trabalho, estaria sendo ridícula e ele ao me encontrar na rua, tiraria uma com a minha cara. Então, é complicado, acredito que essa afirmação três aqui, ela está só no documento mesmo, só no papel, do que na prática das escolas.

FRASE 4: Desenvolver estratégias de ensino do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas (DCN, 2001, p.4).

Então, isso aqui acaba contradizendo, porque ele quer que você use o cotidiano, quer que a coisa seja significativa e as diretrizes são uma imposição, as Diretrizes Curriculares são impostas, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos, a gente busca isso, só que se o aluno não tiver a técnica também, ele perde e vai falar: “Espera, isso aqui entendi, mas, e aí o que vou fazer? Vou partir para onde agora?”. Então, acho que desenvolver essas estratégias não é fácil, está nas diretrizes, a gente tem que cumprir, só que é complicado, tem que ter muito planejamento, tem que ter um planejamento muito bem estruturado, muito bem claro na cabeça do professor que vai trabalhar com aquilo porque não é tão simples trabalhar os conceitos e deixar de lado as técnicas, não dá para deixar de lado. As coisas têm que ser meio concomitantes, temos essa clareza que é o conceito que fica na cabeça do aluno, mas, às vezes ele vai fixar e entender esse conceito pela técnica, tem que caminhar juntos. As diretrizes são bem claras que é o conceito que tem que ficar só que tem que caminhar junto com a técnica, não consigo ver de outra forma. Eu não sou tradicionalista, nem das antigas, mas, penso que têm que caminhar juntos, não vejo de outro jeito.

FRASE 5: O conhecimento matemático deve ser acessível a todos e o professor deve ter consciência de seu papel na superação de preconceitos que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da matemática (DCN, 2001, p.4).

Isso é uma luta, é nosso desafio de cada dia. Primeiro foi quebrar os tabus que existem, que a matemática é difícil e ponto, então, quebrar esse paradigma é difícil, é um desafio de cada dia você mostrar para o aluno que ele é capaz de compreender aquilo, que ele é capaz de realizar aquilo e que aquilo vai se aprofundando e que ele é capaz de aprender, que ele é capaz de chegar nesse aprofundamento. Essa diretriz, essa quinta frase, é o grande desafio do professor do século XXI, fazer com que o conhecimento matemático seja acessível a todos e desmistificar que todos os problemas são da matemática, porque criou-se esse mito, essa resistência com relação a essa problemática do conteúdo, da matemática ser sempre difícil e ser só difícil, ninguém dá leveza para a matemática, o pessoal não consegue ver as proporções e razões em uma receita de bolo, tem que conseguir enxergar fração ali na pizza que

estou comendo com minha família, falta muito isso. Acho que essa diretriz é o grande desafio para o professor do século XXI, para dar essa acessibilidade do conhecimento matemático tem que ser muito bem planejado. Para o professor desmistificar isso é difícil, mas a gente está nessa batalha.

FRASE 6: Violentar é romper a liberdade e os direitos do cidadão. É alguém que passa dos limites e invade a privacidade do outro. É a falta de solidariedade e o desrespeito aos direitos dos humanos. É a agressão física, psicológica, sexual e moral. (Aída M. M. Silva, 1997, p. 259).

Concordo com essa autora e são esses valores de éticas que permeiam as nossas aulas e o processo educacional, mas acontece que, às vezes, ao dar aula, acabamos violentando o aluno. Não consigo ver até que ponto aquele meu aluno está com aquela dificuldade. Quando não consigo entender o jeito diferenciado que ele aprende e quero impor o meu jeito, isso acaba sendo uma forma de violentar esse aluno. A afirmação que tem relação aos valores é o que a gente busca nesse dia-a-dia que é trabalhar a ética, fazer com que o nosso aluno seja ético, mostrar para ele, não apenas em um determinado momento, mas em muitas situações, que nem sempre o mundo é dos espertos, que o mundo é dos que labutam, dos que lutam, dos que estão correndo atrás de um objetivo. Então, a gente tenta trabalhar a ética, “ah eu não vou devolver o lápis do meu amigo”. “Mas, espera aí!”. “Então, você não está sendo ético!”. Nessas pequenas coisas temos que trabalhar esses valores. “Pegaram o meu estojo!”. “Espera aí, então, devolvam o estojo! O estojo não é seu”. Esse recorte é uma afirmação que concordo, pois é por aí mesmo que nós temos que trabalhar esses valores dentro dos momentos de nossas aulas, só que muitas vezes a gente acaba agindo de forma violenta com nossos alunos quando não conseguimos entender esse jeito que ele aprende, o ritmo dele, não nos percebemos que estamos invadindo o espaço do outro de um jeito que não está sendo legal.

FRASE 7: “Atitudes relativamente simples de respeito e afeto por parte do professor podem ser muito positivas, colaborando para diminuir a violência no ambiente escolar” (MARRIEL et al., 2006, apud. FERREIRA et AL. 2010).

Nessa afirmativa acho que cabe o lance do envolvimento, o jeito que o professor envolve o aluno, tem que buscar ser afetivo para conseguir trabalhar, para conseguir desenvolver e construir o conhecimento juntos. É difícil, pois a questão da afetividade, que às vezes fica: “ah esse professor é legal, porque ele não dá nada, só fica no bate papo, ali na conversa, ele é legal”, ser afetivo é mostrar que tem limite, respeito pelo outro, ser afetivo nesse sentido também é envolver o aluno na aula de uma forma que ele queira aprender aquilo, que ele tenha o querer, a dimensão do querer no processo de ensino e aprendizagem, essa dimensão é fundamental e se você mostra respeito pelo seu aluno, se você consegue, às vezes, nem é verbalizar, mas por ações mesmo, mostrar que você está exigindo aquilo dele, porque você quer que ele seja um ser humano melhor, podemos assim contribuir para a diminuição dessa violência. Quando você acredita no seu aluno, mostra que ele é capaz de fazer uma atividade diferenciada, foi o caso de hoje na escola, deles participarem de uma gincana cultural, de darem a sua contribuição, você mostra que acredita nesse ser, acho que isso colabora com a diminuição da violência, porque ele vai querer competir, vai ter que aceitar o outro, ter que trabalhar em grupo e resolver os conflitos que vão aparecer. Acredito que assim, você demonstrando o respeito e, ao mesmo tempo, mostrando que ele têm que ter limite, que também têm que respeitar o próximo, contribuimos para a diminuição da violência.

FRASE 8: “As escolas precisam enfrentar o bullying construindo estratégias que favoreçam o bem-estar psicossocial no ambiente educativo. A escola não pode ser um espaço de homogeneização, mas sim de resgate e respeito aos valores e às diferenças” (MASCARENHAS, 2006, apud. FERREIRA et AL. 2010).

Hoje conseguimos falar disso com um pouco mais de tranquilidade, mas até uns anos atrás era meio complicado falar de valores, de respeitar as diferenças, de não ser preconceituoso. Hoje a gente já consegue falar disso de uma forma mais tranquila. Eu procuro intervir quando percebo que tem uma situação vexatória, de apelido, enfim procuro intervir e colocar o outro em seu lugar: “Espera aí. O outro não te ouviu? Que abertura que ele te deu para você fazer isso? Então, olha o espaço do outro”. E enfrentar o *bullying*, que na

verdade sempre existiu, antes não tinha esse nome, não tinha essa nomenclatura, mas sempre teve a questão de dar apelido, de fazer piadinhas com relação ao outro, isso sempre existiu só que a coisa se agrava hoje. Então, temos que ter essa percepção, temos que ter esse *feeling* para não deixar a coisa tomar grandes proporções, tem que ser cortado no momento, tem que ser brecado, para depois você poder continuar e fazer o seu trabalho, porque o grande lance do processo educacional é que o aluno cultive esses valores, que ele saiba conviver de uma forma solidária na sociedade, de uma forma educada, e que construa conhecimento nisso que ele vai usar na vida. Para entender melhor o mundo que ele está inserido, não só o bairro e a cidade que vivo, mas a questão do mundo mesmo, “por que tem globalização hoje? Por que a *internet* é essa loucura?”, para ele compreender isso, tem que ter essa harmonia, tem que estar em um ambiente harmonioso. Se não fizer essas intervenções para ter essa harmonia, o trabalho todo dessa construção de valores, de conhecimento, fica comprometido, então, esse é outro desafio, só que não digo que é só do professor, é um desafio conjunto das escolas, do ambiente escolar, do ambiente educativo. Antigamente tinha aquela visão que educação trazia-se de casa, que o ser educado, o ser polido vinha de casa e hoje não vem mais. Por exemplo, uma professora me disse hoje que ano passado os alunos que vieram para a quinta série, que são os sextos anos de hoje, eles tiveram que ser “domados”, a ponto de se falar “senta na cadeira, você vai se sentar nessa postura na cadeira e você vai prestar atenção na aula”. Isso teve que ser ensinado também, até a postura do ambiente de sala de aula. Então, é essa geração que está vindo e isso tem que ter uma forma harmoniosa para conseguir desenvolver outros trabalhos, depois vem a questão da aprendizagem. É um desafio conjunto da escola.

FRASE 9: A sala de aula e a escola não estão desvinculadas da problemática do resto da comunidade e da sociedade, porém têm sua autonomia relativa (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 241).

Autonomia é relativa, não se tem 100% de autonomia, nós estamos vinculados a documentos Federais e Estaduais e temos que dar conta disso. Em um questionamento que tivemos no planejamento desse ano na escola, indaguei que precisamos fazer o que vai fazer sentido para o aluno, vai fazer

sentido se ele ver que ele pode aplicar aquilo dentro do ambiente que ele vive, algumas situações temos que trazer mesmo para o que é real dele daqui e aproveitar isso, essa vivência que ele tem na comunidade e trazer a favor no processo de ensino e aprendizagem, “é difícil? É difícil!”, eu que já convivo aqui no distrito, consigo sacar isso, perceber o que é importante, o assunto que devo pegar para poder dar sequência, tem que mostrar dentro do projeto que foi proposto. Falei: “Gente o projeto tem que ter a problematização, qual é o problema que nós vamos resolver? Qual é a ação que nós vamos fazer?” e coloquei a ideia da reciclagem. Não me conformo de Ajapi, um distrito desse tamanho, não ter uma cooperativa de reciclagem, não ter pessoas que consigam se envolver com isso, é totalmente possível isso aqui, acho totalmente possível e dei a ideia. Todo mundo achou um absurdo. Lógico, enquanto eu não sair da minha zona de conforto e não colaborar com a situação não vai sair mesmo. Temos que trabalhar os projetos, temos que ver qual a problemática que quero resolver, se vou querer colocar o meu aluno mais ativo. Então, essa é uma problematização, deixar o meu aluno mais ativo durante a aula, mais ativo com relação aos conhecimentos, na construção do conhecimento, “como que eu vou trabalhar com isso?”, é o grupo todo, e dá para pegar o que é bem específico da comunidade, bairro, da própria escola para resolver. Quando eu falo da reciclagem, no próprio ambiente escolar tem como eu trabalhar com a questão do lixo, “não joga o lixo lá no pátio! Joga o lixo no latão!”, no micro, para depois olhar o macro. Tem que ter a problematização para que o aluno vá tomando gosto, acho que para poder conhecer e acabar com esse problema, devemos buscar soluções para a problemática do ambiente dele. Então, não estão desvinculados, fora do ambiente da comunidade.

FRASE 10: Ter convicção daquilo que vai ser ensinado e resgatar a significação dos conteúdos (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 242).

Penso que o professor tem convicção do que vai ser ensinado, acho isso bem tranquilo, agora a significação é o que falei, nem sempre vou conseguir contextualizar e quando isso acontecer, tem que partir para aquela afirmativa que falei, conhecimento pelo conhecimento, o aluno tem que ter aquilo, construir aquilo em sua vida, para poder seguir em sua própria vida escolar e,

às vezes, o próprio aluno da sala dá essa deixa para o professor, no caso da significação daquilo que está sendo ensinado. E o que sentimos muita dificuldade hoje, eu pelo menos, esse ano menos um pouco, é uma resistência nessa dimensão do querer aprender por parte do aluno, porque a dimensão do professor querer ensinar, ele tem essa convicção, o cara que se formou para ser professor, tem essa convicção que vai ter que ensinar e também terá que buscar a aprendizagem do seu aluno, encontrando o meio, a estratégia ou plano para alcançar isso e, às vezes, como disse do próprio conhecimento pelo conhecimento, “olha para seguir adiante nos estudos, você vai ter que dominar isso”, “como que você vai dominar isso”? Com dedicação, como dedicação ao estudo mesmo, estudar com o querer da sua parte”, e essa dimensão do querer do aluno, acho que está prejudicada no século XXI, essa significação, especificamente falando da matemática, às vezes é complicada, tem que ser o conhecimento pelo conhecimento, cada professor tem que ter jogo de cintura e falar com seus alunos que eles vão ter que ter paciência e dedicação para aquilo, é o que eu penso.

FRASE 11: Resgate do autêntico diálogo, que não é nem o “sermãozinho” particular, nem o “passar a mão na cabeça” como se nada tivesse acontecido e trabalhar com sanções por reciprocidade, superando a punição autoritária, bem como o clima de impunidade (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 244).

Acho que na questão do diálogo, temos que colocar o aluno para refletir, é preciso ter uma reflexão do professor e do aluno. Devemos deixar o aluno consciente de que ele é um ser reflexivo, tem que pensar sobre o que ele fez, que aquela atitude foi adequada, que aquela atitude não foi adequada, se o jeito que estou tentando aprender aqui é o melhor que estou fazendo ou se posso fazer melhor. A questão do diálogo, penso que tem que ser muito franca, tem que ser honesta, “olha para vocês, olha a altura que vocês estão falando”, isto também faz parte, é trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, “olha para você, olha o tanto que você está interferindo na outra sala com o seu barulho”. Com isso a coisa pode fluir e tem que ser na franqueza mesmo, não sei mentir para o meu aluno, se estou nervosa, eu berro mesmo! Por exemplo, hoje tive que falar alto mesmo. Ontem tive que falar palavras agressivas com

uma quinta série para eles se olharem como seres reflexivos, teve um aluno que tive que encaminhar para a direção para bater um papinho lá, tem que refletir e eles são sacados, os alunos de hoje eles tem essa abertura de falar, de questionar o professor, “mas espera aí, o senhor, a senhora está fazendo isso e não aquilo”. Então, eles já têm esse ímpeto do questionamento, acho que tem que trazer isso para o nosso favor e não contra nós, não se sentir ofendido, não bater de frente, tentar trazer isso, “espera aí, olha pelo outro lado”. Não é fácil fazer isso, sou falha nisso, quando deixo ver, minhas emoções já estão à flor da pele e já explodi o que tinha que explodir. Então, é trabalho de formiguinha, um dia de cada vez, a gente também refletindo juntos, “espera aí, onde que eu posso ser melhor?”.

FRASE 12: Diante da queixa da violência do aluno, precisaríamos refletir: quer violência maior do que a negação da esperança, a negação de um futuro melhor a que o aluno, especialmente das escolas públicas, está submetido? Se queremos enfrentar a questão do aluno, com certeza o caminho não é usar outra violência ou ser conivente com ela (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 245).

Foi o que falei na questão do *bullying*, acabo sendo violentador ao não procurar entender o jeito que meu aluno aprende. Pensar o que esse aluno tem dificuldade e tentar usar outras estratégias para atingir esse aluno. Não dá para ficar recriminando e falando, “ah você é burro mesmo, vai continuar sendo burro, você não quer aprender”. Não! Temos que trazer o outro lado, evidenciar a capacidade, as potencialidade, mostrar que ele é capaz daquilo e pegar o gancho para puxar e desenvolver o que tem que ser desenvolvido. Por exemplo, no ano passado, tive que pegar o material dourado para trabalhar subtração com aluno de oitava série, para mim foi horrível, não me conformava com aquela situação, só que tive que pegar o material dourado para aqueles determinados alunos observarem que eles eram capazes de suprir aquela dificuldade, porque, chegou a um ponto da consciência deles, que eles achavam que não davam conta, que não eram capazes e não conseguiriam e tem que ser o contrário, se afirmar que ele é um burro, que não vai para frente, ele não vai mesmo, ele vai absorver aquilo para ele e pronto e tem que ser ao contrário. Não é fácil, o trabalho do professor em si é um trabalho árduo, é um

trabalho de muita reflexão, de buscar estratégias diferentes. Por isso que precisa ter essa reflexão, a reflexão do lado do aluno, deixar ele consciente que ele também tem que refletir com as atitudes dele, só que da nossa parte também, de refletir como que esse aluno está aprendendo, onde que está pegando que não estou conseguindo chegar nesse aluno e não ficar evidenciando o que ele não é capaz, ao contrário, temos que colocar em evidência as capacidades, as potencialidades e depois o que vem a partir disso é lucro.

FRASE 13: Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se no processo de constituição de sua personalidade (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 248).

Autoridade é conseguir com que o aluno queira fazer aquilo que é proposto, não é ser autoritário e impor que ele faça aquilo de qualquer jeito, porque se eu me impuser ele vai copiar do colega e dizer: “fiz!”. Agora se eu mostrar que ele é capaz, que ele precisa tentar desenvolver aquilo, precisa envolvê-lo para que ele queira chegar naquele conhecimento. Aí, sim, meu trabalho vai dar frutos. É ter autoridade, mas não ser autoritário. Eu não posso querer impor as coisas, tenho que envolver o aluno de uma forma que ele queira aquele conhecimento, que ele queira fazer aquilo, que ele queira realizar determinada tarefa, que ele queira realizar determinado trabalho. Agora ser autoritário, na educação não é bom!

FRASE 14: “No modelo atual, o professor monopoliza a relação, a informação e a interpretação dos fatos. Estabelece uma relação vertical, autoritária, subserviente, onde o poder decisório está em suas mãos. Ele é o transmissor do ensinamento e da verdade inquestionável. Nesse paradigma tradicional de ensino o importante é o produto, o resultado, a transmissão, a cópia do modelo. É um professor que tem compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas./.../ O autoritarismo e o abuso de poder comprometem a relação de confiança entre professor e aluno, além de favorecer a baixa autoestima do adolescente. (DEWEY, J., 1978).

É o tradicionalismo que o Dewey está citando, a questão que o professor detém todo saber, que ele vai transmitir aos alunos de uma forma passiva, pois, “sei, e quero que vocês aprendam”, o formato do autoritarismo, da imposição, da relação vertical, nesse sentido que o Dewey criticava. Ele falava que o aluno tem n possibilidades de aprendizagem, que tenho que entender o lado do aluno, o lado do cotidiano que ele está inserido, das vivências que ele já teve. E quando eu coloco essa relação vertical, não estou respeitando isso, essa vivência que meu aluno teve até aquele momento, o que ele já aprendeu do próprio conviver com a família. O professor tradicionalista não cabe hoje, o John Dewey era do século XX, e ele já cantava essa bola aqui, que não adianta essa relação autoritária, de imposição de conteúdos, que o professor detém e vai passar para os alunos, que isso já era um barco furado, que isso não funcionava, tenho que ter essa clareza, que meu aluno já tem uma vivência, conhecimento, que ele conhece muitas coisas e que ele precisa colocar isso a favor dos outros aprendizados que estão por vir na dentro da escola. Então, realmente devemos ter autoridade, mas não ser autoritário, envolver esse aluno é partir mesmo pelo que ele já sabe o que ele já tem de vivência para poder desenvolver depois todo o processo de ensino e aprendizagem que o professor almeja, onde aprenda determinado conhecimento específico, não só no caso da matemática, que ele seja capaz de resolver um problema com autonomia, com destreza, que seja capaz ao ler determinado exercício, de ver os caminhos para solucioná-lo. Então, tenho que alcançar isso partindo da vivência e do conhecimento que esse aluno já possui.

FRASE 15: Ser mais pesquisador do que transmissor. O verdadeiro professor é aquele que também sabe ouvir, observar, refletir e buscar algo sempre que necessário. Sabe como problematizar conteúdos e atividades, propor situações problemas, analisar “erros”, fazer perguntas oportunas, formular hipóteses, sistematizar conteúdos, disponibilizar informações, avaliar no processo (DEWEY, J., 1978).

Essa afirmativa do Dewey, penso que ele está colocando na questão de ouvir mesmo o aluno, de querer ter a participação dele para poder desenvolver essa construção do conhecimento, tem que saber ouvir e tem que pesquisar para conseguir montar essas situações de aprendizagem, para planejar essas

situações que vão levar o aluno à aprendizagem, que não fique só superficial, que o aluno se aproprie daquilo que está sendo dito, que está sendo discutido. Nos dias de hoje, o aluno tem muitas informações e o professor tem que ajudá-lo a centrar suas informações, filtrar, ver o que é importante, o que posso trazer hoje para aula, e o professor tem que estar aberto para ouvir isso, ter humildade, mostrar que não tem todo conhecimento do mundo, muito pelo contrário, tem muita coisa que ele tem que pesquisar e correr atrás também, para ter estratégias de como ensinar de uma forma mais tranquila. Acredito nisso.

FRASE 16: Perder o medo de usar a tecnologia e a vergonha de errar enquanto se aprende. Com as rápidas alterações na natureza do conhecimento e na maneira de usá-lo todo profissional deve estar disposto a aprender sempre, o que significa condição de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, se dispor a mudar conceitos e conhecimentos que possui (DEWEY, J., 1978).

Quebrar os paradigmas do tradicionalismo. É aquela história, o professor que aprende. Todos aprendem na escola, não é só o aluno, o professor também como ser que está aberto a aprender, a mudar as estratégias, em focar determinado conteúdo de uma forma diferenciada. Eu tive resistência, por exemplo, quando veio o currículo que tinha situações de aprendizagem concreta, tive que ir catar pedrinhas no estacionamento. Como agrupar pedrinha! Eu achei isso fora de propósito, mas depois fui ver que não, que era super bacana a atividade, que os alunos se envolviam, que eles falavam, que eles davam a opinião deles, que eu tirava as dúvidas que eles manifestavam, que se criavam n problemas. Às vezes, temos resistência, quando fala de tecnologia aqui na frase, imagino que era laboratório, aquela coisa simples, que era um experimento simples, imagina se o Jonh Dewey estivesse vivendo hoje, ele ia querer explorar todos os *softwares* de matemática que se tem. Então, precisamos estar abertos para ser esse ser aprendente. A Secretaria da Educação disponibiliza cursos *online* à distância dessas mídias, que não é só mídia de *software* computacional, são as mídias de voltar lá no experimento, de explorar o experimento, ter um resgate disso. A tecnologia na questão experimental de pegar o experimento e esmiuçá-lo, isso empolga o aluno, faz

com que ele tenha interesse. Por exemplo, quando fazemos a parte experimental em sala de aula, o aluno que é todo esprevidado e hiperativo é um dos primeiros que conseguem terminar. “Gente vamos lá, vamos agrupar, vamos fazer, vamos agir”, o professor tem que se olhar como ser que aprende e que busca outras estratégias, mudar paradigmas para alcançar seus objetivos na aprendizagem efetiva.

