

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes Matheus

**O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A CONSTITUIÇÃO  
DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL FRENTE ÀS  
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Itatiba

2008

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes Matheus

**O PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A CONSTITUIÇÃO  
DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL FRENTE ÀS  
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adair Mendes Nacarato.

Linha de pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas.

Itatiba

2008

371.399.51  
M378p

Matheus, Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes.  
O professor de matemática e a constituição  
de sua identidade profissional frente às políticas  
públicas / Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes  
Matheus. -- Itatiba, 2008.  
134 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade  
São Francisco.  
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

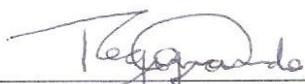
1. Professor de matemática. 2. Identidade  
profissional. 3. Políticas públicas. I. Nacarato, Adair  
Mendes. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

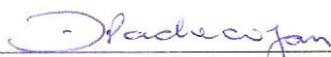
MATHEUS, Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes. “O professor de matemática e a constituição de sua identidade profissional frente às políticas públicas”. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 09 de dezembro de 2008 pela Banca examinadora constituída pelos professores



Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato  
Orientadora e Presidente.



Profa. Dra. Regina Célia Grand  
Examinadora.



Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan  
Examinadora.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter me permitido alcançar mais um objetivo.

À Professora Adair Mendes Nacarato, minha orientadora, por ter compartilhado sua experiência comigo e por estar presente em todos os momentos, principalmente naqueles que mais precisei.

Às Professoras Regina Célia Grando e Dirce Djanira Pacheco e Zan, membros da banca de qualificação e defesa pelas excelentes contribuições objetivando a melhoria desse trabalho.

Aos Professores das disciplinas cursadas por, de alguma forma, terem colaborado no desenvolvimento do trabalho.

Aos colegas de curso, em especial à Kemella, Luana e Paulo por estarem presentes nos momentos de insegurança e por me incentivarem com palavras amigas.

Aos Professores que participaram da pesquisa, em especial à Delfim e Íris, por permitirem a observação de suas aulas e por terem colaborado com o desenvolvimento da pesquisa.

Ao meu marido, Alessandro, pela paciência e pelo companheirismo.

Ao meus pais, Ildeu e Gorete, que sempre me apoiaram na busca de meus objetivos e por sempre estarem presentes nos momentos importantes de minha vida.

À minha irmã Juliana por estar sempre do meu lado e por ter realizado a revisão textual na finalização do trabalho.

Ao governo do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa Mestrado que subsidiou o curso.

MATHEUS, Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes. **O Professor de Matemática e a Constituição de sua Identidade Profissional Frente às Políticas Públicas.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linha de Pesquisa: Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas, Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2008. 134 p.

## RESUMO

A presente pesquisa pautou-se por uma análise de caso de abordagem qualitativa e centra-se na discussão sobre a identidade profissional do professor de matemática e sua constituição frente às políticas públicas de educação, com ênfase para as políticas curriculares implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no início de 2008. A investigação tem como ponto de partida duas questões: 1) De que maneira o Professor nos últimos anos vem convivendo com uma série de políticas públicas como: parâmetros curriculares, avaliações externas, livros didáticos, regime de progressão continuada, dentre outros?; 2) As políticas públicas influenciam a constituição da identidade profissional docente e de que forma estas influências são explicitadas tanto em suas falas quanto nas práticas? Seus objetivos são: 1) Analisar até que ponto as falas do Professor sofre a influência dos discursos públicos educacionais; 2) Analisar como o Professor se apropria de conteúdos dos documentos oficiais e os transforma ao planejar e fazer acontecer suas aulas. A documentação para análise consta de: 1) aplicação de questionário junto a 19 professores de Matemática com vistas à seleção dos sujeitos para entrevista; 2) entrevista com oito professores selecionados a partir dos questionários; 3) observação das aulas de dois professores, selecionados a partir da entrevista; 4) produção de diário de campo das aulas observadas; 5) nova entrevista com os professores protagonistas; 6) novas observações das aulas dos professores protagonistas. A análise de conteúdo está centrada em dois eixos: 1) a fala dos professores frente às políticas públicas educacionais, tomando como objeto de análise o conteúdo dos questionários e das entrevistas; 2) a constituição da identidade profissional do professor de Matemática, através da análise de dois casos – a prática de uma professora e de um professor que tiveram suas aulas assistidas pela pesquisadora. Nesse eixo, considerou-se as notas do diário de campo e os dados do questionário e das entrevistas. No primeiro eixo, evidenciou-se que, apesar de os professores fazerem referências aos PCN, o livro didático tem maior influência na organização dos conteúdos a serem trabalhados. Identificamos que não se trata do livro didático enviado pelo PNLD, mas aquele que o professor entende ser mais próximo de suas concepções sobre ensino de Matemática; os professores interpretam que o regime de progressão continuada da forma como implantado no Estado de São Paulo. Esses professores não revelam ter consciência, sobre o controle do trabalho docente decorrente dessas políticas públicas. No segundo eixo constatou-se que o currículo possui uma forte influência na constituição da identidade profissional docente, pois no embate – nem sempre tranqüilo – entre o currículo vivido nos tempos de estudante e o currículo (im)posto pelas políticas públicas, gera o currículo praticado pelos professores. O professor diante de um novo currículo até se mobiliza para entendê-lo e implantá-lo, mas a falta de subsídio e de apoio – tanto do sistema quanto da própria escola – faz com que ele retome práticas antigas, com as quais tem segurança para trabalhar. Nesse sentido, a falta de experiências ricas e trocas com os pares não possibilita a ocorrência da socialização profissional e a identidade levando à manutenção de uma identidade constituída no tempo de estudante.

**Palavras-chave:** identidade profissional; professor de matemática; políticas públicas

## ABSTRACT

This research, the type of case examining the qualitative approach, it focuses the discussion on the professional identity of teachers of Mathematics and its constitution ahead of public policies on education, with emphasis on the curriculum policies implemented by the Department of Education of the State of Sao Paulo, at the start of 2008. The research is based on two issues: 1) How the teacher in recent years has been living with a series of public policies that curtail (or not) your job: parameters curriculum, external evaluations, textbooks, the continued progression regime, among others?; 2) Public policies influence the formation of teacher professional identity and how are they explained both in speeches and in practice? Its objectives are: 1) examine whether the speech is redolent of the teacher (or not) of public education speeches, 2) examine how the teacher is appropriate content of official documents and processes to plan their lessons and make it happen. The documentation for analysis consists of: (1) application with a questionnaire to 19 teachers of Mathematics of basic education in the city of Bragança Paulista, with a view to the selection of subjects to interview, (2) interviews with eight teachers selected from questionnaires; (3) observation of the lessons of two teachers, selected from the interview, (4) daily production of the field of lessons observed; (5) new interview with the protagonists teachers; (6) new observations of classroom protagonists' teachers. The content analysis focuses on two areas: 1) the speech of teachers in front of the public educational policies, taking as the object of the content analysis of questionnaires and interviews, 2) the formation of professional identity of the professor of Mathematics, through analysis of two cases - the practice of a teacher and a teacher who had their classes assisted by the researcher. In this area, it was considered the notes of the diary of field observations and on data from questionnaires and interviews. In the first axis, it was observed that although the teachers make references to the PCN, the textbook has greater influence in the organization of content to be worked out, but it is not the textbook sent by PNLD, but he believes that the teacher be more near their views on teaching of mathematics; there is a critical position of teachers in the system of continuous progression regime of how it was deployed in the state of Sao Paulo, but there is little awareness on the control of teaching arising from these public policies. In the second axis, was noticed that the curriculum has a strong influence on the formation of teacher professional identity, as in the clash - not always peaceful - between the curriculum lived in times of student imposed by public policies, generates the curriculum practiced by teachers. The teacher in front of a new curriculum is mobilized to understand it and implement it, but the lack of subsidy and support - both of the system as the school itself - causes it to resume old practices, with which it has security for work. In that sense, the lack of rich experiences and exchanges with peers not allow the occurrence of socialization and professional identity formed in time for student prevails.