FRASE 17: Preparar o indivíduo para lidar com a incerteza, com a complexidade na tomada de decisão e ter responsabilidade sobre as decisões tomadas. Educar para a sociedade atual é preparar o indivíduo para conviver num tempo onde as coisas se movimentam com muita rapidez, onde o conhecimento é renovado a cada dia e as distâncias se encurtam rapidamente. Tudo é incerto e imprevisível (DEWEY, J., 1978).

Eu acho que aqui estamos falhando, preparar o indivíduo para serem cidadãos críticos para lidar com as incertezas, com as complexidades da vida, acho complicado e ainda não estamos preparados para isso, acho que ainda falta muito. No nosso caso da matemática, acho que se a gente conseguir trabalhar com a autonomia do aluno e conseguir que ele tente resolver os problemas por si só, que ele se sinta capaz de resolver problemas por si só, acho que já vamos colaborar com essa afirmativa aqui, “Ah professora a gente pode fazer diferente, tem outro jeito e eu fiz diferente”, “Ótimo!”, não tem um jeito só, você tem que mostrar que nada é certíssimo, nada é uma verdade incontestável, que as incertezas e as dúvidas existem. Às vezes brinco com meus alunos quando erro na lousa e digo, “professor não erra, se equivoca! Então, foi um equívoco”, aí eles riem, você não está admitindo, não está sendo humilde, devemos mostrar para o aluno que podemos errar sim, que não existe apenas um jeito de resolução daquela atividade, que a decisão tomada, às vezes, não é a mais adequada, que tenho que aprender com o meu erro. Então, acho que, nesse sentido, a matemática contribui para questão da autonomia na resolução do aluno se sentir capaz para aquela situação, de ver que tem outras possibilidades, que tem outras estratégias, penso que contribui nesse sentido, mas, que nós não estamos preparados para preparar esses indivíduos para lidarem com as incertezas e frustrações de suas vidas, não estamos preparados para lidar nem com as nossas frustrações. Então, por isso

temos que nos ver como seres reflexivos e que aprendem. E aprender com os conflitos mesmo do dia-a-dia, com os nossos próprios erros, mostrar para o aluno, deixar bem claro que ele também precisa aprender com os erros, que é no momento do erro que talvez ele consiga ter um aprendizado.

FRASE 18: Ser mais reflexivo do que memorizador. Enfrentar os imprevistos, as mudanças, as incertezas, saber viver e conviver, pressupõem novas capacidades para criar, criticar, questionar e aprender. Desenvolver autonomia, cooperação e criticidade. “O professor crítico-reflexivo de sua prática trabalha em parceria com os alunos, numa construção cooperativa do conhecimento.” (DEWEY, J., 1978).

Hoje não dá para exigir, é decoreba mesmo. Apesar de a gente saber que algumas fórmulas são importantes e que ainda faço todos os meus alunos da oitava série falarem a fórmula de Bhaskara muitas vezes durante a aula, verbalizarem todos juntos. É militar, porque, tem coisa que não adianta vai ter um jeito que ele vai se apropriar daquilo e às vezes acho que é pela repetição. Então, se acho que vai dar um caráter mais lúdico para minha aula, uma coisa mais de brincadeira, mas que vai levá-lo a fixar aquilo, não vai esquecer, ninguém esquece quando faço o corredor inteiro ouvir que eles estão cantando, falando a fórmula de Bhaskara, é muito engraçado. A minha primeira experiência nisso foi em uma escola que tinha três andares, no segundo andar chegava a fazer eco por causa da oitava série que estava declamando a fórmula de Bhaskara. Ainda têm as coisas que precisam ser memorizadas, mas, eles precisam primeiro entender o que está sendo trabalhado, eles precisam entender que tem um conceito, que tem uma charada que quero descobrir, que tenho que achar um determinado valor, que tenho que descobrir aquele número e que para descobrir aquele número existem outros caminhos sim, só que se tiver esse caminho facilito a minha vida. Penso que a memorização ainda é importante, só que o professor do século XXI não pode se ater apenas a isso, pelo menos nós, matemáticos, temos que mostrar o conceito, às vezes como disse, tem que ser o próprio conhecimento pelo conhecimento, demonstrar o conceito, mostrar que aquilo tem outros caminhos, só que tenho que achar uma estratégia para que ele aprenda aquilo, às vezes, a minha estratégia passa por isso mesmo, passa por colocar todo mundo

falando a fórmula, passa por um lado até meio lúdico, “Ah, tipo assim, a senhora vai expor a gente desse jeito?”, “Vou! Tem que expor sim. Vocês precisam saber, precisam aprender e vai precisar saber aplicar”. Então, na hora de aplicar é outra história, calmamente, vamos por parte, vamos devagar, mas às vezes acho que dá um caráter até lúdico, de brincadeira e eles nunca mais vão esquecer. Agora, lógico, claro que vai ter aquele que é mais esperto e que vai falar: “ah! pelo amor de Deus”, vai criticar, e isso é positivo, é onde falei, a gente tem que ter jogo de cintura para tirar isso ao nosso favor e não me prejudicar, não bater de frente. Desenvolver a cooperação, a autonomia, ainda lutamos contra isso nas aulas de matemática, acho que falta um pouco ainda de trabalho em grupo, de desenvolver a cooperação, de falar para o meu amigo, “fiz assim, mas dá para fazer assim que fica um pouco mais fácil” isso aí ainda falta, mas é possível, concordo plenamente com o John Dewey nessa frase.

FRASE 19: “A desvalorização social do professor reflete-se na sala de aula, levando o aluno a desvalorizá-lo também” (MARRIEL et al., 2006).

O senso comum, às vezes, entra pelos portões da escola e o profissional, o professor, acaba não tendo motivação, porque é uma categoria que não está sendo vista como deveria ser. Sendo a base para todas as outras profissões, se não tem um professor, não tem o advogado, o médico, sem o primeiro professor que vai ensinar a ler e escrever não vai ter o bancário que me atende, comprometi toda a vida social. Às vezes, brinco com os alunos que o professor está na base da cadeia alimentar, precisa de um professor que vai ensinar a ler e a escrever para depois as outras coisas virem, a questão do senso comum entra pelos portões da escola e o aluno não consegue ter esse olhar de admiração com o profissional que está ali, pelo adulto que está ali, querendo junto com ele aprender e desenvolver as potencialidades, mostrar que eles são capazes de várias coisas. Às vezes, o aluno chega sem essa visão e isso dificulta o trabalho, o processo de ensino e aprendizagem, porque, ele não vai ter interesse, “tem um pessoal ali que tá querendo um monte de números e fórmulas na minha frente, é?”, aí dificulta, essa desvalorização dentro da sociedade dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

FRASE 20: “Na matemática podemos explorar muitos pontos dentro do tema transversal sexualidade. Não cabe ao professor de Matemática dar orientação sexual aos alunos, mas poderá propor situações-problema, principalmente envolvendo tabelas e gráficos, a respeito de temas sobre os quais os alunos possam refletir sobre tão importante assunto na vida deles e ao mesmo tempo aprendendo matemática. Alguns exemplos: Estatísticas e gráficos de métodos anticoncepcionais utilizados por jovens na faixa etária da idade deles e quais oferecem mais segurança; evolução da AIDS nos diferentes grupos (jovens, homens, mulheres, homossexuais, etc.); Estatística sobre incidência de gravidez prematura entre os jovens; Estatísticas sobre doenças sexualmente transmissíveis; Estatísticas sobre prevenções de doenças sexualmente transmissíveis” (Grupo Perseverantes, 2009).

Acho muito legal essa afirmativa, só que ainda temos dificuldades de trabalhar os temas transversais na matemática, não tenho visto materiais que possam dar subsídios para a gente trabalhar isso dentro das aulas de matemática. De repente, essas tabelas aparecem lá no caderninho de ciências ou lá no livro de ciências do oitavo ano, isso não chega para o professor da área de matemática e falta diálogo entre os próprios professores para trabalhar os temas transversais, acho importante, tinha que ser explorado sim! Porque, às vezes, até envolveria o aluno de outra forma, porém, essa falta de diálogo entre os profissionais da educação dificulta. Quantas vezes não se perdem tempo no HTPC falando do aluno problema, falando só do problema. Devemos buscar estratégias para puxar o seu outro aluno que não é problema, seu aluno que é bom e que quer seguir e construir conhecimentos. Então, falta um momento para integrar disciplinas, porque isso daqui é riquíssimo, se conseguisse pegar a tabela que tenho lá no livro de ciência e jogar para minha aula de matemática, trazer essa interdisciplinaridade, seria riquíssimo! Dá para trazer a professora de ciências para fazer um comentário na sua aula, dá para trabalhar com n formas, só que a gente ainda é muito falho, porque falta esse diálogo ainda entre os próprios profissionais, isso tinha que ser trabalhado de uma forma melhor. Só que aí vem o planejamento que te falei, um planejamento já da gestão, a gestão poderia se agregar nessas tarefas para planejar uma situação de interdisciplinaridade, porque estou matando dois

coelhos com uma paulada. Estou matando o conhecimento de ciências e de matemática e envolvendo o aluno em uma questão que é super séria, e que é de interesse dele. Então, acho que falta muito ainda para trabalhar transversalidade, infelizmente, por uma falta de diálogo entre os próprios professores.

FRASE 21: “Uma adequada formação do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações.” (Magalhães, et al, 2005, p.02).

Sim, só aprendemos a dar aula, dando aula. Nós não saímos preparados dos cursos de graduação, preparados digo no sentido mais profundo da palavra. A gente aprende a dar aula dando aula, infelizmente é uma realidade, vamos aprender que tenho que pensar nas estratégias, em como vou atingir meu aluno, que existe um processo de ensino e aprendizagem na prática. Isso ainda é real, o que ajuda nos dias de hoje são os documentos, porque tenho onde buscar, instruir e ter um respaldo de vários autores que estão pensando educação. Então, como tem várias pessoas pensando educação, posso usá-los para melhorar a minha prática, melhorar os meus procedimentos. A formação é importante, tenho que ter a teoria só que não adianta, só vou me dar conta do ensino buscado, de que preciso ser um ser aprendente na prática. Só vou me dar conta que tenho que buscar os documentos, que tenho que conhecer a LDB, os PCN'S, que preciso integrar, dialogar com meu outro colega para a coisa fluir melhor só na prática. É claro que quem escolhe ser professor, não estou querendo voltar com aquela história do sacerdócio, que ser professor é ser sacerdócio, não! Mas, é um ser que é pesquisador por natureza, que sabe que vai ter que correr atrás e que tem gosto por isso. Porém, só vai aprender na prática. Não adianta, a gente só aprende a dar aula, dando aula.

FRASE 22: “Compreender o conceito de inclusão em seu sentido amplo significa reestruturar a nossa práxis, reavaliar as interações do nosso cotidiano escolar e adequá-las à realidade social e cultural de nossos alunos.” (Magalhães, et al, 2005, p. 02).

Nós falamos disso ontem na faculdade de Pedagogia. Quando falamos de inclusão, não se pode pensar só no cadeirante, só na pessoa com deficiência, temos que pensar que tenho meu aluno com dificuldade de fazer a conta de divisão e preciso incluir esse aluno. Então, o conceito de inclusão vai muito além de pensar só nas pessoas que têm deficiência porque, às vezes, a pessoa com deficiência está no ambiente escolar muito mais pela questão do convívio, do saber conviver, do aprender a conviver, pela questão do conhecimento e aprendizagem. Então, tenho que pensar na inclusão de uma forma diferente, tenho que pensar em incluir o meu aluno que tem dificuldade com divisão, mesmo ele estando no primeiro ano do Ensino Médio, tenho que pensar em incluir o meu aluno que tem dificuldade de escrita, se ele tem dificuldade de escrita. Ele também tem dificuldade de leitura e se ele tiver dificuldade de leitura não vou conseguir que ele compreenda o problema que tem que resolver. Então, tenho que achar meios de incluir esse aluno também, vejo que reestruturar a nossa práxis, reavaliar as nossas interações do cotidiano escolar devemos pensar não só na pessoa com deficiência, mas, nesse aluno, que é perfeito fisicamente, só que tem uma dificuldade cognitiva. Então, é planejando, refletindo, é se vendo também nessa situação de ser aprendente, que não é fácil. Quando a gente tem que se reavaliar, se reestruturar é muito difícil, porque você está acostumado, habituado em determinado arroz com feijão e você tem que sair do arroz com feijão e ir para a sopinha e esse ir para sopinha não é fácil. Por exemplo, ontem falamos da questão da inclusão na Educação Física, eu era uma ótima aluna nas disciplinas, só que era a última a ser escolhida no time da Educação Física, ficava arrasada com isso e era meio que proposital e não tive como vencer isso, era horrível, a professora era de tendência esportista. Então, ela passava os fundamentos do vôlei e o saque tinha que passar da rede, quando era para treinar o saque parecia que estava indo para fila da câmara de gás, o meu saque nunca passava da rede e eu fazia direitinho, usava a roupa certa, de tênis, fechava a mão direitinho, mas, me sentia excluída naquela situação, era horrível, na hora do jogo, ficava no meio da quadra e jogava assim com a manchete pronta, com as pernas tremendo e na torcida para a amiga da esquerda ou da direita gritar “é minha”, para eu ficar fora. Então, eu mesmo me excluía na questão da Educação Física e temos que ter esse olhar e tentar

incluir esse aluno que apresenta ter essa determinada dificuldade. Não é fácil, tem muita resistência, tem muita reclamação, às vezes, o grupo de profissionais que você trabalha não te incentiva, não colaboram. Então, é matar um leão por dia, é pensar no trabalho de formiguinha, um dia de cada vez, devagar. E conquistar é isso, tem que ser a longo prazo, não é a curto prazo, nem médio, mas estamos buscando reestruturar a prática.

FRASE 23: “Devemos sempre dar o melhor naquilo que fazemos, trabalhamos, independentemente de nossa ocupação ou profissão. Isso é uma questão ética.” (Magalhães, et al, 2005, p. 02).

Concordo plenamente com Magalhães nessa frase. Não é só fazer por amor, não é só um realizar por amor, tem momentos que ficamos desgostosos com o que estamos fazendo, às vezes tem momentos que não se tem prazer naquilo, só que ao mesmo tempo tem os outros frutos, quando você menos espera você vê, “opa um avanço naquela determinada turma” e, às vezes, isso é comprovado por alguma avaliação externa e no momento em que você está naquela situação de conflito, no momento em que você estava sem saída e sentindo desprazer naquela situação, e vê alguns resultados, que vai mostrando esse trabalho de formiguinha, que é dia por dia, uma coisa de cada vez, isso te traz motivação de novo.

3.3.2. Cláudio Aparecido Baptista

FRASE 1: “O aluno deve aplicar seus conhecimentos matemáticos a situações diversas, utilizando-os na interpretação das atividades cotidianas” (PCN2, 1997, p. 42).

Concordo, acho que no dia-a-dia, o aluno usa mesmo a matemática em todas as situações de seu cotidiano.

FRASE 2: “O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia” (PCN1, 1997, p. 81).

Isso acontece de maneiras diferentes, mas, sempre tendo conteúdos que são apresentados para os alunos, eles trabalham com isso na escola, mas, no cotidiano de suas vidas, a prática é um pouco diferente do conteúdo que foi apresentado. Para que essa ponte exista eles têm que pôr em prática o que aprenderam na escola.

FRASE 3: “Como parte da educação escolar, o ensino médio deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (PCN1, 1997, p. 10).

Os alunos têm que ter uma visão do que vão seguir, cada um em sua carreira. Aí, vincular-se ao mundo do trabalho, acho que na prática social que está diretamente relacionada ao que ele vai fazer depois que terminar seus estudos, o aluno não pode ficar a ver navios, ele tem que saber e estabelecer pra onde vai dar partido, pra onde ele vai pensar pra resolver determinadas situações, resolver não, para onde ele vai seguir depois que ele aprendeu tudo isso. Fica meio amarrado, existem alguns alunos totalmente diferenciados que param, não querem mais saber de nada, acho que é a minoria, a grande maioria segue em frente. Em todas as escolas que trabalhei, no terceiro ano do Ensino Médio, existe um tipo de incentivo para eles, levando-os para conhecer as faculdades da região. Então, no decorrer do ano, eles conhecem várias coisas, vão conhecendo as faculdades, para eles saberem o que é uma faculdade.

FRASE 4: “Desenvolver estratégias de ensino do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas” (DCN, 2001, p.4).

Isso fica meio que amarrado também, acho que aqueles que gostam da matemática, também gostam de cálculos, vai pender para esse lado mesmo das exatas, aquele que gosta de leitura, vai pender para o outro lado, como falei, depende da situação de cada classe, onde se tem uma porcentagem maior de alunos com dedicação e vontade. Mas eu acho que, pensamento matemático, não sei se é isso que você está perguntando, mas trabalhar com mais ênfase nos conceitos, sempre surge aquelas perguntas: Por quê eu estou aprendendo isso? Para quê eu vou usar isso? Então, aquele que é um bom aluno, ele sabe para que é e ele vai querer se aprofundar, agora aquele que não quer nada com nada, ele vai parar por ali. Podemos perceber que em cada turma é diferente da outra. Vamos supor, este ano tenho três terceiros anos, não os diferencio pelo número 1, 2 e 3, e nada garante que o terceiro “um” vai se desenvolver mais que os outros dois terceiros, eu tenho o terceiro 3 que é melhor do que o terceiro 1, então eu acho que cada turma dá para você aproveitar mais dos aspectos da sala, cada turma temos que ter uma estratégia diferente.

FRASE 5: “O conhecimento matemático deve ser acessível a todos e o professor deve ter consciência de seu papel na superação de preconceitos que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da matemática” (DCN, 2001, p.4).

Nessa parte que fala do acessível, penso que quanto mais passam a explicação para eles, de uma maneira mais razoável possível, para que eles entendam, depois você vai dificultando um pouco mais, mas como eu já comentei nas entrevistas anteriores, o caderninho vem com uma estrutura muito pesada para os alunos, se você pegar de imediato um dos caderninhos pra passar pra eles um determinado conteúdo, eles não vão entender nada. Primeiro, porque tem uma linguagem difícil, poucos exercícios, então, você tem que começar de uma maneira mais acessível, para eles poderem entender, começarem a resolver, depois você começa a dificultar um pouco mais o

processo para eles poderem tentar superar essa dificuldade. A matemática é um fantasma, sempre chegam com aquele medo da matemática.

FRASE 6: “Violentar é romper a liberdade e os direitos do cidadão. É alguém que passa dos limites e invade a privacidade do outro. É a falta de solidariedade e o desrespeito aos direitos dos humanos. É a agressão física, psicológica, sexual e moral.” (Aída M. M. Silva, 1997, p. 259)

Quando acontece de passar dos limites, invadir a privacidade do outro, eu acho que quando um aluno ofende o outro, “Ah, você é burro” chega nesses termos, pois, todo mundo tem capacidade, mas o desempenho é individual mesmo, é lógico que uns vão alcançar menos, até um limite pessoal de cada um, não passa daquele limite, mas a grande maioria tem capacidade. Mas a vontade e o desempenho eles não exercitam. Penso que o limite vem da própria pessoa e não que o professor ou a sociedade vai conter isso daí, se o aluno tem vontade, por mais que ele tenha dificuldade, ele vai conseguir alcançar seus objetivos e abandonar esses preconceitos de medo da matemática, de medo de enfrentar a vida lá fora.

FRASE 7: “Atitudes relativamente simples de respeito e afeto por parte do professor podem ser muito positivas, colaborando para diminuir a violência no ambiente escolar” (MARRIEL et al., 2006, apud. FERREIRA et AL. 2010).

Atitudes de afeto, penso que temos que tomar cuidado como tratamos o aluno, porque pode virar contra você. Trabalhar não envolvendo tanto afeto, acho que você pode ajudar o aluno em sua vida pessoal, mas, de uma maneira bem cuidadosa, você não pode entrar muito no particular do aluno, acho que há casos particulares, que se o aluno tiver passando por dificuldades, por algum problema, você pode ajudar, mas, temos que tomar muito cuidado. Temos que ter uma cautela nesse termo porque, geralmente, os problemas eles vêm descarregar dentro da escola, vem para a escola o problema de sexo, casos em que estão sendo abusados ou usando drogas, o ambiente com os pais não está dando certo, os pais estão em processo de separação, então, você pode ter uma conversa com esse aluno tentando ajudá-lo, só que quando ele chega em casa leva um discurso totalmente contrário do que foi falado na

escola. Então, em certas atitudes você vai querer ajudar, mas, ao mesmo tempo você vai se enrolar completamente. Comigo funciona assim, é uma troca, a partir do momento em que eles pisaram na sala de aula, tem que ter respeito comigo e vice e versa. Para a aula ter um lado positivo melhor, você não pode deixar o aluno fazer tudo o que ele quiser na sala de aula, alguns assuntos que surgem fora do tema da aula você tem que tratar com muito cuidado. Você tem que saber cuidar do assunto, acho que a partir do momento em que o aluno estiver dentro da sua sala de aula, o que acontece lá dentro é sua responsabilidade.

FRASE 8: “As escolas precisam enfrentar o bullying construindo estratégias que favoreçam o bem-estar psicossocial no ambiente educativo. A escola não pode ser um espaço de homogeneização, mas sim de resgate e respeito aos valores e às diferenças” (MASCARENHAS, 2006, apud. FERREIRA et AL. 2010).

O *bullying* sempre existiu, só que de uma maneira mais cautelosa, eu acho que antigamente os alunos sofriam mais com o *bullying*, só que não era tão divulgado, não tinha esse termo. A mídia colocou esse termo e agora é muito mais conhecido, está na moda, mas sempre existiu, deles chamarem o outro colega de gordo, de feio, amarelo, não pode deixar acontecer de jeito nenhum. Concorro quando fala na homogeneização, porque se você pegar todos, aquele que vai bem ele vai ajudar aquele que tem dificuldade no conteúdo e, também, na parte do *bullying*, aquele que pratica o *bullying*, se os demais não deixarem não vai acontecer.

FRASE 9: “A sala de aula e a escola não estão desvinculadas da problemática do resto da comunidade e da sociedade, porém têm sua autonomia relativa” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 241).

Eu acho que a escola tem problemas, como eu já citei, familiar, tudo acaba acontecendo na escola, eles trazem os problemas para a escola, hoje também está na moda o *facebook*, um coloca um recadinho para o outro, “é porque você colocou o recado”, eles vêm descarregar na escola. A escola tem que ter autonomia e isso que as famílias não entendem, quando você chama a atenção e quer resolver algum problema, vem uma família e fala assim “ah não

é problema nosso, porque aconteceu aqui dentro da escola”, eles vêm descarregar na escola. Então, a escola tem que ter autonomia para estar fiscalizando, estar também tentando consertar porque na escola, penso que não é só para transmitir conhecimentos, ela tem que passar um pouco de educação, passar um pouco do que é certo e errado, colocar um pouco de limites, pois, se você não impor limites neles, a escola também não anda, vira um ambiente desagradável. A escola está bem presente na vida deles. Aqui em Santa Gertrudes, por ser uma cidade pequena, acho que é o único ponto de encontro que eles vão ter com os demais amigos, não tem um ambiente em que eles vão se encontrar fora da escola.

FRASE 10: “Ter convicção daquilo que vai ser ensinado e resgatar a significação dos conteúdos” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 242).

Ter convicção que o aluno aprendeu, acho que nós, professores, temos como perceber se o aluno adquiriu aquele conteúdo com maior facilidade ou não, agora, resgatar a significação é através de voltar em um determinado conteúdo, através da recuperação contínua em sala de aula, meio que você pode tentar passar para aqueles que têm dificuldade e mostrar que a matemática não é um bicho de sete cabeças, que ele tem como aprender aquilo.

FRASE 11: “Resgate do autêntico diálogo, que não é nem o ‘sermãozinho’ particular, nem o ‘passar a mão na cabeça’ como se nada tivesse acontecido e trabalhar com sanções por reciprocidade, superando a punição autoritária, bem como o clima de impunidade” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 244).

Esta frase vai bem ao encontro do que eu estava falando, acho que punição autoritária não deve existir, eu acho que na sala de aula, na escola, o aluno entra e tem que saber que tem que respeitar e ter uma hierarquia com funcionários, professores, direção. Então, eles ficam o maior tempo do dia na escola, mais do que em casa, entrando na sala de aula, na escola, ele tem que respeitar e tem que saber quem ele deve responder ou não, ou melhor, não é para responder pra ninguém, nem para o colega dele de sala de aula, acho que o autoritarismo pesa um pouco, eu acho que a partir do momento em que você

tem um acordo entre aluno e professor e vice-versa, as coisas andam, o decorrer anda muito bem, mas, você tem que impor algumas coisas que eles querem atropelar. Colocamos algumas regras no começo do ano letivo, e se eles não aceitarem nós entraremos com questionamentos, para poder, da melhor maneira possível, chegar a um acordo.

FRASE 12: “Diante da queixa da violência do aluno, precisaríamos refletir: quer violência maior do que a negação da esperança, a negação de um futuro melhor a que o aluno, especialmente das escolas públicas, está submetido? Se queremos enfrentar a questão do aluno, com certeza o caminho não é usar outra violência ou ser conivente com ela” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 245).

Eu acho que a violência você deve evitar no máximo, não pode ocorrer de jeito nenhum na escola. Eu vejo a violência na escola maior por parte das meninas, por causa de namorado, por causa de vestimenta. A partir do momento em que você cortar pela raiz alguns comportamentos, a violência diminui. Em cidades pequenas, como eu já citei, é difícil acontecer violência na escola, uma briguinha ou outra entre meninas e meninos acaba acontecendo, já nas cidades grandes apertam mais o cerco. Mas, acho que violência existe, com certeza, o professor vendo um esquema que está para acontecer tem que interferir, acho que tem que interferir sim. Palavrões geram uma violência, qualquer que seja a parte negativa, acho que você tem que ir cortando e não deixar crescer, porque, da boca deles sai mil e uma coisas, e a partir do momento que você cortar desde o início, principalmente quando chegam no sexto ano da escola, você tem que impor limites, se você não por limites ele vai até o nono ano, cada vez pior.

FRASE 13: “Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se no processo de constituição de sua personalidade” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 248).

Autoridade, é a mesma coisa que eu já falei antes, é lógico que tem que ter autoridade, tem que saber quem eles respeitam a sua hierarquia, mas, uma autoridade moderada, como eu já citei, eles tem que saber antes o que eles podem e o que eles não podem para poder ter limites. Eu acho que a partir do

momento que se tem uma conversa, onde se delimita até onde eles podem chegar e onde eles não podem chegar, eu acho que a autoridade vai existir com moderação e sem ninguém passar na frente do outro e isso vai melhor na constituição da educação dentro da sala de aula, o processo anda.

FRASE 14: “No modelo atual, o professor monopoliza a relação, a informação e a interpretação dos fatos. Estabelece uma relação vertical, autoritária, subserviente, onde o poder decisório está em suas mãos. Ele é o transmissor do ensinamento e da verdade inquestionável. Nesse paradigma tradicional de ensino o importante é o produto, o resultado, a transmissão, a cópia do modelo. É um professor que tem compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas./.../ O autoritarismo e o abuso de poder comprometem a relação de confiança entre professor e aluno, além de favorecer a baixa autoestima do adolescente. (DEWEY, J., 1978).

Monopolizar a maioria monopoliza, por exemplo, tanto na informação de quando está um fato ocorrendo ou um professor vai bem com uma determinada classe, vai bem na escola, quando esse professor está tendo êxito ali, mas, ele segura um pouco de passar a receita para os demais professores, ele parece que tem um pouco de insegurança, ele acaba segurando para ele mesmo. O certo, na escola, é ter uma integração, quando está dando certo uma atividade ou um conteúdo que estou passando de uma forma diferenciada, eu acho que temos que passar para o outro amigo, colega de escola, mas, a gente percebe que os professores tem um enfrentamento em passar as coisas positivas para os demais, coisas negativas é lógico que eles passam direto, mas, as positivas, quando está dando certo eles acabam ficando só para eles. Formas negativas, por exemplo, o professor fica sabendo que aconteceu um fato de o aluno xingar ele, o aluno foi mal na prova, ele acaba comentando com os outros, para transmitir esses pontos negativos ele espalha para todo mundo. Agora, do outro lado, sendo positivo, olha a minha aula, está dando certo, eu fiz dessa maneira, fiz uma aula diferenciada e tal, ele acaba segurando para ele e não quer passar para o outro professor, ele quer ele ser o melhor e o outro professor que tem que se virar. Nesse ponto que fala do produto, do resultado, acho que ainda acontece da escola mascarar um pouco o resultado verdadeiro,

entende? Se você levar a sério mesmo esses resultados que são apresentados em todo o Estado, prefeitura, não é tudo isso que eles apresentam. Vamos supor, se tem uma intervenção de leitura na parte de humanas, literatura, todo mundo sabe ler, sabe escrever, não, não é bem por aí. Então, eles apresentam um resultado que 80% dos alunos estarem dominando a leitura, não é bem por aí, acho que o resultado, é passado de maneira diferenciada, como tem vários professores, que cada um tem a sua maneira de transferir seu conhecimento, mas chega num resultado um pouco mascarado.

FRASE 15: “Ser mais pesquisador do que transmissor. O verdadeiro professor é aquele que também sabe ouvir, observar, refletir e buscar algo sempre que necessário. Sabe como problematizar conteúdos e atividades, propor situações problemas, analisar “erros”, fazer perguntas oportunas, formular hipóteses, sistematizar conteúdos, disponibilizar informações, avaliar no processo” (DEWEY, J., 1978).

O professor, para passar um conteúdo programado para os alunos, tem que, antes de mais nada, pesquisar tudo antes de passar, para poder passar com certa informação afirmativa, penso que o professor deve passar um pouco a responsabilidade para os alunos, a partir de Ensino Fundamental. No Ensino Médio, acho que em todas as séries, primeira, segunda e terceira, os alunos tem que pesquisar certos conteúdos, para eles irem mais fundo nos conteúdos, “porquê estou usando isso? Para que eu estou usando?, Onde vem isso?”. Então, essa é uma maneira do aluno aprender também, é lógico que o professor tem que sempre se atualizar, se o professor não se atualizar hoje em dia fica para trás no tempo, nós temos essas lousas digitais que os conteúdos apresentados são maravilhosos, mas se o professor não se adaptar com aquilo, ele vai ficando tradicional, e esse tradicional hoje em dia não funciona mais, porque o aluno quer coisa inovadora.

FRASE 16: “Perder o medo de usar a tecnologia e a vergonha de errar enquanto se aprende. Com as rápidas alterações na natureza do conhecimento e na maneira de usá-lo todo profissional deve estar disposto a aprender sempre, o que significa condição de refletir, analisar

e tomar consciência do que sabe, se dispor a mudar conceitos e conhecimentos que possui” (DEWEY, J., 1978).

Aí sempre vai ter uma resistência da minoria, mas quando se fala que a tecnologia hoje é muito avançada, professor de qualquer área tem que estar inovando, tem que estar fazendo cursos na parte de tecnologias, tem muita coisa boa, e o aluno, cada vez mais, quer que você leve coisas inovadoras para a sala de aula, vai prender a atenção dele. Hoje em dia alguns professores falam: “Ai, eu fico igual um bobo lá na frente, ninguém quer saber”. Mas você tem que se inovar, porque se você não se inovar você vai ficando para trás, ninguém vai querer uma coisa passada, rotineira. Os alunos querem ver coisas novas, que chamem a atenção, nessa parte de tecnologia, então você tem que se inovar sempre. Vejo que os professores fazem essa busca por cursos, mas, com interesse errado. Os professores, principalmente aqueles que eu conheço, eles querem fazer um curso, para ter reparo salarial, para poder ganhar mais, ou então para ganhar ponto na carreira, nunca vem em primeiro lugar a sua prática profissional, essa prática profissional fica sempre em último lugar, sempre eles pensam, ou ganhar pontos, ou ganhar na parte salarial, quer dizer, totalmente errado, se fosse ver, já começa errado. Hoje em dia tanto o Estado quanto as prefeituras, proporcionam cursos de capacitação para os professores.

FRASE 17: “Preparar o indivíduo para lidar com a incerteza, com a complexidade na tomada de decisão e ter responsabilidade sobre as decisões tomadas. Educar para a sociedade atual é preparar o indivíduo para conviver num tempo onde as coisas se movimentam com muita rapidez, onde o conhecimento é renovado a cada dia e as distâncias se encurtam rapidamente. Tudo é incerto e imprevisível” (DEWEY, J., 1978).

Quanto mais tempo você demora em se inovar, você vai perdendo tempo, e muitos deles falam assim: “Ah, tal professor já passou na minha frente e ele começou agora”. Não é porque ele começou agora, ele foi à sua frente querer aprender, trazer coisas inovadoras, a partir do momento em que você fica empatando, parado, você fica perdendo, você não pode perder tempo de jeito nenhum. Estudos, cursos, as oportunidades são dadas, agora depende de você agarrar. Os alunos têm muitas incertezas, acho que todo final de curso,

pelo menos no Ensino Médio, que são adolescentes, pré-adolescentes, eu acho que deveriam ter uma aula por semana de cursos, de uma preparação e incentivando no que eles gostariam mesmo de estar frequentando depois da conclusão do Ensino Médio, de onde eles vão partir e onde eles vão chegar, acho que tinha que ter um avanço nisso, uma pré-preparação para que eles saiam do Ensino Médio sabendo o que querem de verdade.

FRASE 18: “Ser mais reflexivo do que memorizador. Enfrentar os imprevistos, as mudanças, as incertezas, saber viver e conviver, pressupõem novas capacidades para criar, criticar, questionar e aprender. Desenvolver autonomia, cooperação e criticidade. O professor crítico-reflexivo de sua prática trabalha em parceria com os alunos, numa construção cooperativa do conhecimento.” (DEWEY, J., 1978).

Eu acho que para o aluno ser reflexivo, parte do princípio de onde ele vai pender, ou humanas ou exatas, acho que todos tem que ter o direito e o dever de não memorizar nada, até uma simples tabuada, uma tabuada ele vai usar pro resto da vida, só que eles são muitos imaturos, você passa o conteúdo, certo exercício, em vez deles tentarem resolver, acho que isso é minoria, tentam resolver de uma maneira simples. Uma tabuada que for passada, eles vão ter que memorizar, eu acho que é totalmente errado, eu acho que em um exercício de matemática você tentando fazer, errando, apagando, recomeçando novamente, criando, criticando, questionando é aprender, questionar “poxa, errei!” Não adianta você querer consertar, quando você começa um exercício e errou, chegou em um resultado errado, apaga e recomeça novamente, porque um sinal que está errado te leva a fazer tudo errado. Então, acho que questionar vai levá-los a aprender, criticar e criar envolve todas essas capacidades do aluno. Temos que incentivá-los até na própria vida, se ele não for crítico, não for em frente com qualquer obstáculo, ele já pára ali e desiste. Construindo essas qualidades o aluno vai ganhar positivamente, sabendo que ele tem capacidade, que ele consegue, não é sempre que na primeira vez que você vai conseguir resolver, na vida é assim.

FRASE 19: “A desvalorização social do professor reflete-se na sala de aula, levando o aluno a desvalorizá-lo também” (MARRIEL et al., 2006).

Eu acho que na parte salarial, como em outros aspectos (por exemplo, quando o professor trabalha e tem a abertura de fazer cursos, pois o professor precisa fazer um curso para se aprimorar e qualificar e também para não ficar desmotivado), o professor que não tem um salário adequado não vai render tanto como se ele estivesse ganhando um bom salário, estivesse se capacitando. Eu acho que reflete na sala de aula, a partir do momento em que o professor não é valorizado, ele deixa de ter uma boa qualidade em sala de aula, que vai refletir nos alunos também, vai cair nos alunos.

FRASE 20: “Na matemática podemos explorar muitos pontos dentro do tema transversal sexualidade. Não cabe ao professor de Matemática dar orientação sexual aos alunos, mas poderá propor situações-problema, principalmente envolvendo tabelas e gráficos, a respeito de temas sobre os quais os alunos possam refletir sobre tão importante assunto na vida deles e ao mesmo tempo aprendendo matemática. Alguns exemplos: Estatísticas e gráficos de métodos anticoncepcionais utilizados por jovens na faixa etária da idade deles e quais oferece mais segurança; evolução da AIDS nos diferentes grupos (jovens, homens, mulheres, homossexuais, etc.); Estatística sobre incidência de gravidez prematura entre os jovens; Estatísticas sobre doenças sexualmente transmissíveis; Estatísticas sobre prevenções de doenças sexualmente transmissíveis” (Grupo Perseverantes, 2009).

Eu acho que do jeito que está sendo citado aqui, é por aí mesmo que você tem que trabalhar na parte de matemática. Não adianta você querer levar um assunto desses a fundo, você querer discutir, quem usa, quem faz, quem é, aí você vai criar uma grande polêmica, mas, através de dados, pesquisas, eu acho que na matemática só nos resta isso. É lógico que deve-se trabalhar com dados desse tipo, no final de cada pesquisa, passar um lado negativo, um lado positivo, que não vá interferir tanto no encaminhamento de suas aulas, é um alerta, deixar as questões direcionadas para aqueles que competem, no caso o professor de Ciências. Penso que é importante, de alguma forma, trabalhar com o tema, porque essa parte cabe a todas as disciplinas.

FRASE 21: “Uma adequada formação do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações.” (Magalhães, et al, 2005, p.02)

Acho que qualquer profissional, não só professor, a sua formação vai refletir lá na frente, se você não tiver uma boa formação, você não vai ser um bom profissional. Acho que compete à própria pessoa procurar ter uma formação adequada, de boa qualidade, porque ninguém vai querer ser um péssimo profissional.

FRASE 22: “Compreender o conceito de inclusão em seu sentido amplo significa reestruturar a nossa práxis, reavaliar as interações do nosso cotidiano escolar e adequá-las à realidade social e cultural de nossos alunos.” (Magalhães, et al, 2005, p. 02).

A inclusão, como eu falo, nem todos estão habilitados a trabalhar com a inclusão, como eu citei na entrevista anterior, na parte de cego, surdo, mudo, é muito ampla a questão da inclusão, mas eu acho que está certo a inclusão em todos os âmbitos, porque ter um filho, uma filha excluído é bem pior. A inclusão vai ajudar essa criança a poder diminuir suas dificuldades, o seu defeito, eu acho que ajuda muito. Já conheci, já trabalhei com alguns inclusos e eu acho que não podemos fazer diferença, entre quem é inclusão e uma pessoa normal. É difícil, mas, você tem que saber lidar, quer dizer, fazer um curso, estar se capacitando, para tentar lidar com essas pessoas da inclusão.

FRASE 23: “Devemos sempre dar o melhor naquilo que fazemos, trabalhamos, independentemente de nossa ocupação ou profissão. Isso é uma questão ética.” (Magalhães, et al, 2005, p. 02).

É, acho que isso cai na questão, por exemplo, “chegou meu horário, seis horas, acabou, tchau”. Acho que não, acho que aquele profissional que quer fazer certo, que gosta da sua profissão, ele passa do horário, chega antes do horário, faz seu dever com maior cuidado, tem amor ao seu trabalho. Porque tem vários funcionários, tanto na educação como em outros setores, que falam “Ah, não vou fazer isso porque não sou obrigado a fazer”, não é que não é obrigado a fazer, acho que compete a todos, a partir do momento que é

estipulado a você realizar aquele trabalho, sendo ou não a sua função, aí você tem que realizar com dedicação e amor.

3.3.3. Sibeli Frolini

FRASE 1: “O aluno deve aplicar seus conhecimentos matemáticos a situações diversas, utilizando-os na interpretação das atividades cotidianas” (PCN2, 1997, p. 42).

Seria o meu sonho de consumo, se ele conseguisse verificar a matemática naquilo que ele precisa resolver. É o sonho de consumo de qualquer professor porque, os alunos têm a matemática como um departamento sedimentado, ele não vê aplicação da matemática, nem nas disciplinas mais próximas, que são a Física e a Química. Então, se ele conseguir isso daí, que é para isso que nós preparamos, mas nem sempre o preparo está cem por cento.

FRASE 2: “O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia” (PCN1, 1997, p. 81).

É aquela história, se eu conseguir isso do meu aluno, estarei cumprindo com minhas obrigações na escola. Agora, na realidade é diferente, você consegue isso? Cinquenta por cento dos alunos conseguem, os outros cinquenta não. Para os alunos, escola é uma coisa e vida particular é outra, o que não deveria ser. No ensino privado, os alunos são mais engajados, eles sabem que o ENEM vai cobrar isso, então, eles estão preocupados com a prova do ENEM, porque, hoje o ENEM é porta de entrada para todas as Universidades Federais, então, eles estão mais preocupados com isso, eles conseguem ter esse diferencial dos alunos da rede pública, não são todos os alunos, mas, são mais que o Estado. Os alunos do Estado não estão preocupados com a prova do ENEM, aliás, eles acham o cúmulo serem obrigados a fazer o terceiro colegial. “Por que eu vou fazer ENEM? Não presta pra nada! Eu não vou fazer faculdade. Eu quero terminar isso e pronto”, “gente, mas não pode falar dessa água não beberei”. Passa o tempo, uns dois anos depois, esses que falaram que não estudariam mais, estarão estudando em qualquer universidade particular, porque precisa.

FRASE 3: “Como parte da educação escolar, o ensino médio deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (PCN1, 1997, p. 10).

Então, a prática social sim, mas essa história de vincular ao trabalho seria mais aquela escola tecnicista. Hoje em dia, mesmo que você tirou esse trecho do PCN, hoje em dia o ensino não está vinculado ao trabalho, ao trabalho estão vinculadas as escolas técnicas, as escolas do Estado, em geral, estão vinculadas somente à prática social. Tanto que a política de inclusão é para as escolas consideradas não técnicas, para as técnicas a política de inclusão não é válida, porque você não vai conseguir formar um cidadão que possa trabalhar teoricamente em todos os setores. Então, o Ensino Médio deve ter esse vínculo com as escolas consideradas não técnicas. Na escola pública os professores não falam nada de trabalho, falamos tudo direcionado para o social, sempre pensando na integração desse indivíduo na sociedade.

FRASE 4: “Desenvolver estratégias de ensino do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas” (DCN, 2001, p.4).

O professor sempre começa aplicando o conceito nas situações problemas. Eu, por exemplo, começo com uma situação problema, ou, às vezes, puxo um pouco da história, mas a técnica é fundamental, não tem como você desvincular. Falar assim “não, você vai olhar a demonstração do teorema e dessa demonstração irá conseguir aplicar”. É difícil, às vezes o aluno não consegue e você vai para a técnica, o sentar e fazer é primordial na matemática. Alguns pedagogos acham que eu estou errada, ainda acho que não, até me provarem que não funciona, porque é aquela história, eu acho que funciona o sentar e fazer, se tem pessoas que conseguem somente pelo visual, acho que são poucos, eu não consigo e tenho que ir pela técnica. Cada assunto tem a sua técnica, por exemplo, você vai resolver equações, você resolve todas as passagens, mas, tem sempre aquele aluno que vai chegar e falar assim, “Olha, mas meu pai...”, tudo bem, ele conhece outra técnica, e vou considerá-la também, mas, você vai aprender outra técnica aqui e vai decidir qual você quer usar. Tem aluno que faz os exercícios ao desenvolver todos os

passos, mesmo ele sabendo a técnica, ele está acostumado, é a opção dele, o professor tem que aceitar os dois.

FRASE 5: “O conhecimento matemático deve ser acessível a todos e o professor deve ter consciência de seu papel na superação de preconceitos que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da matemática” (DCN, 2001, p.4).