**Key words:** professional identity; teacher of mathematics; public policies

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	5
1.1. Abordagens da pesquisa.....	5
1.2. Questionário.....	6
1.2.1. Caracterização dos professores que responderam ao questionário.....	7
1.3. A entrevista.....	9
1.4. Os professores protagonistas.....	13
1.4.1. Observações iniciais e acompanhamento das aulas da professora Íris.....	14
1.4.2. Acompanhamento das aulas do professor Delfim.....	16
1.4.3. Fase final da pesquisa.....	16
1.5. O processo de análise.....	17
2. A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS.....	19
2.1. A constituição das identidades pessoais e profissionais.....	20
2.2. A constituição da identidade profissional docente.....	23
2.3. Alguns alinhavos do capítulo.....	29
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR.....	30
3.1. A década da mudança: 1990.....	30

3.2. As políticas públicas e a implantação dos PCN.....	36
3.3. As políticas públicas e a implantação das avaliações externas.....	38
3.4. As políticas públicas e a distribuição de livros didáticos.....	42
3.5. As políticas públicas e a implantação do regime de progressão continuada.....	46
3.6. As atuais políticas públicas implantadas pelo Estado de São Paulo.....	50
3.7. Alguns alinhavos do capítulo.....	53
4. O DISCURSO DOS PROFESSORES FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	56
4.1. Um primeiro olhar para a percepção dos professores quanto às políticas públicas.....	56
4.2. Um zoom para a percepção dos professores quanto às políticas públicas.....	60
4.2.1. O que norteia a escolha dos conteúdos a serem trabalhados.....	60
4.2.1.1. A influência dos PCN.....	60
4.2.1.2. A influência dos livros didáticos.....	62
4.2.2. Como os professores percebem a progressão continuada.....	64
4.2.3. O controle do trabalho docente.....	66
4.3. Alguns alinhavos do capítulo.....	72
5. O CURRÍCULO CONSTITUINDO IDENTIDADES PROFISSIONAIS: A ANÁLISE DE DOIS CASOS.....	74
5.1. O currículo: alguns pressupostos iniciais.....	74
5.2. O Professor Delfim.....	79
5.2.1. Currículo vivido: projetando uma identidade profissional.....	79
5.2.2. Currículo (im)posto: as políticas públicas curriculares e a fragmentação das identidades profissionais.....	82
5.2.3. Currículo praticado: apropriação de uma cultura de aula de Matemática.....	85
5.3. Professora Íris.....	89
5.3.1. Currículo vivido: projetando uma identidade profissional.....	89

5.3.2. Currículo (im)posto: as políticas públicas curriculares e a fragmentação das identidades profissionais.....	92
5.3.3. Currículo praticado: apropriação de uma cultura de aula de Matemática.....	95
5.4. Reflexões sobre os casos.....	98
5.5. Alguns alinhavos do capítulo.....	100
6. NOVOS ALINHAVOS... UM ARREIMATE PROVISÓRIO.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS.....	116
Anexo 1 – Questionário.....	116
Anexo 2 – Questões da entrevista.....	118
Anexo 3 – Questões da entrevista realizada com os professores protagonistas.....	121

## **LISTAS DE SIGLAS**

ABRALE – Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos  
ABRELIVROS – Associação Brasileira de Editores de Livros  
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CBL – Câmara Brasileira do Livro  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IMECC – Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB – Leis de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação, Cultura e Desportos  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano Decenal de Educação  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico  
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNIBAN – Universidade Bandeirantes  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Tempo de Magistério na Rede Pública.....	8
TABELA 2: Curso de Graduação.....	8
TABELA 3: Professores que possuem curso de pós-graduação na área da educação.....	9
TABELA 4: Grau de relevância que cada item apresenta no momento do seu planejamento anual .....	56
TABELA 5: O livro enviado a escola foi o escolhido pelos professores.....	58
TABELA 6: Todos os seus alunos receberam o livro didático no início do ano.....	58
TABELA 7: Seus alunos trazem regularmente o livro didático para as aulas.....	59
TABELA 8: A constituição da identidade profissional de Delfim.....	101
TABELA 9: A constituição da identidade profissional de Íris.....	101

# INTRODUÇÃO

## A trajetória da pesquisadora

Como Professora<sup>1</sup> da rede pública do Estado de São Paulo, na cidade de Bragança Paulista, há cerca de dez anos, venho<sup>2</sup> acumulando uma série de questionamentos sobre o trabalho docente. Iniciei o curso de graduação em Ciências com habilitação em Química na Universidade São Francisco, em Bragança Paulista no ano de 1998, e, depois de um mês, já estava em sala de aula. Lembro, como se fosse hoje, do meu primeiro dia de trabalho como Professora eventual na escola em que minha mãe já trabalhava como agente de organização escolar e onde ela pôde me ajudar a dar os primeiros passos na carreira. Na época minha maior preocupação era em conseguir me colocar na posição de Professora, fazendo com que os alunos me respeitassem. Esse período foi de muita aprendizagem, pois os Professores com os quais trabalhei, apesar de se queixarem de uma ou outra coisa – salário, número de alunos por sala, indisciplina – aparentemente gostavam da profissão.

Depois do primeiro curso de graduação, percebi que as habilitações que conquisei não seriam suficientes para participar das atribuições de aulas e garantir um ano de trabalho no Estado; dessa forma, busquei o curso de graduação em Matemática na Universidade São Francisco, em Itatiba no ano de 2001, visto que havia muitas aulas e poucos Professores dessa disciplina. Infelizmente, na mesma época houve um crescimento nos cursos de licenciatura à distância – principalmente em Matemática e Física – fazendo com que Professores não tão bem preparados tivessem essas aulas atribuídas a eles.

Mas, nesse meio tempo, em 2003, fui aprovada no concurso de Professor de Educação Básica II nas disciplinas de Química e Ciências, conseguindo me efetivar na cidade onde moro – Bragança Paulista. No mesmo ano, o Governo paulista iniciou o programa de bolsa mestrado que oferecia a oportunidade aos professores efetivos da rede receberem uma ajuda de custo para o

---

<sup>1</sup> Pelo fato da profissão de professor ter sido o foco de nossa pesquisa, optamos por escrever, durante todo o texto, “professor” com a inicial maiúscula.

<sup>2</sup> Ao longo deste texto alternaremos o uso dos pronomes ‘eu’ e ‘nós’. Quando este se referir apenas à pesquisadora, será usado o ‘eu’; quando se referir ao trabalho de pesquisa, será usado o ‘nós’, visto que houve interlocução entre a pesquisadora e sua orientadora.

prosseguimento dos estudos. Então, em 2006, iniciei meus estudos de pós-graduação como aluna especial de uma das disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF. A disciplina que cursei tinha como foco as relações entre currículo e diversidade cultural no processo de escolarização e um dos temas tratados foi a educação crítica. Dentro desse tema, fizemos leituras da produção de Henry A. Giroux, e, por ter me identificado com o autor, procurei por outras produções, sendo uma delas o livro *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*.

A partir de então pude perceber como o Professor possui certo poder durante aquele período em que convive com seus alunos dentro da sala de aula. Um poder relacionado aos saberes e às práticas que serão, ou não, desenvolvidos mesmo sua função sendo cerceada por diversos fatores políticos.

Ao me inserir no programa de pós-graduação, como aluna regular, em março de 2007, comecei a ser orientada pela Professora Adair Mendes Nacarato, que me ajudou a direcionar nosso tema de pesquisa. Como desde o início sabíamos que os sujeitos da pesquisa seriam Professores de Matemática de escolas públicas, e como as escolas públicas estão submetidas a diversas políticas públicas educacionais, resolvemos focar nossa pesquisa na constituição da identidade<sup>3</sup> docente a partir das políticas públicas, que aparecem explícita ou implicitamente, nos parâmetros curriculares, nas avaliações externas, nos livros didáticos e no regime de progressão continuada.

## **Aproximação com o objeto de investigação**

A nossa pesquisa foi desenvolvida a partir de alguns questionamentos que surgiram, inicialmente, no ambiente de trabalho vivenciado pelas pesquisadoras. Os questionamentos foram surgindo conforme os anos se passavam e o envolvimento com a profissão aumentava. Por que a profissão docente é tão desvalorizada? Como os Professores conseguem continuar trabalhando sem nenhuma estrutura material, buscando por alternativas? Por que os cursos de graduação parecem não preparar os alunos para realidade da sala de aula?

---

<sup>3</sup> As considerações teóricas sobre identidade docente serão realizadas no capítulo 3.

Durante o meu primeiro ano como aluna regular, já começamos a pensar em qual seria a melhor maneira de documentar a pesquisa. Inicialmente, minha orientadora me aconselhou a ler algumas dissertações pertinentes ao nosso trabalho, sendo a primeira delas a pesquisa de Maria Elídia Teixeira Reis, intitulada *Formação de professores leigos em serviço: um estudo sobre saberes e práticas docentes em geometria* (2007). Em sua pesquisa, Maria Elidia trabalhou com questionários, entrevistas e observações das aulas de dois Professores, e com esse caminho metodológico, consegui desenvolver seu trabalho. Inspiradas por esse trabalho, adotamos seus procedimentos metodológicos: a realização de um questionário que nos ajudasse a escolher os Professores que seriam entrevistados e desses Professores, dois que permitissem a observação de suas aulas<sup>4</sup>.