Esse trecho você quis dizer porque eles dizem “Eu odeio matemática!”. O problema é que os alunos associam o professor com a disciplina. No início da minha carreira, eles associavam a matemática a mim, hoje em dia a Sibeles é uma pessoa e a professora de matemática é outra, eles podem odiar a matemática, mas eles não odeiam a Sibeles, isso no Ensino Médio.

Aos poucos, os alunos vão deixando de ver a matemática como uma pedra no caminho deles e começam a perceber que podem criar condições de contornar essa pedra, mas o meu objetivo é separar, a Sibeles da matemática e isso eu consegui cinquenta por cento. Ainda existe, quando você pega um aluno de primeiro colegial, que nunca te viu, não te conhece, a primeira coisa que ele fala “Ai, matemática, odeio!”.

FRASE 6: “Violentar é romper a liberdade e os direitos do cidadão. É alguém que passa dos limites e invade a privacidade do outro. É a falta de solidariedade e o desrespeito aos direitos dos humanos. É a agressão física, psicológica, sexual e moral”. (Aída M. M. Silva, 1997, p. 259)

No (ensino) particular não existe violência física em si, mas, existem coisas do tipo, “Não vou emprestar para ele, porque ele só copia”; “Opção dele só copiar e é opção sua emprestar, também”, tá certo? Então, quer dizer, essa violência você vê todo dia, você vê menos na escola pública do que na particular; na escola pública o aluno faz e sociabiliza com o resto da classe, aquele que faz está pensando nele também, “Eu vou fazer, porque eu quero aprender”. De certa maneira, não deixa de ser, também, um egocentrismo, só que ele sociabiliza, ele poderia pegar um grupo e resolver em grupos, o que também acontece. Percebo que, no (ensino) particular, você vê mais a falta de

solidariedade do que na escola pública. Agora, outros tipos de agressão, violência, não, nunca presenciei.

FRASE 7: “Atitudes relativamente simples de respeito e afeto por parte do professor podem ser muito positivas, colaborando para diminuir a violência no ambiente escolar” (MARRIEL et al., 2006, apud. FERREIRA et AL. 2010).

Sim, a todo o momento, “Não, não vou conseguir fazer”, “Vai, vamos tentar, novamente?”, “Onde você está errando?”, “Ah, não sei não”, “‘Nada’ não vale, porque pelo menos saber o que está escrito na questão você sabe”, “Ah, mas eu não entendi”, “Vamos ler a questão”. Então, essa parte do professor investigar onde está o erro, onde está acontecendo a falta de interpretação, quem é que pode ajudar é importante porque, em muitas vezes, precisa das outras disciplinas, para que ele compreenda a matemática. Não é que ele não saiba a técnica da matemática, ele sabe a técnica matemática, mas, se não entendeu o que fazer, não adianta nada. Então, às vezes você precisa puxar das outras disciplinas o que você precisa para a matemática, mas vai do professor descobrir aonde está este problema, independente do professor que seja. Mesmo porque, o professor precisa ter jogo de cintura e não é todo dia que você está bem para fazer tudo. O aluno baixou e deitou, “Está com algum problema?”, “Não professora, não estou bem...”, “Quer dar uma volta?” “Não, eu quero ficar aqui mesmo”, “Então, fica.” Eu não posso fazer isso na escola particular, tenho que o mandar beber água, ir fazer alguma coisa, procurar alguém pra ajudar. Mas, no Estado, não tem essa ajuda, então, eu não bato de frente, mas é uma opção minha, se ele quiser falar, ótimo, uma hora ele vai procurar e vai contar o que está acontecendo e causando a dificuldade.

FRASE 8: “As escolas precisam enfrentar o bullying construindo estratégias que favoreçam o bem-estar psicossocial no ambiente educativo. A escola não pode ser um espaço de homogeneização, mas sim de resgate e respeito aos valores e às diferenças” (MASCARENHAS, 2006, apud. FERREIRA et AL. 2010).

Bom, primeira coisa, na realidade não é *bullying*, aconteceu qualquer coisa hoje em dia, e é caracterizado *bullying*, é moda, então qualquer coisa que aconteça, é *bullying*, e é muito fácil você entrar na justiça, porque, agora, *bullying* é crime, e crime é punido com cadeia. Agora é muito fácil, porque quem acusa, não precisa ter provas, mas para se defender, você tem que ter, então acusar não dá problema nenhum, você pode acusar todo mundo, só que agora isso dá cadeia. Já presenciei uma pessoa acusar outra por *bullying*, mas, não foi comigo, foi no ambiente escolar, e, no meu ponto de vista, não tinha *bullying* na situação, pois eles eram amigos, só que em um determinado dia um acordou com o pé esquerdo e acusou o outro de *bullying* e eram amigos. Isso acontece muito na realidade escolar. Eu nunca presenciei *bullying* de verdade, nunca percebi, se eu percebesse, teria barrado no ato. Como que eu vou barrar isso? No momento, eu não vou falar nada, eu chego mando pra alguém da direção e depois eu peço que converse, porque se você chamar a atenção, na hora ali, você vai dar mais ênfase ainda para o ocorrido. Pelo menos, esse é o meu ponto de vista, só que eu acho que, na atualidade, virou moda e qualquer coisa que você faça agora é *bullying* e dá cadeia.

FRASE 9: “A sala de aula e a escola não estão desvinculadas da problemática do resto da comunidade e da sociedade, porém, têm sua autonomia relativa” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 241).

Não, em nenhuma das duas escolas, nem a pública nem a particular estão desvinculadas, não têm autonomia e, às vezes, você tem que parar a sua aula para conversar. No Estado, é tranquilo, porque se não conseguimos cumprir o conteúdo programado para determinado dia, podemos nos organizar e acelerar na próxima aula. Na escola particular não é tranquilo assim, pois, o professor tem um cronograma para seguir diariamente, você tem as avaliações externas, a que os alunos são submetidos, se você não cumpriu, você fica devendo conteúdo e corre o risco de cair alguma questão desse conteúdo nas avaliações externas. Só que temos que justificar para a direção o porquê de não ter conseguido chegar em tal conteúdo. “Mas como você não chegou nessa parte? Você não se programou?”, Então, o errado vai ser o professor, sendo que você parou a aula para resolver um problema que era comum à classe, tem problemas que são comuns, no particular fica

complicado, já aconteceu comigo de parar a aula e ter que acelerar na próxima. E aí o conteúdo não sai como você deseja, porque eles vão ter que estudar em casa e você não sabe o quanto e como se dá a ênfase nos estudos dos alunos. Depois, vai ter o rigor das provas, o rigor das avaliações externas, o professor pode até não colocar aquela aula na prova dele, mas na prova externa não tem jeito, você tem que cumprir uma apostila por semestre. Por exemplo, no caso da escola onde trabalho, é uma apostila por semestre, e o simulado vem e você tem que dar até determinada aula para o simulado. Eles fazem de propósito de colocar o exercício da última aula, para verificar se você chegou e aplicou para os alunos o conteúdo dessa aula.

FRASE 10: “Ter convicção daquilo que vai ser ensinado e resgatar a significação dos conteúdos” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 242).

Com certeza, mas, a convicção daquilo que você vai ensinar você só adquire com a prática, só com o tempo, é algo que alguns profissionais acham que é descartável, sabe, “Ah, mas aquele professor é velho, já faz um tempo que está em sala de aula, então ele já pegou os vícios, o professor já é viciado em ensinar daquele jeito, daquela maneira e ele não vai mudar” Mentira! Mas, é o que as pessoas acham de professores que tem mais tempo de sala de aula, porque o professor que tem mais tempo de sala de aula sabe aquilo que funciona e aquilo que não funciona e, muitas vezes, aquilo que a direção quer impor, ele já fez e ele sabe que não funciona, ou se funciona, funciona tão pouco que não compensa. E esse bater de frente, as direções não gostam, porque você quer alguém que faça aquilo que você quer, como você quer e quando você quer. O professor que tem mais tempo de casa vai fazer o que ele acha que é produtivo, isso não é bem visto pela direção da escola.

FRASE 11: “Resgate do autêntico diálogo, que não é nem o “sermãozinho” particular, nem o “passar a mão na cabeça” como se nada tivesse acontecido e trabalhar com sanções por reciprocidade, superando a punição autoritária, bem como o clima de impunidade” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 244).

Isso o professor faz todo o tempo, mas, o sermão também não fica descartado. Em fator de 0 a 2 na minha nota, que seria os vinte por cento da

minha nota, “você começa com vinte por cento no total, você vai perder se fizer isso”. Tudo avisado antes, olha eu começo o ano avisando assim, “olha, eu vou avisar uma vez, a segunda, falei o nome, já sabe que perdeu o zero, vinte e cinco”, mas daí, dependendo de como a classe colabora eu já não vou avisar mais, já vou direto. Tem classe que até hoje eu aviso uma vez e a segunda perde o zero, vinte e cinco, o aluno perde, mas, eles sabem que fazendo aquilo vão perder, deixando de fazer tarefa vão perder. Então, ele tem o compromisso dele de fazer as tarefas de casa e sala de aula e não perturbar o bom andamento da sala de aula, principalmente, os amigos ao redor, que a minha aula não vai perturbar nunca, eu vou dar de qualquer jeito. Tem classe que vou e aviso uma vez, outras chego e digo, “pessoal, não esqueça que eu não estou avisando mais nada, já sabem, chamei o nome, perdeu zero, vinte e cinco”. Então, quer dizer, tudo que é combinado não é caro, eu combino antes, por exemplo, o nono ano, eu tenho apoio da coordenação, além de perder o zero, vinte e cinco, a coordenação liga para os pais e avisa que a tarefa daquele dia deixou a desejar ou não foi realizada, uma cobrança duplicada, porque no Ensino Médio, não vou ver tarefa, é obrigação deles saberem que eles têm tarefa, é toda uma formação, eu vou até o nono ano assim, no (ensino) privado. No público, todo dia tem tarefa e, no final do bimestre, eu olho caderno, toda aula tem tarefa e tem um visto meu com a data, no final do bimestre, vou contar os vistos, “Professora, então, eu perdi aquele visto”, “Passou a limpo?”, “Passei”, “Então, vale a metade do visto, porque era para ter feito aquele dia, mas tem direito a metade”. Mas, isso no particular vale vinte por cento, no público vale quarenta por cento, aquele aluno que não fez nada, mas copiou tudo, fez tudo, tem garantido vinte por cento de sua nota. No público, o caderno vale quatro pontos, sempre aplico um trabalho que vale dois pontos e prova valendo quatro pontos, é uma maneira que eu vi e, assim, até eles entenderem isso, demora um pouco e têm muitos que não fazem o trabalho por opção e preguiça. “Tudo bem, você não fez o trabalho, tem quatro de caderno?” “Tenho”, “Então, precisa conseguir pelo menos mais um de prova”.

FRASE 12: “Diante da queixa da violência do aluno, precisaríamos refletir: quer violência maior do que a negação da esperança, a negação de um futuro melhor a que o aluno, especialmente das escolas públicas, está

submetido? Se queremos enfrentar a questão do aluno, com certeza o caminho não é usar outra violência ou ser conivente com ela” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 245).

Bom, eu ouvi um palestrante agora na Semana Santa, que falou o seguinte, “esqueça essa história de que a escola é a sanção social, essa história de sanção social já era, e quem ainda está nessa história precisa mudar o foco”. Penso que esse palestrante está certo em partes, ainda acho que a escola é a sanção social, sim, o saber é importante, podemos observar muita gente que não tem escolaridade nenhuma em cargos superiores, por exemplo, nós tivemos um presidente, muitos deputados, vários vereadores, então, é aquela história, “eu vejo muita violência na escola?”, “Vejo” “Para que eles (os alunos) querem a escola?”, “Eles querem a escola, porque a escola, de certo modo, é cobrada de alguma maneira, se não fosse cobrada, eles iriam para a escola?”, Não. Temos muitos ali na sala de aula, que ganham muito mais do que os professores, em seus serviços de meio período e são serviços legais, não to falando dos ilegais (porque tem muita gente que está ali dentro só para passar drogas, e ganham muito mais). Muitos desses enxergam a escola como uma obrigação a ser cumprida, sendo que o Ensino Médio não é obrigatoriedade, obrigação apenas até o término do Ensino Fundamental, vejo como obrigação, “Eu tenho que terminar isso e acabou”.

FRASE 13: “Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se no processo de constituição de sua personalidade” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 248).

O “não” é importante, é através do “não” que o professor constrói a personalidade da pessoa, ser autoritário em sala de aula é você dizer não a muitas situações, isso acontece sempre, só que o professor tem que administrar os tipos de não que fala. Para cada faixa etária é uma maneira de como colocar “não”, no Ensino Médio tem que ser mais sutil, tem que ser mais na base da conversa, mas existe sim a necessidade da autoridade, pois, se você deixar uma vez de impor a sua autoridade, já era, esquece, ali você não consegue mais trabalhar, nem com muita conversa, pelo menos eu não consigo.

FRASE 14: “No modelo atual, o professor monopoliza a relação, a informação e a interpretação dos fatos. Estabelece uma relação vertical, autoritária, subserviente, onde o poder decisório está em suas mãos. Ele é o transmissor do ensinamento e da verdade inquestionável. Nesse paradigma tradicional de ensino o importante é o produto, o resultado, a transmissão, a cópia do modelo. É um professor que tem compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas./.../ O autoritarismo e o abuso de poder comprometem a relação de confiança entre professor e aluno, além de favorecer a baixa autoestima do adolescente.” (DEWEY, J., 1978).

Eu já fui assim, mas, hoje eu não sou mais. Eu já fui muito autoritária, minhas colegas de trabalho falam, “Nossa Sibebe, você nem parece a Sibebe de dez anos atrás” e, realmente, já fui muito autoritária, eu não tinha jogo de cintura, eu não sabia o que era ter jogo de cintura, mas isso é uma coisa que eu falei para você, vamos adquirindo com o tempo, e não são dez anos de sala de aula que vai te dar essa maneira de agir, é muito mais tempo, é a vivência. Agora, estabelecer a relação vertical, quem estabelece é o Estado, que quer tudo para ontem, justamente pra você não ter tempo de fazer com que o seu aluno entenda aquilo, porque não é interesse para o Estado ter um aluno que questiona, um exemplo disso é a escola tecnicista, você era treinado para fazer “xiszinho”, tanto que você não tinha capacidade de elaborar uma questão, de elaborar uma resposta dissertativa, e pergunto, “acabou isso hoje?”. Não! Quando o professor decide por fazer uma atividade diferenciada, avaliar o aluno de outras formas, encontra mais trabalho, mais dificuldade, pois tem que corrigir provas, envolve mais um pessoal para trabalhar, porque o “xiszinho” até o leitor óptico corrige. Então, quer dizer, essa relação vertical que fala aqui, na verdade, quem impõe é o Estado. Ele impõe de diversas maneiras, está no professor em encontrar brechas e está no interesse dos alunos encontrar essas brechas. Eu, sempre que posso, faço tanto na rede pública, quanto na rede privada, acontece dos dois lados, mas vai do professor. Só que, no particular, você tem que tomar um pouquinho de cuidado, porque dependendo de como você se impõe, no final do ano você está na rua, é demitido. O professor tem que ser muito sutil, você tem que ter um jogo de

cintura muito grande e o aluno da rede privada leva tudo para a casa e o pai bate tudo na direção, então você tem que tomar muito cuidado.

FRASE 15: “Ser mais pesquisador do que transmissor. O verdadeiro professor é aquele que também sabe ouvir, observar, refletir e buscar algo sempre que necessário. Sabe como problematizar conteúdos e atividades, propor situações problemas, analisar “erros”, fazer perguntas oportunas, formular hipóteses, sistematizar conteúdos, disponibilizar informações, avaliar no processo” (DEWEY, J., 1978).

Exatamente exercendo o diálogo, “Ah, eu não sei fazer nada”, “Não sei? Espera um pouco, você sabe ler, ou não? Então, o que você não entendeu?”. Porque é muito fácil falar eu não entendi nada, nada é relativo, é muito cômodo para o aluno.

FRASE 16: “Perder o medo de usar a tecnologia e a vergonha de errar enquanto se aprende. Com as rápidas alterações na natureza do conhecimento e na maneira de usá-lo todo profissional deve estar disposto a aprender sempre, o que significa condição de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, se dispor a mudar conceitos e conhecimentos que possui” (DEWEY, J., 1978).

Eu tenho medo sim das novas tecnologias, mas isso não quer dizer que eu não aja em frente, só que existem alguns elementos que ainda não sei como trabalhar, porque o meu aluno não é visual, o meu aluno é aquele que tem que sentar e fazer. Alunos interativos, que não conseguem guardar tudo o que se viu em cinquenta minutos, ele consegue guardar só dez minutos dessa informação. A lousa interativa é uma benção, gente é ótimo, já usei, tem alguns problemas técnicos, pois é um equipamento tecnológico, às vezes, o equipamento dá pau naquela hora, e a lousa interativa não depende só dela, precisa de um data show, se o data show não funcionar, você precisa do computador e a lousa por si é fantástica.

FRASE 17: “Preparar o indivíduo para lidar com a incerteza, com a complexidade na tomada de decisão e ter responsabilidade sobre as decisões tomadas. Educar para a sociedade atual é preparar o indivíduo

para conviver num tempo onde as coisas se movimentam com muita rapidez, onde o conhecimento é renovado a cada dia e as distâncias se encurtam rapidamente. Tudo é incerto e imprevisível” (DEWEY, J., 1978).

Olha Anderson, os alunos estão mais preparados com isso do que nós professores. Eles não têm medo de mexer com nada, isso daqui (notebook) para uma criança não é nada, mas, para nós é um bicho de sete cabeças muitas vezes. Imagina, eles fazem de tudo com um computador, eles não têm medo. Então, essa história de preparar não precisa preparar nada, eles já estão vindo preparados, é uma geração que já não é mais a Y, já tem um outro nome agora, porque a Y ainda você precisava mostrar alguma coisa, você tenta preparar, mas na hora que você vai ensinar alguma coisa, imagina, eles dizem “Professora, deixa eu ensinar uma coisa para a senhora”, eles vivem o momento, o momento é esse, não sei se eles estão errados, estou começando achar que é certo. Nos preocupamos muito com o dia de amanhã, eles se preocupam com o agora, eles vão pensar no dia de amanhã, amanhã. Eles vivem o momento.

FRASE 18: “Ser mais reflexivo do que memorizador. Enfrentar os imprevistos, as mudanças, as incertezas, saber viver e conviver, pressupõem novas capacidades para criar, criticar, questionar e aprender. Desenvolver autonomia, cooperação e criticidade. O professor crítico-reflexivo de sua prática trabalha em parceria com os alunos, numa construção cooperativa do conhecimento.” (DEWEY, J., 1978).

Olha, o papel aceita tudo, essa ideia do Dewey é o ideal de aluno, com a entrada da filosofia e da sociologia no Ensino Médio, isso melhorou muito. Mas, têm aqueles alunos que não estão interessados em serem críticos, e é a coisa deles, naquele momento da vida dele, sabe? Não tem maturidade, prevalece a imaturidade. Existem as exceções, existem aqueles alunos que estão coerentes, idade cronológica e idade mental, você tem todos os tipos de aluno dentro de uma mesma sala de aula.

FRASE 19: “A desvalorização social do professor reflete-se na sala de aula, levando o aluno a desvalorizá-lo também” (MARRIEL et al., 2006).

Sim, não é só a desvalorização, tudo no geral, o Estado não dá valor para você, ninguém te dá valor. O exemplo básico disso, “o que é que você faz? Você só dá aula?” Acabou. Como se você não trabalhasse, dar aula não é trabalho, entendeu? Então, essa frase é típica e fecha tudo isso, sabe? É muito complicado. O salário sabe? “Ah, mas você é saudosista”. Não é ser saudosista, eu peguei, antigamente, um professor ganhava a mesma coisa que um juiz de direito. Hoje quanto ganha um juiz, quatorze mil? E o professor? Dois mil, três mil, e olha lá quando chega a isso, só no final de carreira chega a isso.

FRASE 20: “Na matemática podemos explorar muitos pontos dentro do tema transversal sexualidade. Não cabe ao professor de Matemática dar orientação sexual aos alunos, mas poderá propor situações-problema, principalmente envolvendo tabelas e gráficos, a respeito de temas sobre os quais os alunos possam refletir sobre tão importante assunto na vida deles e ao mesmo tempo aprendendo matemática. Alguns exemplos: Estatísticas e gráficos de métodos anticoncepcionais utilizados por jovens na faixa etária da idade deles e quais oferece mais segurança; evolução da AIDS nos diferentes grupos (jovens, homens, mulheres, homossexuais, etc.); Estatística sobre incidência de gravidez prematura entre os jovens; Estatísticas sobre doenças sexualmente transmissíveis; Estatísticas sobre prevenções de doenças sexualmente transmissíveis” (Grupo Perseverantes, 2009).

Tranquilo, é claro que, quem começa com isso, é o professor de biologia, e você desenvolve o resto. Ah, aconteceu comigo, “Professora o que é gonorréia?”, “É uma doença sexualmente transmissível e dá problema, tá? É parente da sífilis”, “Ah, o que é sífilis?” “Agora vai pegar o dicionário, vai procurar e tal, é problema tá? Se você tiver, procure um médico, e não é vergonha ter”. Simples, estava ensinando regra de Kramer, parei, falei isso, e continuei a aula normalmente.

FRASE 21: “Uma adequada formação do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações.” (Magalhães, et al, 2005, p.02)

A formação é importante, só que não vejo nos cursos de formação, a prática. Sabe, você tem muito pouco tempo de sala de aula no curso de formação, você tem muita teoria, mas não tem prática. Então, a formação é importante? É, mas ainda você precisa dentro do curso de formação, um tempo maior em sala de aula, você tem umas cinco ou seis visitas à sala de aula, quando você faz, você faz uma aula, é muito pouco tempo, ninguém me ensinou a preencher uma caderneta, aprendi trabalhando, você sai cru do curso de graduação. E como fazer isso? Você fez um monte de trabalhinhos de como ensinar, mas você nunca ensinou, teoria é uma coisa e a prática é outra.

FRASE 22: “Compreender o conceito de inclusão em seu sentido amplo significa reestruturar a nossa práxis, reavaliar as interações do nosso cotidiano escolar e adequá-las à realidade social e cultural de nossos alunos.” (Magalhães, et al, 2005, p. 02).