A partir de então, iniciamos o levantamento teórico que daria suporte ao nosso trabalho.

## **A estrutura do trabalho**

Esta dissertação está organizada em seis capítulos, sendo que o primeiro deles teve como objetivo apresentar a pesquisa, seus instrumentos, os professores participantes e os procedimentos de análise.

No capítulo 2, o que está em foco é a constituição das identidades sociais. Buscamos, primeiramente, em Dubar (2005) um meio de entender como as identidades profissionais são constituídas, e como as mesmas são influenciadas pelas identidades pessoais; essas idéias foram complementadas pelas de Ciampa (1989). Em um segundo momento, trazemos Nóvoa (1991) e Hargreaves (2001) para um histórico da profissão docente, que nos ajuda a compreender as questões que envolvem o sentimento de desvalorização profissional dos Professores.

No capítulo 3 tratamos sobre as políticas públicas educacionais e as suas implicações para o trabalho do Professor. Entre essas políticas, escolhemos os Parâmetros Curriculares Nacionais, as avaliações externas, o Programa Nacional do Livro Didático e o regime de progressão continuada, enfatizando a forma como foi implantado no Estado de São Paulo.

---

<sup>4</sup> Inicialmente pretendíamos observar as aulas de apenas um professor do ensino médio, mas devido às mudanças curriculares realizadas pelo Estado de São Paulo, optamos por também acompanhar um professor do ensino fundamental.

Enfatizamos, ainda, que o sistema econômico mundial tem influenciado sobremaneira as decisões referentes à educação nos países emergentes. Além disso, destacamos como as políticas públicas educacionais escolhidas têm contribuído para tentar controlar o trabalho do Professor. Também apresentamos as mudanças que aconteceram no Estado de São Paulo, no início de 2008, e que estão inteiramente relacionadas com os ideais neoliberais, que pregam a competitividade, o individualismo e a qualidade total.

Os autores que nos ajudaram no desenvolvimento deste capítulo foram Saviani (2007), Torres (1996; 1998), Freitas (2002; 2003; 2005), entre outros.

No capítulo 4, trazemos o material documentado nos questionários e nas entrevistas que se mostraram relevantes para responder nossos questionamentos iniciais sobre a influência das políticas públicas nas falas dos professores.

No capítulo 5 apresentamos a análise da constituição profissional dos dois Professores protagonistas, deste estudo, com o foco nas questões curriculares. Antes de analisarmos as três categorias elencadas, optamos por trazer uma discussão inicial sobre concepções de currículo.

No capítulo 6 buscamos sínteses que respondam as nossas questões e objetivos da pesquisa, ou seja, se as políticas públicas educacionais têm (ou não) interferido na constituição da identidade profissional docente.

# 1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Optamos por iniciar nosso texto com a apresentação do percurso metodológico da pesquisa por considerarmos que, a partir da definição do seu recorte, as escolhas teóricas se justificam.

## 1.1. Abordagens da pesquisa

O nosso trabalho foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa qualitativa. Tivemos a preocupação de garantir o maior número possível de documentos para esse trabalho, de forma que pudéssemos analisar os significados que as pessoas dão aos acontecimentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa abordagem (de pesquisa), optamos pelo estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986, p. 17), “o estudo de caso é o estudo de um caso”, pois ele é “bem delimitado”. Goldenberg (1997, p. 33) afirma que o estudo de caso é “uma análise holística – a mais completa possível – que considera a unidade social estudada como um todo”. Para Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 110), o estudo de caso enfatiza “a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra, mas não permite a manipulação das variáveis e não favorece a generalização”.

Entendemos que nossa pesquisa possui tal característica, pois centramo-nos num grupo de Professores de Matemática de uma cidade e buscamos aprofundar nosso entendimento sobre o fenômeno utilizando instrumentos que possibilitassem tal aprofundamento. Temos clareza de que nossos dados não permitem generalização; no entanto, as interpretações possíveis poderão trazer elementos sobre o papel das políticas públicas na constituição identitária dos Professores.

A nossa pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso apresenta as seguintes questões de investigação:

- De que maneira o Professor nos últimos anos vem convivendo com uma série de políticas públicas como: parâmetros curriculares, avaliações externas, livros didáticos, regime de progressão continuada, dentre outros?

- As políticas públicas influenciam a constituição da identidade profissional docente e de que forma estas influências são explicitadas tanto em suas falas quanto nas práticas?

A partir dessas questões elencamos os seguintes objetivos:

- Analisar até que ponto as falas do Professor sofre a influência dos discursos públicos educacionais.
- Analisar como o Professor se apropria de conteúdos dos documentos oficiais e os transforma ao planejar e fazer acontecer suas aulas.

Para documentar a pesquisa, inicialmente, utilizamos o questionário.

## **1.2. Questionário**

Para contemplar todos os aspectos que um estudo de caso necessita, optamos, primeiramente, em aplicar um questionário. Apesar desse instrumento ser considerado mais tradicional e já não tão utilizado em pesquisas qualitativas, ele nos serviu para caracterizar os sujeitos de pesquisa e como forma de realizarmos um levantamento inicial sobre as questões que envolvem o Professor e as políticas públicas, complementando os outros instrumentos (FIORENTINI; LORENZATO, 2006).

O questionário (ANEXO 1) apresentou 15 perguntas – entre fechadas e abertas – e como afirmam Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 117-118) se tivermos “em vista clareza, pertinência, precisão, ordenação, contaminação e abrangência das questões formuladas, é recomendável que o questionário, antes de ser aplicado definitivamente à amostra selecionada, seja testado junto a um grupo piloto (descartável) de indivíduos”.

Dessa forma, elaboramos um questionário piloto que foi submetido à alguns estudantes do curso de pós-graduação que lecionam Matemática. Dos sete questionários que foram entregues, seis foram devolvidos.

Todos que responderam ao questionário deram um retorno satisfatório sobre o mesmo, pois além das respostas às perguntas estarem bem articuladas, eles não demonstraram ter dificuldades em respondê-las. Apenas uma modificação foi realizada porque um dos Professores ficou em dúvida se a pergunta sobre o tempo de magistério no Estado deveria ser respondida pelo tempo de efetivo exercício ou pelo tempo de profissão; então, modificamos o questionário, perguntando o tempo de efetivo exercício dos Professores em escolas públicas estaduais paulistas.

Depois dessa pequena mudança, o questionário já estava pronto para ser entregue aos Professores. Escolhemos aplicá-lo junto aos Professores de Matemática da Educação Básica que lecionam em escolas públicas do Estado de São Paulo e que fazem parte da Diretoria Regional de Bragança Paulista, por ser esse o nosso contexto de pesquisa.

Com a ajuda de colegas e familiares distribuímos ao todo 34 questionários, sendo que desses, 18 retornaram. Por termos considerado um dos questionários piloto, o total analisado foi 19. O questionário piloto que utilizamos foi respondido por um aluno da pós-graduação que se encaixa no perfil pretendido, no caso, Professores de Matemática da cidade de Bragança Paulista. Este Professor se constituiu num dos protagonistas desta pesquisa – o Professor Delfim.

Para assegurar o anonimato dos Professores participantes, os questionários foram numerados: P1, P2, P3, ..., P19.

### **1.2.1. Caracterização dos Professores que responderam o questionário**

Após a devolutiva dos questionários respondidos, tabulamos os dados para que fosse possível levantar as informações mais relevantes para o andamento da pesquisa. As opiniões expressas nos questionários nos nortearam na elaboração da entrevista realizada com os Professores que aceitaram continuar participando da mesma.

Dos 19 Professores que responderam o questionário, 13 são do sexo feminino (68,4%) e 6 são do sexo masculino (31,6%). Uma das condições de participação na pesquisa era a de ser Professor da rede pública paulista; dessa forma, a TABELA 1 traz os dados relativos ao tempo de magistério na rede pública:

TABELA 1: Tempo de Magistério na Rede Pública

Tempo de Magistério Em Anos	Quantidade	Porcentagem (%)
0 - 5	2	10,53
6 - 10	7	36,84
11 - 15	2	10,53
16 - 20	6	31,58
21 - 25	1	5,26
26 - 30	1	5,26
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Observamos que a maioria dos Professores que respondeu ao questionário trabalha na rede pública num período de seis a vinte anos, ou seja, o universo pesquisado é composto por professores que estão vivenciando (consciente ou inconscientemente) as mudanças na educação brasileira ocorridas nos últimos dez anos.