Eu não entendi a inclusão até agora. Porque, cada um trabalha de uma maneira, você quer incluir aquele aluno, onde? Tem uns que dizem que é para a sociedade, e outros dizem que é para o trabalho, também, mas, se ele é incluído na sociedade somente pro trabalho, como é que você vai quebrar aquele laudo que você fornecem para ele? Porque você assina um laudo de que ele é incapaz. Esse laudado é reavaliado aos dezoitos anos e aqueles alunos que, aos dezoitos anos, não conseguem quebrar esse laudo ou não têm interesse em quebrar esse laudo, o que o Estado vai fazer? Eu tenho um aluno que não é laudado porcaria nenhuma, ele mexe nisso daqui (computador) melhor que qualquer um de nós, mas, ele tem um laudo de incapaz, com déficit de Q.I. Porque você tem vários tipos de laudos e um deles é isso, tem o Q.I menor que 50 %, tem Q.I menor que 50% uma ova! Ele sabe muito bem como fugir da escola. Pessoas que têm Q.I menor que 50% não sabem como burlar estratégias para fugir da escola, ele não fica na aula. “Professora, você sabe que eu tenho laudo, né?” Então, eu não entendi o laudo até agora, eu preciso sentar e entender, eu preciso sentar e ver as diferenças que existem de um para outro, cada ano coloca uma diferença, é, mas, o Estado vai tutoriar ele como? Porque, se ele é laudado ele vai ter que dar uma aposentadoria pra ele por invalidez, então, e daí? Será que chegou algum com aposentadoria lá? E a hora que chegar, quem, vai pagar por essa aposentadoria? Têm salas

especiais com recursos especiais, o Estado tem sim, só não funciona. Mas que tem, tem. No papel existe. Por que ele jogou todo mundo junto? Porque ele não queria pagar profissional especializado. O pagamento para professor especializado, para poucos alunos, onera o Estado. Então, ele falou não, vamos promover a inclusão, vamos jogar todo mundo no meio, para ele não pagar profissional. Ele (o governo) está voltando atrás nisso agora, colocando algumas salas pra cursos especiais. Tem que ter o especialista ali, além disso, tem que ter o cuidador, porque aquelas pessoas que têm deficiência maior e específica, têm que ter uma pessoa pra cuidar, tem que levar ao banheiro. E é o Estado que tem que manter essa pessoa e ele mantinha. Aqui em Rio Claro a escola que tem cuidadores é o Odilon⁴⁹, sim, mas depois, do Odilon para o Ensino Médio, eles jogam para todas, e aí o cuidador não vai mais, aí tem que arranjar alguém dentro da escola pra cuidar e não arranja, porque é a batata quente.

FRASE 23: “Devemos sempre dar o melhor naquilo que fazemos, trabalhamos independentemente de nossa ocupação ou profissão. Isso é uma questão ética.” (Magalhães, et al, 2005, p. 02).

A ética existe, mas o salário pesa viu? O financeiro pesa. Então, o que essa autora coloca aqui, é que precisamos sempre dar o melhor, eu vejo, mas tem hora, que se o salário não ajuda, as contas que você tem que pagar, entendeu? Ninguém vai te ajudar, você vai ter que pagar. Então, essa história de falar que temos que dar o melhor, sim, na medida do possível, temos que ver também onde aperta o sapato. Então, essa história de muito sonhador, eu já não sou assim não, eu já fui mais sonhadora, mas, agora eu sou realista, porque ninguém espera o mês seguinte para pagar as minhas contas.

⁴⁹ Escola Estadual Professor Odilon Correa.

CAPÍTULO 4

Uma Trama Argumentativa Sobre os Enfrentamentos Cotidianos de Três Professores de Matemática

4.1. Das intenções de uma análise narrativa de narrativas para a constituição de uma trama argumentativa

A nossa intenção nesta pesquisa direcionou-se para a constituição de uma análise narrativa das narrativas dos professores colaboradores, segundo Bolívar (2002, p.52), buscando apresentar e discutir os enfrentamentos atuais de professores de matemática em seu cotidiano escolar. Além disso, não pretendíamos, com isso, generalizar a situação de um período ou classe de trabalhadores (no caso, de professores) em relação ao assunto investigado, mesmo porque são muitas, variadas e ao mesmo tempo particulares as situações que analisamos. Deste modo, enfatizamos reflexões e discussões sobre o papel, a formação e a prática do professor de matemática em seu cotidiano em tal análise.

No entanto, o texto resultante dessa análise não constituiu o que é chamado por Bolívar (2002) e Bolívar, Domingo & Fernandez (2001) de *análise narrativa de narrativas*, mas em uma trama argumentativa composta de três momentos e que engloba algumas situações cotidianas descritas pelos professores colaboradores da pesquisa⁵⁰.

A construção do enredo do texto se deu a partir de situações vivenciadas pelos professores e que se caracterizavam como enfrentamentos cotidianos em seu ponto de vista ou, em outras vezes, caracterizado como enfrentamento aos óculos dos pesquisadores. Quando o primeiro caso acontecia, voltávamos a discutir sobre tal situação com o depoente para que pudéssemos ter uma melhor compreensão de tal situação descrita, segundo o ponto de vista do(a) professor(a) colaborador(a).

Nossa trama analítica foi se constituindo durante todo o desenrolar da pesquisa. Durante os estudos para a confecção dos roteiros de entrevistas, nos

⁵⁰ Uma justificativa fundamentada nos textos do referido autor sobre o porque dessa análise não se tratar de uma análise narrativa de narrativas é apresentada nas considerações finais desse trabalho.

momentos das análises parciais, quando nos debruçávamos sobre as folhas contendo as textualizações dos professores e após leituras e várias releituras, conseguimos constituir um movimento sincrônico entre elas, que perpassou por nossas expectativas, realidades, enfrentamentos e teorias⁵¹.

No desenrolar do enredo – da trama argumentativa – muito se evidenciou, na fala dos professores, indícios de situações em que relatavam os percalços, dúvidas e decisões tomadas mediante determinadas situações de suas vidas. Caracterizamos estas situações como situações de *enfrentamentos cotidianos*, pois entendemos esses enfrentamentos do professor de matemática como situações de ambientes humanos em constante transformação, envolvendo aspectos familiares, pessoais, lazeres, trabalhos, políticas, sempre alterados de acordo com a vida de cada indivíduo, enfrentamentos envolvendo situações sobre saberes específicos, atividades rotineiras, trâmites escolares. Além disso, tais situações de enfrentamento se traduzem em um movimento dinâmico em que se dão reorganizações das situações vividas por conta das escolhas cotidianamente apresentadas a esses enfrentamentos.

Procuramos visualizar aspectos da teoria utilizada de Agnes Heller nas entrelinhas das textualizações grifadas em colorido exaustivamente – método utilizado para facilitar na visualização de convergências ou divergências nas textualizações – e com isso constituir nossa trama narrativa.

Pensando em produzir uma trama, observamos o sentido descrito no dicionário eletrônico Houaiss (2009), em que esta se apresenta como “o conjunto de fios que se cruzam com os da urdidura, no sentido transversal de um tecido ou ainda, como uma estrutura de elementos que se cruzam e interligam como se formassem uma rede”.

Nosso texto se apresenta como um emaranhado de fios que se entrelaçam, se cruzam, se confundem pela não continuidade das formas, mas que se localizam nas convergências ou nas divergências das falas dos colaboradores, nas singularidades, na mimese – momento em que o interlocutor imita outrem, na voz, estilo ou gestos – como nos é apresentado

⁵¹ Esse movimento se caracterizou a partir dos momentos em que procuramos *dar um tom* para essa trama argumentativa, buscando a partir dos tons adotados pelos colaboradores, numa leitura-escrita das textualizações, manifestações em suas falas sobre suas vivências cotidianas e uma ligação dessas manifestações com suas práticas pedagógicas.

por Agnes Heller. O fato é que nesse emaranhado de fios, de pontas em direções opostas, tínhamos algo em comum, o nosso direcionador, a questão de pesquisa: registrar narrativas de professores de matemática sobre suas vidas cotidianas, investigar os enfrentamentos cotidianos desses professores e, a partir dessa investigação, apontar possíveis relações desses enfrentamentos com suas práticas pedagógicas.

As tramas argumentativas dessa análise narrativa criaram a possibilidade de inter-relacionar as textualizações dos professores entrevistados, a instância de textos envolvendo o cotidiano escolar e a teoria sobre cotidiano de Agnes Heller – documentos estes que foram estudados pelos pesquisadores no desenvolvimento da pesquisa – e também com nosso referencial metodológico, a História Oral. Essa aproximação entre textualizações e teoria aconteceu durante todo processo de escrita do trabalho, sendo um fio condutor que perpassa por toda estrutura do texto, desde a noção de enfrentamentos cotidianos tematizada, o método e os documentos estudados, as textualizações.

A partir dessa perspectiva de busca pelos enfrentamentos cotidianos desses professores de matemática, fundamentados na História Oral, pudemos desatar os nós encontrados nas textualizações – nos fios – e, com a ajuda da teoria estudada que também serviu como um guia para os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento do trabalho, organizar esses fios de uma forma harmoniosa, contínua. Assim, conseguimos constituir essa trama narrativa e nela dispor subsídios que indiquem respostas possíveis para as interrogações desta pesquisa.

Para tecer a análise que apresentaremos a seguir, consideramos os três momentos de entrevistas com cada professor(a) colaborador(a) da pesquisa. O primeiro momento visou a uma descrição, por parte do colaborador, de sua vida profissional e pessoal, sua trajetória do exercício do magistério e seus costumes rotineiros. Em sua análise, tivemos o propósito de evidenciar a formação dos professores entrevistados, bem como suas possíveis situações de enfrentamentos cotidianos. Desta forma, destacamos em **negrito** o trecho que julgamos como uma situação de enfrentamento e apresentamos o contexto que essa frase estava inserida nas textualizações. Fizemos isso durante todo o processo de análise do primeiro momento, com a intenção de salientar esses

momentos e apresentar as situações das relações cotidianas dos professores que esses momentos aconteciam, até mesmo evidenciando quando os professores abordavam pontos em comum em seus depoimentos.

O segundo momento de entrevista foi constituído na apresentação de temas aos colaboradores, com a intenção que argumentassem como, em seus casos particulares, tais temáticas, consideradas, ao nosso ver, enfrentamentos cotidianos de professores pelos trabalhos acadêmicos, se dão em suas práticas ou não. Durante o procedimento desse momento, mudamos o estilo de escrita com a intenção de destacar os pontos que convergiam e também divergiam na fala dos professores entrevistados com relação aos seus pontos de vista sobre as temáticas apresentadas. Esses pontos são apresentados em frases destacadas em negrito, realçando o que os professores relataram. Como dissemos, apresentamos doze possíveis situações de enfrentamentos aos professores, estas, como já descrevemos anteriormente, às retiramos dos estudos envolvendo o cotidiano escolar do professor. Porém, durante nossa análise, apenas alguns desses doze temas aparecem em nosso texto, isso acontece, pois diante de nosso propósito eram evidenciados os discursos que segundo nossa interpretação apresentava situações de enfrentamentos cotidianos, sendo assim, alguns temas não apresentavam essas características e com isso não foram mencionados no desenvolvimento do texto.

O terceiro e último encontro apresentamos aos professores recortes (frases), que fossem ao encontro de, ou de encontro ao discurso dos entrevistados nos dois momentos precedentes de entrevistas, promovendo uma situação em que o (a) professor (a) colaborador (a) estabelecesse uma comparação entre as expectativas das instâncias governamentais e de pesquisa para com os professores (de um modo geral) e aquilo que acontece em sua prática diária. Na análise desse momento novamente outra mudança de estilo de escrita, também de forma intencional. Agora, tínhamos o interesse de evidenciar a teoria de Agnes Heller, que nos baseou durante todo o processo de aquisição dos conceitos abrangendo o cotidiano. A par de nossos objetivos e da teoria utilizada, o exercício realizado foi de detectar nos discursos dos professores trechos que se direcionavam para algumas noções da teoria de Agnes Heller.

4.2. Análise do primeiro momento: os professores por eles mesmos

Como ressaltado anteriormente, nesse primeiro momento, nosso objetivo foi conversar com esse(a) professor(a) sobre sua formação acadêmica, suas rotinas diárias, sua vida dentro e também fora dos muros da escola.

Das entrevistas realizadas no primeiro encontro com cada um desses colaboradores, extraímos frases que, ao nosso ver, traduzem enfrentamentos cotidianos desses professores de matemática durante suas práticas rotineiras e profissionais. Consideramos essas frases – em negrito no texto – como sendo temas chaves em suas narrativas e sobre os quais passamos a discutir.

Ao ser indagada sobre suas rotinas diárias, a professora Leila ressaltou que **o seu dia-a-dia era uma loucura**, e que essa agitação refletia em sua prática pedagógica. A professora observou que os alunos percebem quando o professor está com algum tipo de problema, e que o professor não pode deixar isso influenciar no curso das aulas. Para Leila, essa “loucura” do seu dia-a-dia está relacionada com o fato de residir em uma cidade distante da de seus pais, morando sozinha e tendo que dar conta de várias coisas como, por exemplo, limpar a casa, lavar roupa, preparar as aulas e estudar para o segundo curso de graduação que está fazendo.

Outra evidência relativa a tal “loucura” diária é a má organização dos horários de aula na escola em que trabalha. Considerando sua “oitava série desafiadora”, a professora defende que a forma de organização das aulas por séries prejudica o bom andamento das mesmas. Segundo ela, as aulas de matemática com tal “oitava série” poderiam ser remanejadas para os primeiros horários do dia, pois neles existiria a possibilidade dos alunos estarem mais calmos, ou menos agitados, tomando como base o fato de ministrar aulas nos últimos horários do período com essa turma. Considera que, por ser como é, toda a sua determinação e vontade se perdem quando leciona uma aula para uma turma intitulada “sem motivação” ou “sem interesse” pelo aprendizado, o que conseqüentemente reflete sobre sua prática para com as outras turmas, ou seja, algumas situações de falta de interesse de alunos de uma turma, a deixam desmotivada inclusive para lecionar com outras turmas.

A nosso ver, uma das oitavas séries com que trabalha Leila mostra-se como um enfrentamento para a professora: segundo ela, os alunos dessa turma apresentam resistência quanto ao conteúdo apresentado nas aulas de

matemática, há muitas conversas paralelas que não envolvem o assunto das aulas, atrapalhando a concentração de alguns alunos - nas aulas, diz conseguir a atenção de uma pequena parte de seus alunos. Leila ressalta que essa falta de interesse dos alunos é cruel e reflete em sua atuação profissional, deixando-a desmotivada. Vemos que aqui, a questão da indisciplina na sala de aula aparece como um enfrentamento para essa professora, que afirma não saber como lidar com essa questão e não aceitá-la, mesmo com a indicação de colegas de que deveria aceitar tais situações de fracasso em sua profissão ⁵².

Outro enfrentamento que atribuímos ao cotidiano da professora Leila foi o fato de ter que pegar ônibus – circular intermunicipal – e pilotar sua motocicleta na pista que liga a cidade de Rio Claro ao distrito de Ajapi – local onde a professora reside. Para a professora, dirigir era um enfrentamento que até muito pouco tempo lhe exigia muito, pois, ela relata não estar preparada para tal atividade sendo uma superação dia após dia. Apesar de ressaltar a felicidade em ter sua liberdade de ir e vir, a professora se diz em uma situação de superação, pois o fato de enfrentar essas dificuldades para ela é de grande motivação.

Outro enfrentamento que atribuímos ao cotidiano dessa professora relaciona-se ao sistema de **avaliação** educacional. Leila fala sobre isso, apresentando exemplos de como está sendo usada a avaliação dentro do contexto escolar. Segundo a professora, a avaliação não tinha que ter um caráter diagnóstico apenas. Não tinha que ser usada para fechamento de notas no fim do bimestre. Segundo sua perspectiva, a avaliação deveria ser usada pelos docentes, como um instrumento para buscar outras estratégias; por exemplo, se um docente não alcançou os objetivos com sua turma por meio de aulas expositivas, talvez devesse elaborar estratégias distintas, em que os alunos trabalhassem em grupos, por exemplo.

⁵² Trecho da fala da professora falando sobre sua oitava série: “Com essa oitava série, que é o meu desafio pessoal, trabalho nas duas últimas aulas, já na outra oitava, na segunda-feira de manhã, nas duas primeiras aulas, onde o trabalho é outro, a coisa flui muito melhor. Com a que é o meu desafio como disse, trabalho com o mesmo empenho, mesmo afinco, tento passar o conteúdo, tento trabalhar os exercícios, trabalhar em dupla, trabalhar diferenciado, “Oh! Hoje vocês vão ter uma atividade para me entregar!”, “Pode consultar?”, “Pode!”, mas você não vê autonomia daquelas pessoas, você vê que aquelas pessoas só querem socializar mesmo, conversar, demonstram outros interesses e aí é frustrante. Em um determinado dia até desabafei na faculdade e meu professor com muita sabedoria me falou que, na nossa profissão, nós temos que lidar com o fracasso, saber lidar com o fracasso, só que eu não queria aceitar aquilo, naquele momento” (Leila Daiane Bergamin).

A professora Leila apresenta uma insatisfação em como a avaliação vem sendo utilizada, e ressalta que a construção de cidadania, a busca por construções de valores, da ética que, como professora, almeja para seus alunos fica comprometida. Leila se diz consciente de que esta situação deveria ser diferente, mas que acaba utilizando provas objetivas para avaliar seus alunos. A situação descrita pela professora Leila destaca um enfrentamento pessoal que se traduz na dificuldade de superação de tal situação. A professora possui uma perspectiva própria de como deveriam ser utilizadas as avaliações em seu cotidiano escolar, mas assume que abdica dessa perspectiva e adota a postura metodológica proposta pela instituição escolar.

Ao ser indagada sobre sua graduação, a professora Leila respirou fundo e disse “**minha graduação foi uma vitória**”. Segundo Leila, o fato de cursar matemática e trabalhar dificultou muito seu curso, também relatou a dificuldade encontrada em algumas disciplinas como Cálculo e Análise. Leila coloca que, durante sua vida escolar no ensino básico, sempre foi uma aluna exemplar, de boas notas, que dispunha de muita dedicação e que aquela situação de enfrentamento com que se deparava no ensino superior (reprovando várias vezes na mesma disciplina, não tendo tempo hábil para estudar e se formar no sétimo e último ano de curso, com o risco de ser jubilada) foi muito desafiadora em sua vida, mas, apresentou perseverança e determinação para vencer. A professora termina sua fala dizendo que concluir a graduação foi para ela uma vitória e que as dificuldades deram um sabor especial para essa conquista.

Ao ser questionada se atualmente era diferente ser professora quando comparada à época em que começou a lecionar, Leila responde que não houve muitas mudanças, pois, segundo ela, começou sua vida profissional há pouco tempo, “**sou professora do século XXI**”. A professora fala sobre uma situação de enfrentamento para os atuais professores que, segundo ela, se deparam com um aluno debatedor em sua prática, que trabalha bem com a linguagem. Muitas vezes, esse aluno quer “bater de frente” com o professor em sala de aula, “temos que saber lidar com esse enfrentamento”, ressalta a professora.

A professora Leila apresenta-se como uma profissional em constante formação: segundo ela “**é necessário que os professores estejam em contínua formação**”. Ressalta uma resistência por parte dos professores de matemática para uma formação pedagógica e diz que, em seu caso, essa

necessidade se evidenciou durante a prática em sala de aula. Com isso, a professora se mostra disposta a participar dos cursos oferecidos pelo Estado e atualmente está cursando sua segunda graduação, agora no curso de Pedagogia. A professora ressalta a felicidade por estar fazendo o curso de Pedagogia, diz ser outro momento profissional, apesar dos afazeres e correria do seu cotidiano, ressalta estar levando com seriedade o curso. Leila coloca que com o curso está desenvolvendo em termos pedagógicos, estratégias para superar os enfrentamentos cotidianos em sua prática escolar, apresenta mudanças em sua prática envolvendo a reflexão e mudanças de postura em sala de aula e na metodologia utilizada para tratar determinado conteúdo com os alunos. A professora se mostra muito satisfeita.

Quando indagado sobre o seu dia-a-dia, o professor **Cláudio** responde **“meu dia-a-dia é muito atarefado”**, descrevendo a rotina de professor e vice-diretor em que atua na escola. Posteriormente, ao ser indagado sobre o que via como seus **“enfrentamentos cotidianos”**, Cláudio descreveu ser a **“quantidade de horas trabalhadas, não sobrando tempo para outras atividades”**, pois, segundo o professor, grande parte do seu tempo é dedicada à sua vida profissional. Cláudio comenta sobre a dificuldade encontrada ao ter dois cargos dentro da escola, **“ser professor e vice-diretor não é fácil”**, segundo ele não mistura amizade e profissionalismo, e desempenha o seu papel imparcialmente. Como vice-diretor se descreve sendo imparcial e quando surge algum problema, relata tentar resolver da maneira mais pacífica possível. Já como professor, se descreve sendo cauteloso, amigo, mas, sabendo separar as coisas. Sendo muito profissional e dinâmico, ressalta a necessidade de se ter um bom relacionamento com os alunos para que os resultados sejam positivos.

O professor Cláudio, apresenta uma postura séria perante os alunos, pois, segundo ele, os alunos irão lhe respeitar dependendo de sua conduta em sala de aula. O professor relata existir uma troca de obrigações e recompensas em suas aulas. Existindo regras combinadas e cumpridas com e pelos alunos, todos terão benefícios. O professor **em suas aulas diz existir respeito, tanto por parte dos alunos, como do professor.**

Quando interrogado se era diferente ser professor quando ele começou a lecionar, ao contrário da professora Leila, o professor apresentou indícios de

que, para ele, houve mudanças sim. Aponta a avaliação como uma das mudanças, já que agora esta ocorre por ciclos nas escolas, apenas no último ano de cada ciclo é que se reprova, ou por evasão. Afirmo “não podemos continuar nisso, antes, quando comecei a lecionar era diferente, a avaliação era diferente”. Outro fator apresentado pelo professor está na postura dos alunos. Segundo ele, quando começou a lecionar havia mais respeito dos alunos pelo professor. Segundo Cláudio, **antigamente, os alunos levavam mais a sério o ensino em geral**, hoje o fato de todos os alunos terem apostilas, todos tem os materiais doados pelo governo, mas não tem o mais importante: o respeito para com o professor, o respeito para com a escola. **“Não existe uma vontade, não levam a sério a escola, como era no passado”**.

Cláudio, em sua narrativa, mostra um carinho pela profissão de ser professor, apresenta frases do tipo “sou professor por admirar essa categoria, sempre gostei de transmitir conhecimento, na minha família somos em vários educadores”. Podemos identificar um tipo de mimese nessa situação particular da vida do entrevistado, o mesmo parece ter se deixado levar pela imitação de seus familiares para escolher sua profissão. O professor coloca a motivação para sempre continuar em sua formação, diz que os cursos de formação continuada, pedagógica, complementação em matemática que ele cursou o ajudaram a aprimorar e aperfeiçoar os conhecimentos já adquiridos anteriormente.

Segundo Cláudio, o professor sempre precisa fazer cursos de formação, pois a todo o momento surgem novas tecnologias, novidades que podem entrar na sala de aula para ajudar o professor.

Consultando as Diretrizes Curriculares para cursos de Matemática, no item 5, Estágio e Atividades Complementares temos que:

algumas ações devem ser desenvolvidas como atividades complementares à formação do matemático, que venham a propiciar uma complementação de sua postura de estudioso e pesquisador, integralizando o currículo, tais como a produção de monografias e a participação em programas de iniciação científica e à docência. (BRASIL, p. 6, 1998).

Ainda sobre o conceito de formação de professores de matemática, Darsie e Carvalho (1998) ressaltam que esse conceito de formação de

professores evoluiu ao longo do tempo, e nos dias atuais esse processo é entendido como um movimento contínuo que resulta da inter-relação entre teorias, modelos e princípios extraídos de investigações experimentais e regras procedentes da prática pedagógica que possibilita o desenvolvimento deste professor. De acordo com Alves (1998), a formação do profissional não acontece exclusivamente nos cursos de formação – graduação – e sim, durante múltiplas esferas, acadêmica, governamental, prática pedagógica e política.

Francisco (2009) apresenta uma reflexão sobre essas mudanças ocorridas na prática do professor de matemática durante a transição dos cursos de formação para a prática pedagógica. Segundo ele:

o recém formado que chega à escola e precisa acumular algumas experiências que certamente funcionarão como facilitadoras do seu trabalho docente. Por melhor que seja sua formação inicial, a prática na escola sempre apresentará situações imprevisíveis em que o professor deverá tomar decisões na urgência que certamente não serão reconhecidas por sua experiência anterior. Neste momento crítico, o engajamento em um grupo de trabalho poderia oferecer suporte para encaminhamentos futuros (FRANCISCO, p. 179, 2009).

Podemos relacionar o conceito apresentado por Francisco com as frases apresentadas por nossos colaboradores, quando, por exemplo, a professora Sibeli, nossa terceira entrevistada, evidencia em sua fala as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica durante os seus vinte e quatro anos de docência. Segundo ela, todo esse tempo em sala de aula a fizeram rever e repensar vários conceitos que tinha como certos. Para essa professora, **a prática pedagógica a ensinou** a superar e enfrentar determinadas situações do cotidiano escolar, situações estas para as quais o professor não é preparado nos cursos de formação.

A professora, ainda sobre sua formação, comenta que saiu preparada, com muita bagagem sobre os conteúdos matemáticos, mas que o modo como aprendeu a trabalhar todo esse conteúdo com os alunos se deu na prática. Ressaltou que em vários momentos da prática pedagógica **o professor precisa ter um jogo de cintura**. Segundo ela, essa destreza auxilia o

professor em determinados enfrentamentos cotidianos e ter astúcia para superá-los.

Para Sibeli, **um enfrentamento pessoal está no fato de ser professora, aluna e mãe**. Durante sua fala ela se mostra totalmente ocupada em todos os momentos de seu dia, ora envolvida com as atividades da pós-graduação que está cursando, outrora pensando na preparação das aulas do dia seguinte, das atividades dos alunos do atual dia, ou até mesmo de deixar o almoço pronto já na noite anterior para os filhos e o marido, uma vez que no próximo dia ela só chegará em casa às vinte horas da noite. Tem que conciliar todo esse trabalho com a Sibeli filha, com a Sibeli mãe, com a Sibeli esposa. A professora se diz feliz com a rotina, e demonstra facilidade em se ajustar nos afazeres do seu cotidiano.

Quando indagada sobre considerar ter havido ou não mudanças em sua prática no decorrer de sua carreira, ela parou por alguns segundos, respirou e respondeu: **“eu mudei muito. Mudei muito”**. Sibeli ressalta que era extremamente rigorosa em todas as correções de atividades ou avaliações no começo da carreira docente (ou era certo, ou era errado), mas que nos dias de hoje, quando faz uma correção, analisa item por item, se o aluno errou um resultado, mas o raciocínio está certo, ela considera. Sobre as mudanças, as delimita apenas na parte da correção de atividades e de busca por novas metodologias, mas salienta que sua aula continua a mesma, não conseguindo mudar a forma de lecionar por ter dificuldades em trabalhar metodologias inovadoras em sua prática docente, diz até ter tentando, mas que o resultado não foi satisfatório⁵³.

Perguntei aos professores sobre seus enfrentamentos cotidianos sem a preocupação em esboçar seu significado para os pesquisadores. Os três professores apresentaram pontos comuns em suas falas, como a falta de participação dos pais nas escolas, falta de interesse dos alunos em relação aos conteúdos, violência – no sentido verbal – carga horária desgastante e as burocracias do sistema educacional. Também foram apresentados,

⁵³ A professora Sibeli referiu-se à tecnologia durante sua busca por novas metodologias, relatando sua tentativa de utilização da Lousa Digital em suas aulas, mas que, por conta de falta de preparação para o manuseio da máquina e por problemas técnicos apresentados durante a tentativa de execução (que segundo ela atrasam o andamento da aula), não teve êxito na tentativa de utilização do aparelho eletrônico em suas aulas de matemática.

enfrentamentos pessoais, como por exemplo, pela professora Leila, que apontou o fato de morar longe dos pais, e o de ter que pegar ônibus diariamente para ir para Universidade onde cursa Pedagogia. Também salientou que o perfil de alguns alunos desinteressados também a incomoda. Para Sibeli, enfrentamentos diários a acompanham, quando diz ansiar por ter mais tempo com os filhos, cuidar melhor da casa.

4.3. Análise do segundo momento: Escolha o Cartão

Pudemos notar vários pontos de convergência nas falas dos professores durante o segundo momento de entrevistas, apesar de também termos encontrado algumas divergências. Elencaremos, a seguir, algumas destas situações de convergências nos discursos dos entrevistados.

Dificuldade com educação inclusiva: Os três professores relatam sobre a falta de capacitação dos professores para lidarem com alunos com dificuldades especiais, caracterizadas como inclusivas. A professora Sibeli critica o Estado, pois, segundo ela, é feito um diagnóstico com os alunos que apresentam dificuldades especiais e esses alunos são laudados, apresentando níveis de dificuldades. Esse procedimento, segundo a professora, apresenta falhas, pois muitos alunos burlam o processo e aqueles que não possuem algum tipo de dificuldade especial são laudados como incapazes. Segundo Sibeli, o Estado não oferece cursos de capacitação aos professores visando à educação inclusiva e o curso de libras tem que ser pago. A professora Leila diz ser a favor da inclusão dos alunos, mas também afirma não ter uma formação apropriada para lidar com tais alunos. A professora diz que não existe no Estado cursos de formação continuada visando a inclusão do aluno com deficiências. O professor Cláudio diz ter uma experiência com alunos com deficiências, também salienta que suas dificuldades em trabalhar com esses alunos foram superadas sozinhas em sua prática pedagógica. O professor salienta, ainda, a importância da interação do aluno com dificuldades especiais com os demais e mostra preocupação para com esses alunos e sua aprendizagem do conteúdo matemático.

Lidando com a Educação Sexual: O discurso sobre a Educação Sexual é muito próximo se compararmos os três depoimentos de nossos entrevistados. Em geral, ao discorrerem sobre o assunto, os três professores

não o trataram como uma possibilidade de tema a ser abordado em suas salas de aula de matemática (afirmando se levaram ou não esse assunto para suas salas), mas como um tema possível de ser trazido por seus alunos, tão somente. A professora Sibeli relata nunca ter sido interrogada sobre esse assunto durante seus anos de prática pedagógica, mas ressalta que, se por ventura em alguma situação se deparar, irá perguntar à professora de Biologia e posteriormente sanar as dúvidas do aluno(a). O professor Cláudio apresenta muitas brincadeiras dos alunos envolvendo o tema e, por conta disso, apresenta uma postura de não deixar essas brincadeiras interferirem em suas aulas, também argumenta que quando os alunos lhe interrogam sobre algum tema voltado para educação sexual ele encaminha o aluno para o professor de Ciências. A professora Leila diz ser muito difícil falar sobre o tema Educação Sexual em suas aulas de matemática, mas deixa claro que dá conselhos aos alunos quando percebe situações que conduzem a temas da Educação Sexual.

Durante o estudo da pesquisa de Sayão (1997) onde a pesquisadora apresenta certo perigo, quando o professor se dispõe a educar sexualmente seus alunos, sem ter tido formação sobre isso. De acordo com a pesquisa, a autora apresenta cuidados que os professores educadores deve tomar para que não crie situações de preconceito por meio de juízos de valores, evitando que o objetivo de ajudar o aluno a superar um enfrentamento envolvendo a sexualidade se estabeleça.

Nosso interesse ao apresentar a ficha Educação Sexual aos professores entrevistados, era observar se para eles essa categoria cria se constituía como enfrentamento cotidiano. Observamos que os documentos oficiais anseiam que professores de todas as áreas possam tratar do assunto (temas transversais no âmbito escolar) e, no entanto, a literatura e os nossos professores colaboradores revelam que não há uma preocupação em preparar esses profissionais para isso e nem situações escolares ou programas advindos de secretarias de ensino que envolvam o professor em situações que discutam esse assunto.

De acordo com as falas dos professores colaboradores, entendemos não ser esse tema um enfrentamento cotidiano para eles, já que parecem estar resolvidos quanto a esse assunto: não é papel deles ensinar ou abordar esse assunto em suas aulas de matemáticas.

Família e escola: instituições em caminhos opostos? Com a ficha “Relações Familiares” pretendemos conhecer situações que exigiam saber desse professor como se dá o elo entre escola e família.

O professor Cláudio diz ter uma média de noventa por cento de presença dos pais nas reuniões na escola em que trabalha, mas, segundo ele, essa presença não corresponde ao envolvimento que os pais deveriam ter. O professor salienta que, havendo a participação dos pais na escola, a formação dos alunos melhoraria, pois alguns alunos quando não têm o acompanhamento dos pais, tem uma postura diferenciada – indisciplina, falta de interesse – e quando têm os pais por perto, o respeito e a educação, se sobressaem em suas condutas. A professora Leila se diz privilegiada, pois trabalha em uma comunidade em que os pais comparecem às reuniões e se mostram preocupados com a formação de seus filhos, mas a professora também fala da falta de algumas características como, por exemplo, ajudar na educação dos filhos. A escola está se tornando a grande responsável por isso. Essa professora salienta ainda que existem muitas novas estruturas de famílias, muitos pais separados e que isso implica na formação e conduta dos filhos. Se diz preocupada e respeito dessas estruturas. A professora Sibeli diz não haver participação dos pais dos alunos que estudam na rede Estadual. Também segundo esta professora, não existe interesse desses pais na formação de seus filhos, já que nas reuniões de pais costumam não participar.

No que diz respeito à literatura estudada sobre o tema escola e família, encontramos descrições de projetos que tentam fazer essa aproximação, sendo por meio de parcerias ou mesmo a imposição de obrigações referente a cada uma dessas duas instituições. Segundo Silva (2003, p.187), os professores enxergam a família como vilã das mazelas vividas no cotidiano escolar.

De acordo com a Constituição Federal, no artigo 205,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Podemos ressaltar que essas instituições, a família e a escola, têm como fator comum a preparação desses indivíduos para a vida social, o mercado de trabalho, para desempenharem papéis e funções na sociedade.

A importância da família na escola é descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Tanto a literatura estudada como a legislação apontam a importância da família no ambiente escolar, mas, em muitos casos, isso não acontece, como é descrito pela professora Sibeli em sua entrevista. Ao contrário dos professores Leila e Cláudio que relataram uma grande presença dos pais durante as reuniões de pais e situações que exigiam a presença dos mesmos na escola.

No que se refere à **postura pedagógica** dos depoentes, seus discursos convergem no sentido de ser o professor aberto ao diálogo com os alunos, inovador de sua prática, estando disposto a buscar por novos artifícios para melhorá-la. Podemos observar na fala dos depoentes que, apesar da resistência por mudança em suas práticas, muitos dizem “tentar” ou “tentam” galgar por novos caminhos, buscando por esses artifícios de mudanças.

Tais aspectos mostram-se como um pano de fundo da fala dos depoentes da pesquisa e até mesmo da grande maioria dos professores que já tivemos contato, mas nesse discurso tão convergente, escampam alguns detalhes que o afastam ao indeterminado. Por exemplo, quando a professora Sibeli usa a expressão “jogo de cintura”, coloca que o professor precisa saber lidar com os acontecimentos diários, seja profissional ou pessoal, ajustando-os para que exista uma harmonia no decorrer das atividades. Porém, a mesma professora apresenta uma forma sistemática de conduzir suas aulas, com regras e condições impostas – há de se ressaltar que a professora Sibeli narra uma mudança radical em parte de sua postura, segundo ela, a forma que usa para corrigir exercícios é outra, mais maleável, considera fatores intelectuais, esforços – além de assumir que não houve mudanças em sua prática em sala de aula, durante sua carreira.

O professor Cláudio narra ter um bom relacionamento com os alunos, segundo ele não existem problemas em sua aula. No entanto, diz assumir uma postura que adota o rigor teórico e prático, impondo regras e deveres para os alunos. Afirma que se há colaboração dos alunos, estes podem alcançar alguns benefícios como, por exemplo, ir ao banheiro ou ao bebedouro durante as aulas. O aluno tem espaço para argumentação, desde que seja discussão sobre o conteúdo didático, ao contrário, é advertido por não colaborar com o andamento das aulas.

A professora Leila apresenta ter uma evolução crescente em sala de aula, diz ter aprendido as destrezas da prática pedagógica apenas quando já estava em sala de aula e se diz motivada no aperfeiçoamento contínuo. Demonstra felicidade em estar cursando uma segunda graduação – Pedagogia – em sua fala já deixa transparecer muitos desses ensinamentos, desta nova graduação, que narra estar em exercício para um aprimoramento e melhoramento de sua prática. No que diz respeito ao contato direto com os alunos, diz ter muita dificuldade em ter o controle da sala de aula, por muitos dos alunos não possuírem um desejo de aprender, também prega pela postura crítica dos alunos e se diz em constante luta para implementar isso em suas aulas.

A professora Leila coloca a preocupação em instigar aos alunos à criticidade, pois, segundo ela, ao se apresentar como indivíduo crítico o aluno ganhará seu espaço no ambiente escolar e o professor deixará de ser o detentor do saber, possibilitando com isso uma troca entre as informações trazidas pelos alunos com o filtro – no sentido de escolher as informações pertinentes ao ambiente escolar – do professor, levando a uma discussão e aprendizado de determinado tema.

Os professores Cláudio e Sibeli apresentam uma preocupação com essa questão da postura do professor, os mesmos pré-estabelecem regras aos alunos e se essas forem cumpridas o aluno terá benefícios. Na fala dos professores pode-se notar a valorização da hierarquia: aluno é aluno e professor é professor.

Poderíamos elencar uma lista com as obrigações da família em relação à escola e uma segunda lista com as obrigações da escola em relação à família, mas esse não é nosso objetivo. A seguir, apresentaremos algumas

questões que podemos associar com a fala dos professores aqui colocada, no sentido de apresentar situações de enfrentamento entre a escola e a família e observar como se daria essas situações.

Pensemos, como será que os professores imaginam as famílias de seus alunos? O que será que o professor quer dizer quando ele diz que as famílias são desestruturadas? Será que esse professor está levando em conta o modelo tradicional de família (pai, mãe e filhos) e que essa família que não se encaixa nesse padrão deve sofrer consequências por isso? Ou será que esse professor pode estar, de forma insensata, julgando os padrões de família e tentando alienar essa categoria? Como salienta Mello (1995, p.52), dois termos aparecem com maior frequência para colocar a culpa dos fracassos dos alunos na escola e na família. Segundo a autora, o primeiro desses termos é “família desestruturada” que surge para julgar as famílias como responsáveis pelo fracasso dos alunos em algumas disciplinas, outro fator de pré-julgamento dos fracassos escolares dos estudantes é, segundo a autora, a “carência cultural” por parte das famílias. Estes preconceitos impostos às famílias dos alunos as limitam em suas potencialidades.

Assim, podemos pensar num discurso de reconhecimento do potencial do outro, no caso nosso aluno e sua família, e também de necessidade de encarar os preconceitos e superá-los. Outra questão presente na fala dos colaboradores é a questão da violência nos lares: muitas das famílias utilizam da violência como forma de educar os filhos. Os estudos de Silva (1997) revelam que muitas dessas famílias sofrem algum tipo de violência, seja por parte do Estado, ou pela divisão social, o que acontece é uma continuação da violência para os filhos e estes, por sua vez, novamente transferem para escola, ou até mesmo os pais transferem essa violência para com os professores e a instituição. E como será que a escola ou os professores lidam com essa violência? Pensamos nesse enfrentamento como uma situação de desconforto por parte dos professores, que podem usar destas situações para trabalhar com essas famílias, como nos é citado na fala dos nossos colaboradores⁵⁴.

⁵⁴ O professor Cláudio, por exemplo, disse: A falta de respeito, em geral, vem por meio da estrutura familiar, hoje os pais querem passar a responsabilidade para a escola, e isso não

4.4. Análise do terceiro momento: Discorra sobre as frases

Neste último momento, ao lerem os recortes apresentados, os professores foram convidados a relatar sobre o que tinham a dizer acerca do que ali estava escrito, concordando, discordando ou abdicando da fala, com justificativas.

Nesse processo de construção da trama argumentativa, analisando as textualizações dos professores nas entrevistas, muitos vestígios da cotidianidade vieram à tona quando os professores argumentaram sobre as frases apresentadas. Tais argumentos, se dirigiram não apenas para o contexto do cotidiano escolar dos professores, mas também para as suas práticas rotineiras em outros âmbitos da sociedade.

Na escola, podemos observar a existência de uma organização, seja reagrupando os alunos de acordo com sua escolarização, seja na imposição do calendário escolar que tenta submeter à noção de tempo o processo de ensino e aprendizagem, sendo essas organizações ligadas diretamente a princípios de hierarquização e linearidade, como se o conhecimento a ser produzido coubesse “dentro” dessa reorganização.

Segundo a perspectiva de Agnes Heller, existe a necessidade entre os indivíduos de reproduzirem as atividades em seu coletivo. A partir disso Heller (1992, p.19) define vida cotidiana como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares”. Esse conjunto de atividades, segundo essa perspectiva teórica, têm como características a “heterogeneidade” e caracterizam-se a partir das variadas atividades diárias desenvolvidas pelos seres humanos.

Deste modo, essas atividades são identificadas nas falas de nossos entrevistados, podendo assim haver essa associação entre o discurso propriamente dito e nossa fundamentação teórica. A partir da perspectiva helleriana, investigamos o terceiro momento das entrevistas textualizadas, de tal modo que procuramos analisar as questões morais e éticas e como as decisões dos professores entrevistados elevam-se ou não à esfera da genericidade. Ou seja, buscamos verificar se quanto maior é o compromisso

pode acontecer e que hoje em dia não se tem uma estrutura familiar, que nos dias atuais está faltando muito estrutura de família.

peçoal desse professor, individual (ou seja, quanto maior é a importância da moralidade), maior será a tendência desses professores em elevar suas decisões para as escalas genéricas, ou seja, mais elas se aproximam de uma decisão geral que seria tomada por qualquer um, considerando, por exemplo, a justiça social.

Segundo Heller (1989), a alienação da vida cotidiana não há de ser buscada no pensamento ou nas formas de atividade da vida diária, mas sim na relação do indivíduo com essas formas de atividade, assim como em sua capacidade ou incapacidade para hierarquizar por si próprio essas formas, em sua capacidade ou incapacidade, enfim, para sintetizá-las em uma unidade. De fato, esta capacidade depende da relação que o indivíduo mantém com o não cotidiano, isto é, com as diversas *objetivações genéricas para-si*.

Segundo Duarte (2001), as objetivações humanas são as construções científicas já existentes das quais os indivíduos se utilizam para obter as apropriações humanas durante o desenvolvimento de sua formação social, que acontece durante as atividades com seus pares no âmbito das atividades cotidianas e também nos âmbitos não-cotidianos da atividade social.

O autor, baseando-se na teoria Helleriana, ressalta que as atividades cotidianas dos seres humanos dizem respeito ao conjunto de atividades que caracterizam a reprodução de cada indivíduo a partir da reprodução da sociedade. Nessa perspectiva, chegamos ao conceito de *objetivações genéricas em-si*, que se apresenta na linguagem e nos costumes. As atividades não-cotidianas são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. Inclui-se nessa ideia o conceito de *objetivações genéricas para-si*, que se refere à formação de uma relação consciente do indivíduo com sua vida cotidiana (DUARTE, 2001, p.32).

Nessa perspectiva, segundo Duarte (2001) a prática pedagógica deve levar os indivíduos a apropriações das objetivações produzidas no campo científico, como na ciência, arte, política, por exemplo, fazendo com que esses seres reflitam sobre essas práticas e a partir delas possam produzir novos significados.

Nossa pesquisa caminhou nesse fio condutor, buscando na prática pedagógica e nas atividades rotineiras da vida do professor de matemática encontrar essas apropriações. Notamos na fala dos professores essa

preocupação enquanto agentes formadores contidos na instituição escolar, pois a escola para os alunos e professores – indivíduos – tem um papel de importância, é a partir da escola que os indivíduos têm condições de construir suas objetivações, começando nos anos iniciais, indo até os estudos dos conhecimentos científicos mais complexos.