A maioria desses Professores possui curso de licenciatura com habilitação plena em Matemática (TABELA 2). Os que possuem habilitação plena em Matemática lecionam da 5ª série do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio. Os que possuem habilitação plena em Biologia lecionam Matemática apenas no ensino fundamental II, ou seja, da 5ª a 8ª séries.

TABELA 2: Curso de Graduação

Curso de Graduação	Quantidade	Porcentagem (%)
Habilitação Plena em Matemática	14	73,69
Habilitação Plena em Biologia	4	21,05
Não especificou	1	5,26
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

De maneira geral, os professores não fizeram curso de pós-graduação (TABELA 3); apenas quatro deles disseram possuir algum curso:

- Um é Mestre em Educação pela Universidade São Francisco.

- Um possui curso de pós-graduação em Análises Clínicas (não especificou a instituição).
- Um possui curso de especialização para professores de Matemática do ensino fundamental e médio pelo IMECC/UNICAMP (Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Universidade Estadual de Campinas).
- Um possui curso de especialização em geometria pela USP (Universidade de São Paulo).

TABELA 3: Professores que possuem curso de pós-graduação na área da educação

Possuem curso de pós-graduação	Quantidade	Porcentagem (%)
Sim	4	21,05
Não	14	73,69
Não respondeu	1	5,26
Total	19	100

Ao final do questionário, perguntamos aos Professores se eles aceitariam participar de uma entrevista para conversarmos sobre as questões respondidas por eles, caso a resposta fosse afirmativa, eles deveriam deixar e-mail e/ou telefone. Desses, nove responderam afirmativamente.

Até esse momento trouxemos apenas informações que caracterizam os professores que responderam o questionário, mas a partir de agora, iremos apresentar as informações que mais nos chamaram a atenção e que nos ajudaram a elaborar o roteiro da entrevista realizada com oito dos nove professores que aceitaram fazê-la.

### 1.3. A entrevista

Em um segundo momento, buscamos afunilar a pesquisa através da entrevista com os Professores que aceitaram fazê-la, com o intuito de aprofundar o estudo (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). A entrevista “permite ao entrevistado fazer emergir aspectos que não são normalmente contemplados por um simples questionário” (ibidem, p. 120).

Optamos pela entrevista semi-estruturada, porque essa

modalidade é muito utilizada nas pesquisas educacionais, pois o pesquisador, pretendendo-se aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem dos mesmos e, inclusive, formular questões não previstas inicialmente (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 121).

Desse modo, organizamos o roteiro (ANEXO 2) baseado nas informações obtidas a partir dos questionários as quais se destacaram em relação às outras, ou por aparecerem em diversas respostas, ou por serem pontos interessantes que poderiam despertar reflexões de outros professores.

Segundo Szymanski (2002, p.11), a entrevista, por apresentar caráter de interação social, acaba se submetendo “às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” e por considerá-la “uma experiência humana” (p. 11) repleta de conflitos e contradições, Szymanski (2002) prefere denominá-la entrevista reflexiva, pois “no conversar (...) temos um contínuo ajuste de ações e emoções” (p. 11). Outra questão que envolve as entrevistas é quando são realizadas coletivamente, porque nesse contexto “o conhecimento e a tomada de consciência dão-se de forma mais dinâmica, por estarem em jogo as influências mútuas entre todos os participantes” (p. 57).

Dos 19 Professores que responderam ao questionário, nove aceitaram ser entrevistados. Desses nove a entrevista foi realizada com oito professores em dezembro de 2007. Não foi possível realizar a entrevista com o nono professor – o Professor Narciso<sup>5</sup> – porque não conseguimos encontrar nenhum momento em que ele estivesse mais tranquilo para participar. Era final de ano e as últimas semanas de aula sempre são muito atarefadas, principalmente para professores com dois cargos efetivos de trabalho. No caso especial desse professor, ele atua pela prefeitura de São Paulo, na cidade de São Paulo, e pelo Governo estadual em Bragança Paulista, tendo que viajar todos os dias para trabalhar.

Duas das entrevistas foram feitas em grupos de dois professores. Dessa forma, foram seis entrevistas totalizando oito professores:

- Angélica (P1): Mestre em Educação, professora há 13 anos. Licenciada em Ciências com habilitação plena em Matemática.

---

<sup>5</sup> Pseudônimo

- Íris (P7): Possui licenciatura plena em Matemática e exerce a profissão há 8 anos.
- Hortência (P3): Professora há 10 anos e portadora de licenciatura plena em Matemática.
- Rosa (P8): Tem curso de graduação em Matemática e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Geometria. Docente há 18 anos.
- Delfim (P2): Com licenciatura plena em Matemática, é Professor há 3 anos.
- Dália (P9): Professora há 18 anos, possui curso de licenciatura em Ciências Biológicas.
- Petúnia (P5): Atua no magistério há 11 anos e possui licenciatura plena em Matemática.
- Margarida (P6): Licenciada em Matemática, trabalha como docente há 11 anos.

A primeira entrevista foi realizada no dia 03 de dezembro de 2007 com uma Professora Mestre em Educação, que será denominada Angélica<sup>6</sup> (P1). O primeiro contato foi realizado por e-mail e depois por telefone para marcarmos a entrevista. Marcamos de nos encontrar na casa da Angélica em um dia em que nós duas estivéssemos livres. Foi um processo interessante, pois por não conhecê-la pessoalmente, estava um pouco apreensiva, mas ao chegar em sua casa e começarmos a conversar, logo nos identificamos, fazendo com que eu refletisse sobre a identidade do professor, e sobre como as pessoas acabam se identificando por compartilharem as mesmas idéias, angústias, imposições.

A segunda entrevista, realizada no dia 10 de dezembro de 2007, foi também tranqüila, aliás acho que todas foram, com exceção da última, realizada em dupla, devido ao fato de as professoras não terem autorizado a gravação. Ao transcrever a entrevista pude perceber que eu estava bem menos ansiosa, primeiro por já ter feito a primeira entrevista e segundo por já conhecer a professora. Antes de marcarmos a entrevista eu já havia conversado com a Íris (P7) sobre a participação dela na pesquisa, porque por já conhecê-la propus que além da entrevista, ela também me permitisse a observação de suas aulas. A entrevista foi realizada na escola em um momento chamado “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPC), pois nesse dia, a escola estava recebendo alguns pais para conversar sobre seus filhos e por haver diversos professores disponíveis, não teria problemas em nos ausentarmos por alguns instantes.

A Hortência (P3), foi a terceira pessoa que entrevistei, esta realizada no dia 13 de dezembro de 2007 e, pelo fato de a professora trabalhar na escola em que minha mãe trabalha, foi por intervenção dela que marquei a entrevista. Marcamos de realizá-la na própria escola, que, por

---

<sup>6</sup> Os professores participantes da entrevista receberam pseudônimos e os relacionamos com o código correspondente dos questionários.

estar realizando conselho final, estava tranqüila. A Hortência se mostrou confiante e firme em suas respostas, e apesar de já conhecê-la me senti um pouco desconfortável, um pouco nervosa. Mas, ao final, avaliei como bem sucedida e com boas considerações feitas por ela.

A quarta entrevista foi realizada com a Rosa (P8) no dia 14 de dezembro de 2007. Rosa é uma professora bem mais experiente, que além de lecionar também foi gestora. Essa entrevista não foi marcada porque o meu objetivo era o de perceber o melhor momento de abordá-la. E isso aconteceu em um dia em que havia poucos alunos por ser a penúltima semana de aula do ano. Foi uma entrevista curta, porém com informações interessantes, pois a visão de Rosa sobre as políticas públicas veio como Professora e como gestora.

A quinta e a sexta entrevista foram realizadas em grupo de dois professores. A entrevista com os professores Delfim (P2) e Dália (P9) foi realizada na casa da Dália no dia 18 de dezembro de 2007 por intermédio do Delfim. O Delfim foi o professor que, primeiramente, participou da pesquisa respondendo o questionário piloto, pois ele foi aluno especial do curso de pós-graduação. Essa entrevista foi produtiva, pois trouxe a visão de dois professores em fases diferentes e em posições diferentes. Delfim exerce a profissão há apenas 3 anos e a Dália há 18 anos, além disso Dália já possui filhos e, dessa forma, esses dois docentes acabam tendo pontos de vista diferenciados. Eu ainda não conhecia Dália, e, ao conhecê-la, fiquei empolgada, porque depois que deixei claros meus objetivos de pesquisa e de como a mesma está sendo realizada, além da entrevista ela se propôs a permitir que eu observasse suas aulas – o que infelizmente não foi possível devido ao fato da professora Dália não ter conseguido aulas de Matemática na atribuição referente ao ano letivo de 2008.