Na perspectiva de Agnes Heller a vida cotidiana, não é basicamente alienada e também a região envolvendo o não-cotidiano, não está imune à alienação. Nos escritos da obra *A Revolução da Vida Cotidiana*, Heller (1982) assegura que a alienação acontece na relação do indivíduo com as atividades que realiza e não apenas as atividades por si próprias.

Segundo Heller, os indivíduos não agem da mesma maneira sempre, tomando como relação as estruturas já constituídas em seus respectivos cotidianos, existe uma apropriação nesse âmbito e esta nem sempre acontece de modo passivo.

Nessa perspectiva procuramos encontrar no terceiro momento das entrevistas relações do sujeito da pesquisa com as situações de alienação de seu cotidiano. Segundo Heller (1992, p.38) “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação”, mas existem, como a autora destaca, certas ações realizadas pelos seres humanos durante o processo de alienação do humano genérico.

Segundo a teoria de Agnes Heller, a **alienação** ocorre a partir do momento em que se cria um espaço entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nessa produção. Seguindo nossa perspectiva teórica, apontaremos trechos das falas dos depoentes que se enquadram na alienação segundo os princípios de Heller (1989, p.32).

Podemos identificar na fala dos entrevistados indícios de alienação em suas práticas pedagógicas, a partir da perspectiva adotada em Agnes Heller, que apresenta o indivíduo alienado como aquele ser que a partir das relações sociais – de poder, de dominação – por parte de uma dada sociedade, se encaixam nas condições sociais impostas por essa sociedade, não as questionando.

A partir de seus depoimentos, a professora Leila que anteriormente relatou não ser uma professora tradicional, afirma “**às vezes, coloco as minhas coisas de uma forma agressiva, falando de um jeito bravo, num**

tom de voz inadequado e não é fácil mudar isso, porque, é uma coisa que tá lacrada, uma questão de criação”, ou mesmo quando a professora, ao se referir aos seus alunos, quando os mesmos concluírem o Ensino Médio e forem buscar por empregos, **“se eles forem trabalhar, eles vão ter que ficar disciplinados, sentadinhos na cadeira deles ali, fazendo o que eles têm que fazer ou em pé atendendo balcão”**, a professora apresenta uma visão alienada de como esses alunos deverão exercer suas respectivas funções de trabalho.

Durante a entrevista a professora Sibeli, nos apresentou suas condições de trabalho na rede de ensino público e privado. A partir de sua fala, observamos que ao salientar que **“no ensino particular tenho que seguir uma apostila, devo resolver os exercícios que são destinados à sala de aula, em sala de aula, e quando sobra tempo colocar exercícios extras”** apresenta um engessamento de sua prática pedagógica que não a deixa buscar outras metodologias, por não ter tempo hábil para trabalhar com esses alunos – uma vez que a professora deve seguir um cronograma e se vier a atrasar em uma aula, tem que tirar o atraso nas aulas seguintes – em sala de aula, deste modo relacionamos sua prática pedagógica com uma postura alienada.

A professora continua e, ao relatar a participação dos professores na elaboração do projeto curricular da escola, diz **“na escola em que trabalho, a participação dos professores é mais ou menos, a diretora não é democrática”**, uma vez que os professores devem se guiar por esse documento durante o ano letivo escolar, e a escola não lhes proporciona esse direito de participação na construção do projeto pedagógico, fica evidenciada uma imposição de regras por parte da direção da escola, uma vez que o professor tem que acatar e seguir essas determinações superiores em sua prática pedagógica. Aqui evidenciamos, novamente, uma situação de alienação descrita pela professora em seu ambiente escolar de trabalho.

Assim, notamos indícios de alienação nas entrevistas analisadas, estes que convergem para os significados produzidos nos estudos da teoria de Heller para as apropriações dos indivíduos para com as **objetivações em si** – aquela que o indivíduo não se preocupa com o processo e com o que está sendo produzido nele – e com a **objetivação genérica para-si**, quando o indivíduo

precisa usar de suas faculdades mentais para refletir sobre essas práticas e, a partir delas, produzir novos significados.

Deste modo, durante este momento de análise, buscamos nas narrativas registradas pelos professores situações cotidianas onde eles demonstram uma preocupação ao refletirem sobre suas atividades cotidianas escolares e sobre suas significações para com sua prática pedagógica.⁵⁵

A professora Leila, em sua fala, evidencia que, segundo sua perspectiva, a prática pedagógica em sala de aula só é consolidada com os professores atuando, ressaltando a falta de preparo dos professores recém formados. Ao salientar que os professores devem quebrar os tabus existentes e agir com afeto para conseguirem sucesso em suas práticas, a professora demonstra uma reflexão sobre o papel do professor, de como encarar os enfrentamentos cotidianos escolares.

Notamos nas falas do professor Cláudio, a estratégia utilizada para ter uma boa convivência com os alunos, adotando regras ou impondo uma hierarquia como prática de autoridade. Nesse caso, segundo nossa perspectiva, as objetivações genéricas em si são evidenciadas na fala do professor ao adotar e impor regras e práticas que acarretariam em consequências pré-determinadas aos alunos. Deste modo, o professor relata ter uma relação amigável e de respeito com os alunos, mas apresentando em sua fala regras hierárquicas impostas em sua prática, criando uma lacuna desconfortável nessa relação.

Segundo Heller, não há vida cotidiana sem imitação – **mimese** – e argumenta que não existe assimilação das práticas cotidianas dos indivíduos. Segundo a autora, toda prática é caracterizada na repetição, baseada em costumes e hábitos de uma determinada sociedade, Heller afirma que o indivíduo nunca age naturalmente, mas sempre imitando seus pares.

⁵⁵ Trechos selecionados das narrativas dos professores entrevistados como possíveis indícios de Objetivações Genéricas para-si: Quando falamos de inclusão, não se pode pensar só no cadeirante, só na pessoa com deficiência, temos que pensar que tenho meu aluno com dificuldade de fazer a conta de divisão e preciso incluir esse aluno (Prof.^a Leila); É difícil, mas, você tem que saber lidar, quer dizer, fazer um curso, estar se capacitando, para tentar lidar com essas pessoas da inclusão (Prof. Cláudio); Sim, só aprendemos a dar aula, dando aula. Nós não saímos preparados dos cursos de graduação, preparados digo no sentido mais profundo da palavra (Prof.^a Leila); O professor tem que quebrar os tabus que existem, que a matemática é difícil e ponto, então, quebrar esse paradigma é difícil, é um desafio de cada dia você mostrar para o aluno que ele é capaz (Prof.^a Leila).

Segundo a perspectiva teórica de Agnes Heller, a mimese se constitui a partir de uma objetivação genérica em si do indivíduo, imitando o pensamento ou o comportamento de outras pessoas, passando a se apropriar de alguma coisa característica de outro indivíduo.

Leila destaca que **“os alunos saem conteúdistas da faculdade, é que as estratégias, às vezes, tornam-se mais importantes que o conteúdo”**. Podemos observar que as estratégias criadas durante a prática pedagógica, no momento em que ocorrem as situações que exigem uma tomada de decisão pela professora se caracterizam capazes de auxiliá-la nos momentos de dificuldade. Assim, ao observar outros professores, outras posturas, a professora adota para si um comportamento que venha a trazer sucesso em suas decisões cotidianas escolares.

O professor Cláudio, relatou em sua fala que escolheu a profissão de professor por admirar a categoria, sabendo da possibilidade de transmitir conhecimento e poder ajudar outras pessoas, e também salientou que existem outros professores em sua família, **“minha irmã já era professora, hoje na família já somos cinco dentro da educação”**. Novamente, podemos apresentar uma possível possibilidade imitação por parte do professor, ao escolher sua profissão, pode ter sido influenciado a imitar a profissão de sua irmã, adotando de uma postura de mimese.

O professor Cláudio, afirmou ter uma rotina em suas aulas de matemática e que por conta disso, adota outras estruturas de aulas quinzenalmente para quebrar essa rotina. Segundo o professor, **“depois de ter explicado o conteúdo, dar exercícios, passo exercícios complementares para eles tentarem fazer em grupos ou até duplas para, com isso, tentar conseguir a participação de todos”**. Evidenciamos a imitação na prática pedagógica do professor, segundo seu depoimento de querer fugir dessa rotina, o professor apresenta uma perspectiva de busca por novas estruturas de aulas, por acreditar que uma rotina fixa em suas aulas seria prejudicial para a sua prática pedagógica. Cláudio, ressalta sua prática por essa busca quando diz apresentar quinzenalmente **“as atividades em folha xerocada e com exercícios preparados que eles já tiveram noção e já resolveram anteriormente aqueles tipos de exercícios, só que, nesse momento, vão fazer com mais ênfase”**, mas, apesar dessa busca, o professor relata sim ter

uma rotina em suas aulas, havendo uma imitação das atividades elaboradas e propostas como sendo situações para fugir da mesmice em sua prática pedagógica.

Outra evidência de mimese na prática pedagógica do professor Cláudio se apresenta, quando o mesmo descreve sua postura em sala de aula e dentro do ambiente escolar. Segundo o professor **“a partir do momento que você tiver respeito com os alunos eles terão com você, pois não adianta o professor chegar na sala de aula e gritar. A partir do momento que você gritar, o aluno vai ter o direito de gritar com você também”**. Ao nosso ver, o professor está aqui, sugerindo a mimese como um método de criação de uma postura por parte de seus alunos, escolhendo um comportamento para que seus alunos ao usarem de imitação com ele, devolva-lhe o respeito empregado em sua postura. Cláudio destaca que **“a partir do momento em que o professor deu moleza, o professor não se dá o respeito, o professor faz algumas coisas que aluno faz também. Por exemplo, maneiras de se comportar, se vestir, sentar, sentar em cima de mesa. Acho que a partir do momento em que o professor sentou em cima da mesa, ele está dando o direito do aluno fazer igual”**.

Deste modo, durante o processo de construção dessa trama argumentativa utilizando-nos das narrativas dos professores de matemática nas entrevistas, notamos muitas potencialidades de enfrentamentos cotidianos sendo evidenciados em suas falas. Procuramos evidenciar esses momentos, junto com toda teoria trabalhada no desenrolar de nossa pesquisa.

Algumas divergências puderam ser identificadas nas falas dos professores com relação aos trechos que lhes foram apresentados, por exemplo, quando nosso entrevistado ora assume a posição de concordar com os trechos de frases apresentados, mas outrora diz não fazer aquilo em sua prática pedagógica. Entretanto, o objetivo da pesquisa não é apontar esses pontos no discurso do professor e sim, como podemos utilizar dessas potencialidades de enfrentamentos cotidianos para uma reflexão sobre os temas abordados e produção de significados possíveis para auxiliar os professores em determinadas situações de enfrentamentos cotidianos vivenciadas em sua prática pedagógica.

Considerações Finais: possibilidades, limitações e novos enfrentamentos

Sobre o método

A presente pesquisa constituiu-se em vários momentos, dentre eles nas escolhas e utilização do método adotado para as realizações das entrevistas e para a análise dos dados registrados em textualizações. Optamos por realizar entrevistas sobrepostas, encontrando-se com cada professor colaborador em três momentos distintos de entrevista.

A opção por esse método de coleta de dados acarretou situações de possibilidades, mas também de limitações para a pesquisa. Durante a construção dos roteiros de entrevistas, consideramos nossa perspectiva de levar ao professor entrevistado situações de enfrentamentos encontradas - e estabelecidas pelos pesquisadores - em textos da literatura referente ao tema pesquisado: cotidiano, cotidiano escolar. Foi a partir de estudos envolvendo o cotidiano escolar, que os pesquisadores relacionaram os temas trabalhados na entrevista, mas, foi também através destes que os pesquisadores expandiram seus conceitos sobre o âmbito do cotidiano escolar, analisando e estudando outras pesquisas que compartilhavam situações de prática dos professores envolvendo essa região de inquérito. Desta forma, pudemos não apenas realizar um breve estudo sobre essa temática, como também e principalmente, elencar situações que fizessem com que os professores colaboradores falassem acerca do que pensam sobre as expectativas para com os professores e aquilo que acontece em sua prática diária, advindas de instâncias governamentais e de pesquisadores/acadêmicos (essas apresentadas em textos muitas vezes prescritivos).

Ao utilizar as fichas temáticas e os recortes de frases durante as entrevistas, pretendíamos apresentar aos professores o que a bibliografia estudada – sob os óculos dos pesquisadores – oferece como temas de enfrentamentos (do professor ou escolares), analisando a posição desses colaboradores, no sentido de se aquele tema se constituía ou não um enfrentamento para ele e por que. Procuramos criar possibilidades para que esses professores falassem na direção daquelas situações.

Deste modo, avaliamos como uma potencialidade do método utilizado, a possibilidade do professor falar mais especificamente nos segundo e terceiro momentos de entrevista sobre as situações a eles apresentadas; como também indicar mais explicitamente os significados que esse professor produz para suas relações com as *objetivações genéricas para-si* (esferas não-cotidianas da prática social) acerca de suas funções como professores, ou da educação de um modo geral; ou seja, o fato de podermos analisar os significados atribuídos por esses professores aos temas que a literatura apresenta como enfrentamentos cotidianos de professores, estes caracterizados ou não por eles como enfrentamentos.

Essas foram as possibilidades que encontramos em tal método. Mas, também houve limitações. Uma delas foi a grande quantidade de dados constituídos para analisar em tão pouco tempo. Muitas vezes, nos perdemos na tentativa de encontrar condições de análise para pontuar cada aspecto em todas as entrevistas com os três professores.

Nossa perspectiva era a de discutir os enfrentamentos cotidianos dos professores de matemática dentro e fora dos muros da escola, mas notamos que, no desenvolvimento do trabalho, as narrativas dos professores direcionaram-se, quase que em sua totalidade, para as práticas ocorridas no cotidiano escolar, ou no interior da escola.

Além disso, em nossa pesquisa, nos deparamos com os significados que os professores atribuíam à expressão enfrentamentos cotidianos que, em muitos casos, se distinguia do modo como fundamentamos nesta pesquisa e por isso, procuramos deixar isso claro para o leitor em alguns trechos das textualizações, como também considerar isso em nossa análise.

Sobre a análise narrativa de narrativas

Durante a construção da análise das entrevistas tínhamos a pretensão, como apresentada no item 4.1 do capítulo anterior, de construir uma análise narrativa de narrativas, a partir das situações descritas pelos professores colaboradores da pesquisa. No entanto, o texto resultante dessa análise não apresentou o que é chamado por Bolívar (2002) e Bolívar, Domingo & Fernandez (2001), de *análise narrativa de narrativas*, mas sim, em uma trama argumentativa composta de três momentos, que discute alguns resultados das

entrevistas com a literatura e outros com a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa.

As pesquisas envolvendo análise narrativa como forma de investigação, defendem que as ações são mediadas pela linguagem e as ações cotidianas são estruturadas a partir das narrativas, sendo estas, portanto, a estrutura central de como os indivíduos estabelecem o ritmo dos acontecimentos em suas vidas (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNANDEZ, 2001).

Esses autores apresentam o que consideram as principais características de uma narrativa:

O conhecimento narrativo está fundamentado em uma epistemologia construtivista e interpretativa; A linguagem media a experiência e a ação; A narrativa é uma estrutura central no modo como os humanos constroem o sentido. O curso da vida e da identidade pessoal são vividas como uma narração; A trama argumental configura o relato narrativo; Temporalidade e narração formam um todo: o tempo é constituinte do significado; As narrativas individuais e culturais estão inter-relacionadas (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNANDEZ, 2001, p. 22).

Ainda sobre os aspectos característicos de uma narrativa, Garnica (2012) afirma que uma narrativa “é uma trama argumentativa na qual ‘alguém’ nos conta uma história, com determinados personagens e situações, numa determinada sequência temporal” (p.12), e ainda, segundo a perspectiva de Cury (2011), “narrar é contar uma história para alguém, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens” (p. 160).

Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) apresentam dois modos de se constituir uma investigação narrativa, sendo estes o paradigmático e o narrativo. De acordo com os autores, estes dois tipos de investigação podem apresentar uma conexão, complementando um ao outro.

O modo narrativo de análise de dados narrativos, segundo Bolívar (2002), apresenta como direcionador a busca por dar significado aos dados registrados nas entrevistas. Sendo assim, durante a construção da trama narrativa, procura evidenciar elementos singulares que constituem o enredo da trama, apresentando os pontos de vistas dos entrevistados e entrevistador. Já o modo paradigmático de analisar os dados narrativos, busca temas

convergentes a um determinado assunto nas narrativas, o que o mesmo autor caracteriza como categorias: a partir delas o pesquisador buscará por generalizações sobre determinada investigação.

Bolívar (2002) defende a análise narrativa de narrativas como um processo onde o pesquisador busca, a partir de um conjunto de narrativas, “sintetizar um agregado de dados num conjunto coerente, ao contrário de separá-los por categorias” (p.18), resultando em uma “retrospectiva dos fatos acontecidos, seguindo uma sequência temporal contínua, para chegar a um determinado fim” (p.18). Deste modo, o pesquisador, durante o processo de integração de narrativas, movimenta as informações narradas, de modo a construir uma trama argumentativa. Segundo o autor, esta “trama argumental determina quais dados devem ser inclusos, com qual ordem e com que final” (p.18).

Diante dessa perspectiva, a construção de uma análise narrativa de narrativas tende a enfatizar casos particulares narrados pelos depoentes, a fim de produzir significados a estes. Neste caso, esse conjunto de dados retirados das narrativas produzirão uma nova narrativa, uma trama argumentativa que trabalhará com esses dados de forma a buscar pontos comuns entre eles e de maneira nenhuma generalizá-los. Por isso, sugere-se relacionar as narrativas registradas com textos históricos que abordam, de uma forma mais abrangente, a região de inquérito investigada, sempre tomando cuidado de ao fazer isso não generalizar o discurso do entrevistado: é preciso levar em consideração que cada indivíduo é único, apesar de estar inserido em uma determinada classe, que fará com que exista em seu discurso aspectos comuns aos de seus pares (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNANDEZ, 2001).

Durante o processo de análise narrativa de narrativas, “o pesquisador desempenha o papel de constituir significados às experiências dos narradores mediante a busca de elementos unificadores e de alteridade” (CURY, 2011, p.164). Assim, no processo de análise narrativa de narrativas o pesquisador exerce o papel de organizar os dados que considera significativos em uma trama argumentativa com o objetivo de dar significados a estes, manipulando esses dados de forma autêntica, prezando pela veracidade dos fatos, sem distorcer o sentido narrado pelos depoentes. Esse conjunto de dados – trama – pode ter seu enredo construído de forma temporal ou temática, sempre

objetivando a necessidade de expor o sentido do por quê algo descrito nas narrativas tenha ocorrido (BOLIVAR, 2002).

Cury (2011) salienta que para o desenvolvimento do processo de análise narrativa de narrativas não existe “uma receita prática para a elaboração de uma trama” com a qual o pesquisador se habilita a construir. No entanto, o autor sugere duas possibilidades de construção de uma análise como essa: a primeira sendo a gravação, transcrição e edição de uma “explanação oral” do pesquisador de sua análise narrativa das narrativas; e segunda, a “categorização das textualizações” pelo pesquisador por meio de suas leituras, uma vez que este, segundo seus óculos, encontraria essas marcas nas narrativas dos depoentes.

Uma vez que a análise narrativa de narrativas leva em consideração várias questões filosóficas e epistemológicas a serem buscadas, é importante evidenciar que, na escrita dessa análise, as narrativas não falam por si mesmo, elas devem ser reorganizadas e compreendidas com outras referências e teorias pelos pesquisadores (BOLÍVAR, DOMINGO & FERNANDEZ, 2001).

Ao fim do processo de construção da análise desta pesquisa, e com o apoio da leitura do material produzido pela banca examinadora, podemos concluir que a análise que construímos não possui as características que acabamos de apresentar sobre análise narrativa de narrativas, apesar de nossa tentativa de produzir um tipo de trama argumentativa como esta.

Um primeiro aspecto que justifica essa nossa conclusão é o de que, segundo a perspectiva dos autores citados, a característica principal de uma análise narrativa de narrativas está no contar do pesquisador, na construção de uma narrativa despregada de citações diretas de nossos interlocutores, e este, como pode-se notar em alguns trechos do texto analítico, foi um aspecto em que nosso trabalho deixou a desejar.

Notamos, também, que, em muitos momentos, nossa trama argumentativa se fez demasiado descritiva na apresentação das situações destacadas para discussão, deixando de lado uma argumentação com outros autores na produção de significados ou o sentido do por quê algo descrito nas narrativas ocorreu, como sugere Bolívar (2002).

Ainda que estivemos tratando de assuntos contemporâneos e que não tivemos a intenção de construir uma trama analítica historiográfica, ao nosso

ver, outro aspecto que não permitiu a caracterização de nossa análise como narrativa, foi o de não termos nos pautado em textos históricos que nos apoiassem no processo de atribuição de significados, justificação, ou contextualização de algumas situações narradas por nossos colaboradores.

A tentativa de escrever uma análise narrativa das narrativas dos professores colaboradores culminou, portanto, em uma análise que não podemos caracterizar nem como paradigmática, já que esta busca por categorias para a partir delas generalizar o assunto investigado e não pensamos ter feito isso, e nem narrativa, pelos motivos descritos acima.

No entanto, podemos afirmar que as narrativas apresentadas nesse trabalho oferecem ideias e discussões sobre enfrentamentos cotidianos narrados por professores de matemática. Como resultados, ganham destaque a falta de preparação para lidar com alunos com algum tipo de necessidade especial, bem como com a educação sexual, alterações na prática pedagógica e a carga horária atribulada salientada pelos colaboradores.

Apesar de apresentarem uma preocupação com o tema da educação inclusiva, os colaboradores demonstraram não estarem habilitados para lidar com alunos com algum tipo de deficiência física ou mental. Considerando suas revelações em não terem se deparado com situações de inclusão em suas práticas profissionais, esse dado fornece indícios de que, apesar dos governos federal e estadual declararem a escola pública como inclusiva, ações que legitimem tal característica são inexistentes no caso dos professores colaboradores desta pesquisa, bem como de suas escolas.