A sexta, e última entrevista desse primeiro momento de coleta de dados, ocorreram com as professoras Petúnia (P5) e Margarida (P6) no dia 20 de dezembro de 2007. A entrevista dessas professoras deveria ter sido realizada juntamente com a professora Hortência (P3), por trabalharem na mesma escola, mas nesse dia elas estavam ocupadas e não puderam participar. Dessa forma, voltei cerca de uma semana depois para realizá-la. A professora Margarida já sabia que a entrevista seria gravada, pois ela havia visto o que aconteceu com Hortência, mas quando Petúnia percebeu, ficou receosa, dizendo que sua voz gravada era feia e perguntou se as respostas não poderiam ser escritas. Eu expliquei que a dinâmica de uma entrevista é diferente da de um questionário, pois no questionário é possível escrever e reescrever escolhendo as palavras e numa entrevista impera o inesperado, pois

no conversar (...) temos um contínuo ajuste de ações e emoções. Maturana (1993, p.10) (...) afirma que é a emoção que define a ação: ‘a existência na linguagem faz com que qualquer atividade humana tenha lugar numa rede particular de conversações, que se define em sua particularidade pelo emocionar que define as ações que nela se coordenam’” (SZYMANSKI, 2002, p. 11).

Expliquei também que as gravações seriam ouvidas apenas por nós – orientanda e orientadora – mas não houve acordo. Então ela perguntou se eu não poderia ir escrevendo enquanto elas falavam. Foi assim que aconteceu.

As transcrições dessas entrevistas iniciais foram devolvidas aos professores e aqueles que retornaram não sugeriram modificações.

#### **1.4. Os Professores protagonistas**

Após a realização das entrevistas, observamos e acompanhamos algumas aulas de dois professores, pois, para Ludke e André (1986, p. 26) a observação “possibilita um contato pessoal e estreito do observador com o fenômeno pesquisado”, sendo que um maior envolvimento só será realizado se os professores demonstrarem interesse em compartilhar experiências.

Entre os professores que realizaram a entrevista, o Delfim e a Íris já haviam sido abordados por mim para que eu pudesse acompanhá-los durante suas aulas. A Dália, depois de ter conhecido meu trabalho quando fui entrevistá-la, ofereceu suas aulas para que eu pudesse observá-las, mas depois da atribuição de aulas referentes ao ano de 2008, vimos que isso não seria possível porque as aulas que ela lecionaria não eram de Matemática.

Os dois Professores, Delfim e Íris, possuem curso de Licenciatura em Matemática. O Professor Delfim exerce a profissão há 3 anos e a Professora Íris há 8 anos. Ambos já foram alunos especiais no programa de mestrado do qual fazemos parte.

Desde o momento da entrevista, percebemos que a Professora Íris estaria aberta a continuar fazendo parte da pesquisa, por isso perguntamos, informalmente, se gostaria de continuar participando cedendo suas aulas para que pudéssemos observá-la e ela concordou. O Professor Delfim foi definido depois de alguns dias do início das aulas, pois as aulas foram atribuídas a ele após a desistência de outro professor.

As observações das aulas do Professor Delfim e da Professora Íris, foram registradas em um diário de campo, porque segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p.118), “ele é um dos instrumentos mais ricos de coleta de informações”, sendo que “é nele que o pesquisador registra observações de fenômenos, faz descrições de pessoas e cenários, descreve episódios ou retrata diálogos” (FIORENTINI e LORENZATO, 2006, p. 118-119). Além disso “espera-se que contenha impressões, comentários e opiniões do observador sobre o meio social em que realiza suas observações, seus erros, dificuldades, confusões, incertezas e temores, suas boas perspectivas, acertos e sucessos, suas reações e as dos participantes (gestos, expressões verbais e faciais etc.)” (ibidem, p. 119).

Inicialmente, eu apresentei certa dificuldade em registrar o que estava observando. A palavra *diário* me remetia a algo pessoal e dificultava minhas anotações. No entanto, à medida que as observações se sucediam, adquiri maior confiança na sua produção. Os dados documentados nesse instrumento serão utilizados no capítulo 5.

#### **1.4.1. Observações iniciais e acompanhamento das aulas da Professora Íris.**

Iniciamos o ano de 2008 com o propósito de acompanharmos a aula da professora Íris. Como trabalhamos na mesma escola, optamos por iniciar nossos registros no diário de campo na reunião de planejamento, uma vez que a rede de ensino do Estado de São Paulo havia sido surpreendida por um pacote de reformas educacionais.

O início do período letivo – primeiros 40 dias – todos os alunos da rede passariam por um processo de recuperação intensiva, para reforçar as competências de leitura, escrita e Matemática. Para tal todas as escolas receberam o *Jornal do Aluno* e a *Revista do Professor* – esta, contendo orientações ao Professor de como trabalhar as situações propostas e respostas dos exercícios.

Desde o segundo semestre de 2007, o Governo paulista vinha implantando diversas mudanças na rede de ensino e, entre essas mudanças, ocorreu o desenvolvimento de uma Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Dessa forma, a recuperação intensiva teve como função preparar alunos e professores para receber o novo currículo.

Por ser Professora da disciplina de Química na escola em que desenvolvi as observações, pude acompanhar o momento em que os professores tiveram o primeiro contato com o material e,

apesar de alguns professores não terem gostado por sentirem que o seu trabalho docente estaria sob controle, uma vez que os alunos seriam avaliados ao final desse período de recuperação, nesse primeiro momento, a maioria ficou encantada por não ter que se preocupar em preparar aulas. Um fato interessante é que as aulas começariam na segunda-feira (18/02/2008) e na sexta-feira (15/02/2008) o *Jornal do Aluno* ainda não havia chegado!

O material enviado ao aluno teve o formato de um jornal e, apesar de cada um ter o seu, ele não pôde ser retirado da escola. Então, todos os dias os professores precisavam ir até o laboratório da escola – que se transformou em depósito – para retirá-lo e, às 12h10min, recolhê-lo dos alunos para novamente guardá-lo.

A professora Íris foi a primeira a ser abordada por mim sobre as observações de suas aulas. Por já conhecê-la e por ter sido aluna especial do programa junto comigo, eu sentia uma abertura em convidá-la para ser parceira na pesquisa.

Já havia combinado com a professora Íris que no primeiro dia de aula de 2008 (18/02/2008) eu assistiria às suas aulas. Como eu tinha disponibilidade para ir até a escola às segundas e terças e por termos decidido acompanhar salas de 2ª série do ensino médio<sup>7</sup>, na primeira semana (dias 18/02/2008 e 19/02/2008) observei apenas a 2ª série D, totalizando duas aulas. Achei interessante a atitude dos alunos quanto a minha presença porque agiram com total indiferença.

Na segunda semana (dias 25/02/2008 e 26/02/2008) comecei a observar também a 2ª série E. Dessa forma, assistia à duas aulas na segunda-feira – uma na 2ª série E e uma na 2ª série D – e uma aula na terça-feira na 2ª série D. Apesar de eu lecionar Química nas duas salas, a 2ª série D continuou indiferente à minha presença, mas por já ter sido professora da 2ª série E, quando estavam na primeira série do ensino médio, eles até esboçaram certa curiosidade inicial, que se dissipou depois de um tempo.

Na semana dos dias 03/03/2008 e 04/03/2008 realizei as minhas últimas observações dessa primeira fase. Na segunda, dia 03, observei novamente a 2ª série E e 2ª série D e no dia 04, somente a 2ª série D. Ao final totalizamos oito aulas observadas. A segunda fase de observações se iniciaria depois que o *Jornal do Aluno* não estivesse mais sendo utilizado.

---

<sup>7</sup> Escolhemos a 2ª série do ensino médio por ser a que melhor se encaixava dentro da minha disponibilidade de horário.

### **1.4.2. Acompanhamento das aulas do professor Delfim**

Por já estarmos acompanhando aulas de ensino médio, procurávamos também por um Professor que estivesse lecionando no ensino fundamental. Na primeira semana de aula ainda não havíamos definido quem seria, pois havia certo receio da minha parte em pedir autorização para a observação de aulas, pois, infelizmente, muitas pessoas ainda acham que o pesquisador vai até a escola para avaliar o trabalho que está sendo realizado.

Mas, nessa mesma semana, um dos Professores de Matemática da escola onde trabalho desistiu de suas aulas no ensino fundamental e o Professor Delfim que já estava lecionando para o ensino médio, conseguiu que as mesmas fossem atribuídas à ele. Quando fiquei sabendo, já fui conversar com ele. Senti-me à vontade em falar com ele porque o Professor já tinha conhecimento da pesquisa por ter sido aluno especial do programa.

No dia 25/02/2008 iniciei o acompanhamento das aulas do Professor Delfim na 8ª série B<sup>8</sup>. Eu deveria assistir à duas de suas aulas, mas por problemas no horário observei apenas uma das aulas. Quando ele chegou, até tivemos tempo de conversar um pouco.

No momento do sinal, acompanhei o Professor Delfim até a sala de aula da 8ª série B e para que não houvesse um estranhamento grande dos alunos em relação à minha presença, combinamos de ele me apresentar como estagiária. Eles acharam a minha presença normal e até me perguntavam se eu iria ser a Professora de Matemática deles no ensino médio.

### **1.4.3. Fase final da pesquisa**

Como na primeira fase das observações das aulas dos professores protagonistas, eles estavam aplicando o material enviado pelo governo paulista às escolas estaduais (*Jornal do Aluno e Caderno do Professor*), o trabalho dos mesmos poderia estar sendo influenciado pela nova dinâmica de aula imposta. Então, decidimos esperar que os Professores terminassem o *Jornal do Aluno* para que pudéssemos voltar a observá-los.

---

<sup>8</sup> Por ter sido a série que teve suas aulas de Matemática atribuídas ao Professor Delfim.

Porém, antes que voltássemos a observá-los, decidimos realizar uma nova entrevista (os roteiros encontram-se no ANEXO 3) com o objetivo de verificar a opinião dos dois Professores sobre o trabalho realizado em sala de aula com o *Jornal do Aluno* e o apoio da escola em relação ao mesmo. Além disso, algumas questões serviram para nos ajudar a entender melhor as condições em que realizam seu trabalho; por isso, desenvolvemos um roteiro diferente para a entrevista com cada Professor protagonista.

A entrevista com a Professora Íris foi realizada na minha casa no dia 2 de abril de 2008. A entrevista com o Professor Delfim foi realizada no dia 7 de abril de 2008 na escola em que trabalhamos no horário de HTPC. As transcrições das duas entrevistas foram submetidas à opinião dos professores protagonistas e mudanças não foram indicadas. A Professora Íris apenas me questionou sobre os erros de português encontradas nas falas e eu a tranqüilizei dizendo que as falas que fossem utilizadas no momento da análise teriam os erros corrigidos.

Para a realização das novas observações, achamos melhor esperar mais algumas semanas para que os professores já estivessem em um ritmo normal de trabalho. Dessa forma, as novas observações ocorreram primeiramente com o Professor Delfim, no dia 28 de abril de 2008; foram duas aulas na 8ª série B.

Em um segundo momento, observamos mais duas aulas da Professora Íris no dia 5 de maio de 2008, uma na 2ª série E e uma na 2ª série D.

## **1.5. O processo de análise**

Documentar a pesquisa é um dos processos mais importantes para o bom andamento da mesma e após termos reunido um material suficiente, iniciamos o processo de análise dos dados que nos ajudaram a entender a constituição da identidade docente frente às políticas públicas.

Buscamos em Franco (2005) a base teórica necessária para este momento de análise. Para a autora, inicialmente, se faz necessário um momento de pré-análise, que antecede a análise propriamente dita, que é um momento de organização da documentação da pesquisa com “vistas à elaboração de um plano de análise” (2005, p. 47). Um plano que possui três incumbências: (1) escolha dos documentos a serem submetidos à análise; (2) formulação de hipóteses; e (3)

elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN apud FRANCO, 2005, p. 47).

Partindo desta pré-análise, definimos as categorias de análise, respeitando as exclusões mútuas, as homogeneidades, a pertinência, a objetividade, a fidedignidade e a produtividade (FRANCO, 2005).

Optamos por organizar a análise em dois capítulos. No primeiro deles – capítulo 4 – analisamos a fala dos professores frente às políticas públicas educacionais. Para tanto, utilizamos o material documentado nos questionários e entrevistas. Os eixos de análise se centraram nas políticas discutidas no capítulo 2: o que norteia a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, com destaque para a influência dos PCN e dos livros didáticos; como os professores percebem a progressão continuada; e o controle do trabalho docente.

Após essa análise, no momento do Exame de Qualificação, houve o consenso de que os resultados obtidos até então, direcionavam o nosso olhar para a questão curricular. Desta forma, no capítulo 5, ao fazermos um zoom sobre as práticas de dois professores – Professora Íris e Professor Delfim – optamos por organizar a análise em três categorias: o currículo vivido; o currículo (im)posto<sup>9</sup>; e o currículo praticado.

Realizamos uma análise interpretativa do material documentado e portanto, ela está impregnada pelo olhar teórico e experiencial da pesquisadora. Em vários momentos, a interpretação refere-se aos dados de seu próprio contexto de trabalho, como Professora da rede pública estadual – o que dificulta o afastamento necessário para tal interpretação.

Queremos destacar que os dois casos – Íris e Delfim – foram à eles devolvidos para que analisassem a coerência ou não. Os dois professores não fizeram nenhuma objeção à análise realizada.

Nos dois próximos capítulos trazemos a discussão teórica que dá sustentação ao nosso trabalho. Iniciamos pela discussão da constituição da identidade profissional do professor para, em seguida, analisarmos as políticas públicas da última década.

---

<sup>9</sup> Inserimos o prefixo “im” entre parênteses, por entendermos que o currículo prescrito não dialoga com os professores.

## 2. A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS

Para que seja possível entender a constituição da identidade profissional docente frente às imposições das políticas públicas, fez-se necessário buscar como uma identidade se constitui, seja ela pessoal ou profissional.

A identidade de uma pessoa se constrói e se reconstrói durante sua vida, conforme as socializações vividas por ela. Essas socializações são as relações sociais estabelecidas com a família, a escola, o trabalho. Segundo Ciampa (1989, p. 64) “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”.

Ter uma identidade é se reconhecer diante de si e diante do outro, sendo o outro as pessoas com as quais um sujeito se identifica, ou seja, pessoas que compartilham as mesmas relações sociais dentro de um grupo.

Quando nos deparamos com Professores que compartilham da mesma visão sobre o trabalho docente, mesmo que não se conheçam, a conversa se estenderá por muito tempo, porque as questões que envolvem o cotidiano escolar são parecidas. Dessa forma, apesar de muitos considerarem que a identidade docente vive uma crise, como foi verificado na pesquisa feita por Paganini da Silva (2006), acreditamos que essa crise pode não estar instalada nas relações sociais estabelecidas pelos Professores com os alunos e com eles mesmos, mas talvez seja provocada por fatores externos que acabam desestabilizando o que se concebe sobre o que é ser Professor.

Ciampa (1989) afirma que existe uma expectativa de que as pessoas sejam e ajam da forma como se é estabelecido pela sociedade. Como a sociedade é constituída por pessoas que não pertencem à comunidade escolar, estas desconhecem as relações sociais vividas nas escolas. Espera-se que a identidade do Professor se encaixe na visão idealizada de escola, porque essa instituição é tão antiga que acaba sendo difícil admitir que por estar num mundo acelerado, ela o deva acompanhar; dessa maneira, somente as pessoas que vivem diretamente no cotidiano escolar sabem que essas mudanças têm afetado o trabalho de todos.

Nesse quadro, pode-se dizer que “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade” (CIAMPA, 1989, p. 72). Podemos considerar que “as identidades, portanto, estão em movimento, e essa dinâmica de

desestruturação/reestruturação às vezes assume a aparência de uma ‘crise das identidades’” (DUBAR, 2005, p. 330).

Neste contexto, traremos a visão sociológica com vistas a entender como se dá a constituição das identidades pessoais e profissionais dos indivíduos de uma sociedade, buscando um aprofundamento na constituição da identidade profissional docente.

## **2.1. A constituição das identidades pessoais e profissionais**

Segundo Dubar (2005) o mundo pós-moderno, centrado no individualismo, trouxe com ele uma crise de identidades que diz respeito, entre outras coisas, a um “desconforto diante das transformações” (p. XXV). Dessa forma, os indivíduos têm muita dificuldade em se assumirem como são por não terem segurança para tal atitude, pois as mudanças no mundo de hoje são tão intensas que escolher não acompanhá-las significa parar no tempo, envelhecer, que é exatamente do que todos fogem. Na verdade “o que todos nós parecemos temer é o abandono, a exclusão, ser rejeitado, ser banido, ser repudiado, descartado, despido daquilo que se é” (BAUMAN, 2005, p. 99).