Durante a abordagem do tema educação sexual ficou também evidenciada, a ausência de preparação dos professores colaboradores na abordagem do assunto, uma vez que omitiram-se da responsabilidade de tratá-lo em suas práticas de ensino, transferindo-a para professores das áreas de Ciências. Essa recusa por assumir o tema da educação sexual como parte de sua responsabilidade como professor, indica-nos que ainda que o governo federal pretendesse a transversalidade no tratamento de determinados assuntos importantes à formação do cidadão, por meio das diversas disciplinas escolares, desde o ano de 1997, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais foram divulgados, os professores colaboradores parecem discordar ou desconhecer-la.

Acerca de alterações ocorridas em suas práticas pedagógicas, os professores defenderam que a formação do professor acontece durante sua prática, e em seus casos, foram nas rotinas diárias de aula e em paralelo a cursos de formação continuada que suas práticas de ensino foram se aperfeiçoando. Esse é um aspecto que vem enfatizar os resultados discutidos em outras pesquisas acadêmicas (LINARDI, 2006; FRANCISCO, 2009).

As narrativas mostraram que o compromisso desses professores com sua prática pedagógica vai muito além do tempo em que se encontram lecionando na escola. Suas ações cotidianas que envolvem suas práticas de trabalho começam nas preparações que antecedem as aulas, perpassando pelos momentos em sala e se prolongando por correções de atividades, estruturação de novas metodologias e conversas com outros professores envolvendo situações do âmbito pedagógico. Assim, percebemos que, diferentemente de outros cargos, o tempo de trabalho desses professores ultrapassa aquele considerado em seu holerite e é durante esse tempo suplementar que esses professores dividem essas ações com suas atividades e obrigações pessoais, familiares e outras.

Referências Bibliográficas

AFONSO DA SILVA, A.; SILVA, D. G. A Importância da Constituição de Atitude Filosófica nos Docentes de Matemática. In: Simpósio Científico Cultural - SCIENCULT, 5., 2008, Paranaíba, MS. **Anais...** Paranaíba: UEMS, ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2008, p. 01 – 08.

ALBUQUERQUE, T. de S. **Retratos Vivos do Cotidiano Escolar**: um estudo de crianças e adolescentes de camadas populares. 0. ed. Cascavel/PR: Editora Educativa, 1991. v. 1. 215p.

ALMEIDA, C. R. S.; QUEIRÓZ, J. J . **Pesquisar o Cotidiano Escolar**: Tarefa Necessária. Eccos. Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 9 - 20, 2005

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: Dpe, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 53, jan./mar. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/791/710>>. Acesso em: 07 fev. 2013.

ASSUNÇÃO, M. M. S. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.53).

BARALDI, I. M.; GARNICA, A. V. M. **Traços e paisagens: a educação matemática nas décadas de 1960 e 1970**. Bauru, SP: Canal 6, 2005.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. e FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, A. “**De nobis ipsis silemus?**”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 4, n. 1, Granada, p. 41-65, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil**. Série: Institucional 2, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer nº CNE/CES 1.302/2001, de 06 de novembro de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

07 mar. 2010. Seção 1e, p.13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=com_content&task=view&id=258&Itemid=306>. Acesso em: 06 jun. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 abr. 2011.

BURIASCO, R. L. C. de. **Avaliação em Matemática**: um estudo das respostas de alunos e professores. 1999. 238f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência. Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

CALDERÓN, A. I. Educação e Cotidiano Escolar. In: MARTINS, F.; MOTT, M. (Orgs.). **Pesquisas de iniciação científica para o aprimoramento da prática educacional**. São Paulo: Xamã, 2008. 102

CURY, F. G. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). 2011. 260f. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

DANILUK, O. S. **Alfabetização matemática**: o cotidiano da escola. Caxias do Sul: EDCS, 1991.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, v. 6, p. 17 - 25, 2003.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. (v. 500. 175p.)

FONSECA, J. P. Municipalização do Ensino e Humanismo. In: SILVA, J. M. da (Org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas - SP -: Papirus, 2000, p. 79-117.

FRANCISCO, C. A. F. **Uma leitura da prática profissional do professor de matemática**. 2009. 189f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Orgs.). **Cotidiano escolar – emergências e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007. p. 21 – 39.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: cenários da formação de professores de Matemática no Brasil (AP 03). In: Profmat, 2002, Viseu, Portugal. **Actas**. Viseu, Portugal: APM, 2002b. 1 CD-ROM.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Campinas, v.11, n. 19, p. 09-55, 2003.

GARNICA, A. V. M.; ROLKOUSKI, E. ; SILVA, H. Dois estudos em História Oral e Educação Matemática: contribuições para pensar a formação de professores de Matemática. In: III Simpósio Internacional de Educação Matemática (SIPEM), 2006, Águas de Lindóia (SP). **ANais do III SIPEM**. Águas de Lindóia, Curitiba: SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2006.

GARNICA, A. V. M; FERNANDES, D. N.; SILVA, H da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011.

GARNICA, A. V. M. . Estacas em paisagens móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In: Maria Laura Magalhães Gomes; Inês Teixeira; Wagner Auarek, Maria José. (Org.). **Contar e Viver: experiências e práticas de professores de Matemática**. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, v. , p. 329-345.

GUIMARÃES, C. M. M., M. S. S. ; DI GIORGI, C. A. G. (Org.) . **Os professores e o cotidiano escolar-múltiplos desafios, múltiplos caminhos**. 1. ed. Campinas, São Paulo: mercado de letras, 2011. v. 1. p. 238.

HELLER, A. **La revolución de la vida cotidiana**. Barcelona: Nova Gráfik, 1982

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 3ª ed. Barcelona: Ediciones Península, 1989.

HELLER, A. **Estrutura da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF; Coordenação Edições Câmara, 1996.

LINARDI, P. R. **Rastros da formação matemática na prática profissional do professor de matemática**. 2006. 291f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 1986.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 112-113.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 45p.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. S. **Estudos do Cotidiano e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 118p.

OLIVEIRA, V. C. A. **Uma leitura sobre formação continuada de professores de matemática fundamentada em uma categoria da vida cotidiana**. 2011. 207f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

OLIVEIRA, I. B. . Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: CARLOS E. F. (Org.). **Cotidiano Escolar, formação de professor(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008, v. 06, p. 43-67.

PORTELLI, A. **The death of Luigi Trastulli, and others stories: form and meaning in oral history**. New York: State University of New York, 1997.

ROLKOUSKI, E. Possibilidades de Leituras: a vida como texto. **Cadernos de Educação** (UFPEL), v. 33, p. 37-56, 2009. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n33/02.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2012.

SAYÃO, R. A Educação Sexual Nossa de Cada Dia. In: TOZZI, D. A.; CHRISTOFI, A. A. S. N. **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997. p. 227 - 252

SILVA, H. **A História Oral como Instrumento no Desenvolvimento da Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática**. Projeto de Pesquisa. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SILVA, J. M. Políticas Públicas e Cotidiano Escolar: Mudanças que acontecem e perduram. In: JAIR MILITÃO. (Org.). **Os Educadores e o Cotidiano Escolar**. São Paulo: Papirus, 2000, p. 37-46.

SILVA, J. M. Políticas Públicas e Cotidiano Escolar: Mudanças que acontecem e perduram. In: Jair Militão. (Org.) **Os Educadores e o Cotidiano Escolar**. São Paulo: Papirus, 2000, v. , p. 37 – 46.

SILVA, M. M. S. A violência na Escola: A percepção dos alunos e professores. In: TOZZI, D. A.; CHRISTOFI, A. A. S. N. **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997.

SILVA, T. M. T. da. Mamãe, a professora quer falar com você. Eu não fiz nada. In: EVANGELISTA, F.; GOMES, P. de T. (Orgs.). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.

SISTO, F. F. Avaliação de dificuldade de aprendizagem: uma questão em aberto. In: SISTO, F. F.; DOBRANSZKY, E. A.; MONTEIRO, A. (Orgs.). **Cotidiano escolar**: questões de leitura, matemática e aprendizagem. 1a.. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. v.1. 188p.

SOUZA, L. A.; MARTINS-SALANDIM, M. E. . História oral e Educação Matemática: possibilidades. In: IX ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática, 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Editora, 2007.

SOUZA, M. R. de. **Violência na escola**: causas e consequências. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola. In: TOZZI, D. A.; CHRISTOFI, A. A. S. N. **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1: Roteiros das entrevistas

Parte I - O (a) professor (a) de matemática por ele (a) mesmo (a):

- Gostaria que você se apresentasse como gostaria que aparecesse na transcrição dessa entrevista.
 - a) Qual é o seu nome completo?
 - b) Fale sobre sua família.
 - c) Qual é a sua formação profissional?
 - d) Você é professor(a) efetivo(a)?
 - e) Qual é o seu cargo?
 - f) Você possui outra atividade profissional?
 - g) Em quantas escolas você trabalha?
 - h) Qual é o nível escolar em que você atua?
 - i) Quanto tempo você tem de magistério?
 - j) Em qual instituição você se formou? Em que ano?
 - k) Qual é a sua carga horária de trabalho?
- Porque escolheu a profissão de professor (a) de matemática?
- Como foi sua graduação?
 - Como eram as aulas e os professores?
 - Você pode dizer que a faculdade lhe proporcionou o necessário para dar aulas de Matemática? Por quê?
- Você fez cursos de aperfeiçoamento?
 - Se fez, quais foram? Onde? Como se deram? Quais temas foram abordados?
 - Se não fez, por quê? Oportunidade?
- Gostaria que você falasse sobre seu dia-a-dia, de um modo geral. Como são os dias de sua semana, em detalhes.
- Como você avalia sua trajetória dentro do magistério?
- Era diferente ser professor(a) quando você começou a lecionar?
- O que você caracteriza como enfrentamentos do seu cotidiano?

- Consegue relacionar esses enfrentamentos com a sua prática profissional?

Parte II – Escolha o cartão.

a) CONTEÚDOS MATEMÁTICOS

- Como se relaciona com os conteúdos que ensina?
- Como determina o encadeamento dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo?
- Segue algum livro didático para ensinar os conteúdos?
- Existe algum conteúdo que tenha maior dificuldade na preparação das aulas?
- E os alunos de aprender?
- O que faz para superar essas dificuldades?

b) LEGISLAÇÃO ESCOLAR

- Como o projeto curricular da escola é desenvolvido?
- Você participou da elaboração do projeto?
- Você e outros professores se guiam pelo projeto em suas práticas pedagógicas?

c) PREPARAÇÃO DE AULA

- Como e quando prepara suas aulas?
- Quais os recursos e materiais utilizados na preparação de suas aulas?
- Troca idéias com outros professores ou pessoas da sua escola ou de outras?

d) TRÂMITES ESCOLARES

- Encontra algum tipo de dificuldade na escola? Quais? Como lida com eles?
- Encontra algum tipo de dificuldade profissional na escola? Se sim, como ele se dá? (existem imposições superiores?) Como lida com eles?

e) AULAS

- Como são suas aulas?
- Existe uma rotina em sua aula? Qual?
- Quais recursos pedagógicos utiliza durante suas aulas?

- A escola lhe oferece tais recursos?
- Consegue trabalhar de maneira diferenciada com alunos que têm dificuldade? Como?
- Fale de algumas situações que você julga terem sido sucessos a partir de suas propostas pedagógicas e outras que julga terem sido fracassos, buscando justificar esses julgamentos.

f) **RELAÇÕES COTIDIANAS ESCOLARES**

- Fale sobre suas condições de trabalho.
- Como é sua relação com as pessoas da escola (diretor, coordenadores, professores, funcionários, alunos)?
- Considera que os outros professores da escola têm essa mesma relação que você com as outras pessoas? Fale um pouco como vê essas relações na escola e como lida com elas, por favor.

g) **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

- Tem algum tipo de inclusão em alguma de suas classes? Qual? Como você trabalha com a inclusão?
- Alunos portadores de deficiência física causam dificuldades para você? Por quê? Como lida com essas dificuldades?

h) **EDUCAÇÃO SEXUAL**

- Você trata esse tema em sala de aula? Como?
- Existem problemas relacionados ao tema em sala de aula? Como lida com eles?

i) **INDISCIPLINA**

- O que você caracteriza como indisciplina na sala de aula?
- Como você caracteriza os procedimentos de controle de sua sala de aula?
- A decisão por um determinado tipo metodologia de ensino é influenciada pelo comportamento da classe? Explique.
- Quais os desafios presentes em sua atividade profissional dentro e fora de sala de aula com relação a esse tema? Como você lida com esses desafios?

j) **RELAÇÕES FAMILIARES**

- Como você vê a participação dos pais na formação pedagógica dos alunos? Como você lida com essa participação? Que decisões toma a partir delas?
- Como são as reuniões de pais?

k) **VIOLÊNCIAS**

- Já vivenciou casos de violências em sua sala de aula? Quais tipos? Como lidou?
- O que pode comentar sobre o bullying?

l) **AVALIAÇÃO**

- Como avalia o rendimento escolar dos seus alunos?

OBS: Além desses cartões, foram acrescentadas questões para cada entrevistado, dependentes de sua primeira entrevista.

Parte III – Discorra sobre as frases.

- 1) “O aluno deve aplicar seus conhecimentos matemáticos a situações diversas, utilizando-os na interpretação das atividades cotidianas” (PCN2, 1997, p. 42).
- 2) “O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia” (PCN1, 1997, p. 81).
- 3) “Como parte da educação escolar, o ensino médio deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (PCN1, 1997, p. 10).
- 4) “Desenvolver estratégias de ensino do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas” (DCN, 2001, p.4).
- 5) “O conhecimento matemático deve ser acessível a todos e o professor deve ter consciência de seu papel na superação de preconceitos que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da matemática” (DCN, 2001, p.4).
- 6) “Violentar é romper a liberdade e os direitos do cidadão. É alguém que passa dos limites e invade a privacidade do outro. É a falta de solidariedade e o desrespeito aos direitos dos humanos. É a agressão física, psicológica, sexual e moral.” (Aída M. M. Silva, 1997, p. 259)
- 7) “Atitudes relativamente simples de respeito e afeto por parte do professor podem ser muito positivas, colaborando para diminuir a violência no ambiente escolar” (MARRIEL et al., 2006, apud. FERREIRA et AL. 2010).

- 8) “As escolas precisam enfrentar o bullying construindo estratégias que favoreçam o bem-estar psicossocial no ambiente educativo. A escola não pode ser um espaço de homogeneização, mas sim de resgate e respeito aos valores e às diferenças” (MASCARENHAS, 2006, apud. FERREIRA et AL. 2010).
- 9) “A sala de aula e a escola não estão desvinculadas da problemática do resto da comunidade e da sociedade, porém têm sua autonomia relativa” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 241).
- 10) “Ter convicção daquilo que vai ser ensinado e resgatar a significação dos conteúdos” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 242).
- 11) “Resgate do autêntico diálogo, que não é nem o “sermãozinho” particular, nem o “passar a mão na cabeça” como se nada tivesse acontecido e trabalhar com sanções por reciprocidade, superando a punição autoritária, bem como o clima de impunidade” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 244).
- 12) “Diante da queixa da violência do aluno, precisaríamos refletir: quer violência maior do que a negação da esperança, a negação de um futuro melhor a que o aluno, especialmente das escolas públicas, está submetido? Se queremos enfrentar a questão do aluno, com certeza o caminho não é usar outra violência ou ser conivente com ela” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 245).
- 13) “Sem autoridade não se faz educação; o aluno precisa dela, seja para se orientar, seja para poder opor-se no processo de constituição de sua personalidade” (Vasconcellos, C. dos S. 1997, p. 248).
- 14) “No modelo atual, o professor monopoliza a relação, a informação e a interpretação dos fatos. Estabelece uma relação vertical, autoritária, subserviente, onde o poder decisório está em suas mãos. Ele é o transmissor do ensinamento e da verdade inquestionável. Nesse

paradigma tradicional de ensino o importante é o produto, o resultado, a transmissão, a cópia do modelo. É um professor que tem compromisso com o passado, com as coisas que não podem ser esquecidas./.../ O autoritarismo e o abuso de poder comprometem a relação de confiança entre professor e aluno, além de favorecer a baixa autoestima do adolescente.” (DEWEY, J., 1978).

- 15) “Ser mais pesquisador do que transmissor. O verdadeiro professor é aquele que também sabe ouvir, observar, refletir e buscar algo sempre que necessário. Sabe como problematizar conteúdos e atividades, propor situações problemas, analisar “erros”, fazer perguntas oportunas, formular hipóteses, sistematizar conteúdos, disponibilizar informações, avaliar no processo” (DEWEY, J., 1978).
- 16) “Perder o medo de usar a tecnologia e a vergonha de errar enquanto se aprende. Com as rápidas alterações na natureza do conhecimento e na maneira de usá-lo todo profissional deve estar disposto a aprender sempre, o que significa condição de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, se dispor a mudar conceitos e conhecimentos que possui” (DEWEY, J., 1978).
- 17) “Preparar o indivíduo para lidar com a incerteza, com a complexidade na tomada de decisão e ter responsabilidade sobre as decisões tomadas. Educar para a sociedade atual é preparar o indivíduo para conviver num tempo onde as coisas se movimentam com muita rapidez, onde o conhecimento é renovado a cada dia e as distâncias se encurtam rapidamente. Tudo é incerto e imprevisível” (DEWEY, J., 1978).
- 18) “Ser mais reflexivo do que memorizador. Enfrentar os imprevistos, as mudanças, as incertezas, saber viver e conviver, pressupõem novas capacidades para criar, criticar, questionar e aprender. Desenvolver autonomia, cooperação e criticidade. O professor crítico-reflexivo de

sua prática trabalha em parceria com os alunos, numa construção cooperativa do conhecimento.” (DEWEY, J., 1978).

- 19) “A desvalorização social do professor reflete-se na sala de aula, levando o aluno a desvalorizá-lo também” (MARRIEL et al., 2006).
- 20) “Na matemática podemos explorar muitos pontos dentro do tema transversal sexualidade. Não cabe ao professor de Matemática dar orientação sexual aos alunos, mas poderá propor situações-problema, principalmente envolvendo tabelas e gráficos, a respeito de temas sobre os quais os alunos possam refletir sobre tão importante assunto na vida deles e ao mesmo tempo aprendendo matemática. Alguns exemplos: Estatísticas e gráficos de métodos anticoncepcionais utilizados por jovens na faixa etária da idade deles e quais oferece mais segurança; evolução da AIDS nos diferentes grupos (jovens, homens, mulheres, homossexuais, etc.); Estatística sobre incidência de gravidez prematura entre os jovens; Estatísticas sobre doenças sexualmente transmissíveis; Estatísticas sobre prevenções de doenças sexualmente transmissíveis” (Grupo Perseverantes, 2009).
- 21) “Uma adequada formação do professor é de fundamental importância para o exercício de sua prática, pela postura que irá adotar no encaminhamento de suas ações.” (Magalhães, et al, 2005, p.02)
- 22) “Compreender o conceito de inclusão em seu sentido amplo significa reestruturar a nossa práxis, reavaliar as interações do nosso cotidiano escolar e adequá-las à realidade social e cultural de nossos alunos.” (Magalhães, et al, 2005, p. 02).
- 23) “Devemos sempre dar o melhor naquilo que fazemos, trabalhamos, independentemente de nossa ocupação ou profissão. Isso é uma questão ética.” (Magalhães, et al, 2005, p. 02).

ANEXO 2: Apresentação da Pesquisa aos Colaboradores



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Rio Claro



IGCE/PPGEM/UNESP

Apresentação de Intenções de Pesquisa

Pesquisador: Anderson Afonso da Silva (Mestrando, PGEM/UNESP, Rio Claro)

Orientadora: Heloisa da Silva (PGEM/UNESP, Rio Claro)

Esta entrevista será realizada para o fim específico de ser parte de uma dissertação de mestrado, que tem como objetivo investigar o cotidiano do professor de matemática, no que diz respeito às situações diversas de sua prática pedagógica. Seguindo uma orientação metodológica dentro do que se intitula *História Oral*, é importante advertir aos entrevistados de que aquilo que se busca é a sua experiência pessoal, a expressão de seu modo de ver, de sentir. Assim, o que importa é o testemunho daquilo que foi vivenciado.

O entrevistado terá plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes. Entretanto, as gravações ficarão sob a guarda do entrevistador e/ou de uma instituição que se disponha a cumprir essas exigências, constituindo fonte histórica de referência para futuros trabalhos de outros pesquisadores. Reitera-se que toda e qualquer publicação dos depoimentos será feita desde que autorizada pelo depoente-colaborador e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados por esse depoente. O entrevistado terá acesso total a todos os momentos de trabalho com o texto gerado a partir das entrevistas e, tendo total direito em relação às suas memórias, poderá vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgar passíveis de veto, alteração e/ou complementação.

O procedimento metodológico a ser adotado com os arquivos digitais de som compreende: a) uma transcrição do que foi dito; b) uma edição do que foi dito, recriando-se o texto em primeira pessoa (o que chamamos de textualização); c) a apresentação desta textualização para que o entrevistado dê sua aprovação ou proponha as mudanças que julgar necessárias; d) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos. O entrevistado (a) deve ter claro que se deseja traçar um esboço de seu cotidiano sob a perspectiva de que ele (a) atuou e atua como professor (a) de matemática do ensino básico.

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 23 de agosto de 2012.

Eu, **Leila Daiane Bergamin**, solteira, portador (a) do RG número 29.543.394-2, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 17 de outubro de 2011; 21 de novembro de 2011 e 20 de março de 2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23 de agosto de 2012, para que Anderson Afonso da Silva e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.


Leila Daiane Bergamin

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 24 de agosto de 2012.

Eu, **Cláudio Aparecido Baptista**, solteiro, portador (a) do RG número 19.576.490, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 07 de maio de 2012; 13 de junho de 2012 e 20 de junho de 2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23 de agosto de 2012, para que Anderson Afonso da Silva e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro - SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro - SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Cláudio Aparecido Baptista

CARTA DE CESSÃO

Rio Claro - SP, 24 de agosto de 2012.

Eu, **Sibele Frolini**, casada, portador (a) do RG número 17765870-2, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 16 de junho de 2012; 23 de junho de 2012 e 07 de julho de 2012, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23 de agosto de 2012, para que Anderson Afonso da Silva e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Sibele Frolini