Apesar da individualidade ser uma das maiores características da pós-modernidade, não há como constituir uma identidade sozinho, pois a constituição de uma identidade, seja profissional ou pessoal, necessita da presença do *outro*, porque ela é “o resultado de um reconhecimento recíproco, ou seja, ‘conhecimento de que a identidade do eu só é possível graças a identidade do outro que me reconhece, identidade essa que depende de meu próprio conhecimento’” (HEGEL apud DUBAR, 2005, p. 100). Nessa mesma perspectiva, Ciampa (1989, p. 64) afirma que “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”.

Não há como uma pessoa se constituir sem a presença do outro, por isso verificamos que a relação entre as pessoas é o principal item na construção da identidade. Esse processo é denominado por Dubar (2005, p.136) de socialização: “a identidade nada mais é que *o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e*

*estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”* (destaques no original).

Em relação às transformações geradas pelo mundo pós-moderno, elas não são exatamente ruins, porque uma identidade pode ser construída e reconstruída cabendo às pessoas estarem abertas a esse processo, pois

a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. Um indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 2005, p. XXV)

As socializações podem ser classificadas em primária e secundária. Para Dubar (2005), a socialização primária está focada na infância e tem como referencial a família e a escola. A socialização secundária surge com as relações estabelecidas no mundo adulto, pois o referencial passa a ser as empresas onde se trabalha e as profissões escolhidas.

A socialização secundária seria uma das reconstruções da identidade constituída. Baseado em Berger e Luckmann (1966), Dubar (2005) apresenta a questão da socialização secundária como um momento em que o indivíduo descobre que a socialização primária pode não ser a desejada por ele, então ele rompe com a mesma, buscando por uma segunda socialização. Uma socialização primária não desejada seria, por exemplo, a de um indivíduo que percebe que tudo aquilo em que ele acredita poderá interferir em sua nova opção de vida e por isso, começa a querer se desvincular da identidade constituída até aquele momento.

Para a socialização secundária se realizar, Dubar (2005) afirma que devem ocorrer: um distanciamento entre a identidade que realmente se tem e a identidade que se achava que tinha; uma grande vontade de sair de onde se está visando uma situação futura diferente; um momento em que inicie a transformação; uma transformação do mundo vivido através da conservação, modificação e reconstrução da realidade subjetiva; e uma estrutura que permita conservar a antiga identidade até que toda a transformação ocorra.

Nesse processo “os aparelhos de socialização primária (famílias, escolas...) entram em interação com os aparelhos de socialização secundária (empresas, profissões...)” (DUBAR, 2005, p.126), sendo que “somente a socialização secundária pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e suscetíveis de, por sua vez, se

transformarem por meio de uma ação coletiva eficaz, ou seja, duradoura” (ibidem, p.127). O indivíduo que sofre uma socialização secundária estará pronto para sofrer outras socializações, ou seja, pronto para reconstruir sua identidade a partir das identidades já assumidas.

Estar aberto às mudanças pode ser difícil para algumas pessoas, mas, como vimos, estamos vivendo um período da história em que se não estivermos dispostos a nos renovar, seremos deixados para trás em um período pequeno de tempo. Estar aberto a mudanças pode não significar deixar de ser o que se é, pois a identidade do ser humano é constituída pela somatória das várias identidades assumidas durante a vida.

Sobre essa questão, Ciampa (1989, p. 61) afirma que é possível

imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.

Tendo considerado a profissão uma socialização secundária é possível perceber a importância dada por Dubar (2005) à identidade profissional dos indivíduos, visto que ele considera essa segunda socialização até mais significativa que a primeira constituída na infância.

Segundo Schaffel (2000, p.109), Lortie (1975) “admitia que as condições de ingresso em uma profissão constituem um fator importante para o desenvolvimento da socialização profissional. Por outro lado, reconhecia que nem todas as ocupações influenciavam os recém-admitidos na mesma intensidade”, além disso,

o impacto da socialização inicial faz considerável diferença para o resto da vida profissional. Ele [LORTIE, 1975] considera que onde essa socialização é vigorosa as predisposições dos novatos tornam-se menos importantes através do tempo. A personalidade dos membros que estão chegando ao grupo ocupacional tende a se fundir aos valores e normas próprias da profissão. O contrário ocorre quando as experiências socializadoras são fracas. Nesse caso, as atitudes, valores e orientações que as pessoas trazem do processo de socialização primária influenciam sobremaneira o exercício do trabalho. (ibidem)

Se considerarmos que o Professor passará por diversas socializações durante sua vida profissional, pelo fato de que a cada reforma política implantada traz uma ideologia subjacente e que ele terá que se adequar; certamente, a socialização inicial com a profissão será fraca, fazendo

com que a socialização primária – aquela trazida das relações com a família e a escola – acabe se sobrepondo à socialização secundária.

Voltando para a relação entre a identidade para si (aquilo que o sujeito pensa de si mesmo) e identidade para o outro (aquilo que o outro enxerga do sujeito), vale salientar que muitas vezes o outro pode, até mesmo, tentar manipular a identidade do sujeito. No caso do trabalho docente, isso acontece quando o Governo implanta uma nova proposta de ensino ou políticas educacionais que incluem uma mudança no perfil do Professor, ou seja, mudança na identidade do Professor. Segundo Dubar (2005, p 140), nesse momento ocorre o desenvolvimento de “‘estratégias identitárias’ destinadas a reduzir a distância entre as duas identidades”:

elas podem assumir duas formas: ou a de transações ‘externas’ entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada ‘objetiva’), ou a de transações ‘internas’ ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si. (ibidem)

O processo de constituir uma identidade, seja pessoal ou profissional, principalmente no mundo de hoje não é simples, como verificamos em Moita (1995, p. 139):

Identidade pessoal/identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades.

Veremos a seguir porque para a constituição da identidade docente esse processo é mais complicado ainda.

## **2.2. A constituição da identidade profissional docente**

O mundo pós-moderno trouxe uma sensação de instabilidade que vem desestruturando a constituição das identidades dos indivíduos de maneira geral, mas ao focarmos a constituição da

identidade profissional docente, evidenciamos que, para os Professores essa sensação de instabilidade se enraizou há algum tempo.

O desenvolvimento e estabelecimento da profissão docente têm passado por diferentes conflitos desde quando a igreja administrava as instituições escolares. Hoje os administradores são os Governos, e o papel do Professor como executor de ideais não mudou. Podemos considerar que, historicamente, o Professor tenta estabelecer sua identidade profissional desde o século XV, sendo até hoje um processo inacabado.

A construção da identidade docente está diretamente relacionada com a identidade da instituição escolar, por ser seu local de trabalho. A instituição escolar surgiu na Idade Média quando a burguesia construiu um novo conceito de sociedade, disseminando “a idéia de que o mundo é moldável, de que o homem é transformável” (NÓVOA, 1991, p. 111). Em consequência desse fato, no século XV iniciou-se uma transformação nas instituições escolares que acabou determinando o que entendemos por escola nos dias de hoje, ou seja, uma instituição responsável pela educação das crianças (ibidem).

Do século XVI até a segunda metade do século XVIII a igreja foi a responsável pela educação escolarizada e, a partir desse período, o Estado tornou-se o mantenedor. Muitos docentes desse período, por fazerem parte do clero, trabalhavam sem receber remuneração e quando passaram a se submeter aos poderes do Estado, eles não deixaram de serem vistos dessa forma, dificultando o processo de profissionalização (NÓVOA, 1991).

As mudanças ocorreram gradativamente e os docentes da época se adaptaram bem a elas por verem que não estariam mais submetidos ao controle dos párocos e seriam funcionários do Estado fazendo jus a todos os direitos trabalhistas existentes na época. Mas, para tanto, deveriam possuir uma licença para ensinar e, para consegui-la, além de serem avaliados, deveriam se adequar a uma série de exigências. Todo esse processo acabou delimitando o grupo que poderia exercer o trabalho, pois não era qualquer pessoa que seria reconhecido como Professor, fazendo com que os docentes se sentissem profissionais da educação (NÓVOA, 1991).

Essa licença cedida pelo Estado, apesar de ter resultado numa suposta profissionalização docente, possuía outra intenção, na verdade, “os reformadores do século XVIII compreenderam que o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e de os colocar a serviço de uma nova ideologia” (NÓVOA, 1991, p. 121).

Segundo Nóvoa (1991, p. 122), isso ocorreu, e ainda ocorre, porque “a profissão docente é muito ligada às *finalidades* e aos *objetivos*; ela é fortemente carregada de uma *intencionalidade política*. Os docentes são portadores de *mensagens* e se alinham em torno de *ideais nacionais*” (destaques do original).

Desde o século XVIII até os dias de hoje, os Professores são obrigados a adaptar o seu trabalho às diferentes exigências do Governo que estiver em exercício, e dessa forma, tendo que reconstruir suas identidades profissionais a cada mudança de ideal político, o que faz Lawn (2001) argumentar que o Estado utiliza do discurso como forma de alterar a identidade profissional docente para controlar os Professores e garantir a mudança implantada por ele.

No século XIX os Professores tomaram ciência da importância de sua profissão, pois, nesse período, ter acesso à educação abria as portas para a ascensão social. Então começaram a exigir do Estado escolas de formação para que fosse possível “assegurar a reprodução das normas e valores próprios a profissão docente” (NÓVOA, 1991, p. 124). Nessa época exercer a profissão docente ainda possuía uma ótima imagem perante a sociedade, mas devido aos baixos salários, isso não assegurava uma vida de luxo. Provavelmente, essa situação acabou resultando na feminização da profissão, visto que o salário da mulher era complementar à renda familiar (ibidem).

Quando a Primeira Guerra Mundial estourou nos países desenvolvidos e escolarizados, a instituição escolar foi colocada em uma posição complicada, pois não se esperava que pessoas instruídas fossem entrar em guerra fazendo o mundo entrar em colapso. Ao término desse turbulento período, houve um movimento de renovação da escola para que os momentos difíceis ocasionados pela guerra não ocorressem novamente. Mas com a Segunda Guerra Mundial, esse ideal se evaporou e surgiu um descrédito em relação à educação e, conseqüentemente, ao trabalho docente, fazendo com que os Professores buscassem novas maneiras de enxergar a profissão (NÓVOA, 1991).

Mas as transformações no cenário político mundial resultaram em uma mudança de ideologia e na busca de uma maneira de disseminá-la, por isso

nos 30 anos após a segunda guerra mundial, nos países de liderança econômica a educação foi amplamente vista como investimento no capital humano, no desenvolvimento científico e tecnológico, em um compromisso com o progresso (...). A explosão demográfica (...) levou a uma chamada por mais professores, a um otimismo sobre o poder da educação, e ao orgulho de ser um profissional. (HARGREAVES, 2001, p.3)

Mas, apesar dessa situação, “pouco foi feito para mudar a natureza fundamental da educação oferecida ou a maneira que os professores ensinavam” (HARGREAVES, 2001, p.3).

Nesse mesmo período, devido à situação econômica, não houve um grande investimento na educação nos países em desenvolvimento e “a docência permaneceu confinada a uma era pré-profissional onde professores mal preparados e mal remunerados eram apenas capazes de conhecer a fundo e usar uma gama restrita de estratégias de ensino” (HARGREAVES, 2001, p.3).

Na década de 1980, depois da crise do petróleo e conseqüente crise econômica, os países começaram a supor que não valia tanto a pena investir em educação, passando a controlar o currículo para, mais uma vez, disseminar os novos ideais políticos. Nesse momento os Professores passaram a ser “acusados por todos – pelos Governos, pela mídia e pelas ligas recém instituídas que apresentavam tabelas de desempenho escolar que envergonhavam o ‘pior’ dos Professores por reprovarem seus alunos” (HARGREAVES, 2001, p.4).

Segundo Lawn (2001, p. 118), os Professores “aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os Professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados”. E toda vez em que essa situação se repete, “a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita à alteração” (ibidem).

Como é possível construir uma identidade sólida, se essa construção está a serviço de ideais políticos que costumam mudar de um momento para o outro?

Mais uma mudança viria na década de 1990, quando os países ocidentais procuraram reformar seus sistemas educacionais conforme os resultados de avaliações internacionais, uma vez que muitos países da Ásia se destacaram por seus desempenhos e “isto muitas vezes levou ao aumento da padronização e micro-administração, inspeção, pagamento relacionado a desempenho, e até reformas curriculares de roteiro firmemente descritos que severamente reduziam a latitude das decisões pedagógicas dos professores” (HARGREAVES, 2001, p. 5-6).

Essas atitudes em relação à educação foram reflexos da atual sociedade do controle, onde todos são vigiados, seja por transações financeiras ou por câmeras de vigilância. Essa nova configuração da sociedade exigiu um novo perfil da população e se antes a intenção da escola era apenas disciplinar (período moderno), agora além dessa função, a escola deve controlar (período pós-moderno) (VEIGA-NETO, 2003).

Na sociedade preocupada com a disciplina, o importante são os indivíduos terem auto-controle, mas numa “*sociedade de controle* todos controlam todos, todos vigiam todos, durante todo o tempo e em qualquer lugar do espaço social” (VEIGA-NETO, 2003, p. 118). Mas como “numa sociedade de controle e ao mesmo tempo competitiva, os indivíduos mais disciplinados terão mais chances de sucesso” (ibidem), a escola não deixou de exercer sua função inicial de disciplinar.

A sociedade em que vivemos hoje também é chamada por Hargreaves (2001, p.9), de sociedade do conhecimento:

uma sociedade de mudança na qual circula rapidamente informações em volta do mundo; dinheiro e capital fluem em incansável e rígida, cruel busca para novas oportunidades de investimento, organizações continuamente se reestruturando; políticas governamentais subjazem mudanças voláteis; e migração multicultural mantém reconstituindo as comunidades nas quais nós vivemos.

Estando as escolas dentro desse contexto histórico, para Hargreaves (2001, p.9), elas

não estão imunes a tudo isso e um mundo em constante mudança e políticas voláteis que ficam indo e vindo em educação, professores na sociedade do conhecimento devem desenvolver capacidade para assumirem riscos, liderarem com mudanças, e conduzirem investigações quando novas demandas e novos problemas são confrontados a eles.

Em um mundo repleto de contradições, preocupado mais com o desenvolvimento econômico dos países do que com a qualidade de vida dos seres humanos,

espera-se dos professores, mais do que qualquer outro grupo profissional, que construam comunidades de aprendizagens, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades para inovação, flexibilidade e compromisso de mudança, que são essenciais para a prosperidade econômica no século XXI. (HARGREAVES, 2001, p.1)

Mas, “justamente quando mais se espera dos professores, (...) é quando, estes têm recebido, com maior frequência que nunca, menos suporte, respeito e oportunidades para serem criativos, inovadores e flexíveis” (HARGREAVES, 2001, p.1).

Nóvoa (2006) considera essa situação um dos paradoxos da profissão docente, pois a sociedade tem, cada vez mais, esperado que a escola resolva todos os problemas gerados pela modernidade, sem que haja uma colaboração para tanto.

Até o momento observamos que os Professores têm sido considerados desde o século XV até os dias de hoje como porta-vozes dos ideais políticos vigentes naquele determinado momento. No atual contexto, onde políticas de orientação neoliberal têm dominado o cenário político econômico mundial, os Professores são vistos como os executores de propostas educacionais desenvolvidas por economistas e que visam o desenvolvimento de mão-de-obra que tenha a mínima capacidade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico pertencente aos novos tempos.

Apresentamos neste capítulo a importância do outro na constituição de uma identidade, seja ela social ou profissional, mas em se tratando da constituição da identidade profissional docente, essa relação com o outro, pode ser mínima, ou não existir, dificultando o processo de construção identitária. Em qualquer instituição escolar é possível nos depararmos com Professores que já passaram por diferentes ideais políticos e que, por causa disso, não possuem uma identidade profissional estabelecida, dificultando para os profissionais recém chegados em se considerarem profissionais da educação, pois quando um novo Professor ingressa na profissão, deveriam ser seus pares, já mais experientes, o ajudar na sua socialização e, conseqüentemente na constituição de sua identidade profissional. Dessa forma, cria-se um ciclo, pois os que já estão na profissão há algum tempo não conseguem ajudar no processo de socialização dos professores ingressantes.

Como isso não acontece, os docentes iniciantes acabam perpetuando o saber da tradição pedagógica, ou seja, um saber “herdado da experiência escolar anterior” (FIORENTINI, 2004, p. 6). Acreditamos haver uma parcela de culpa dos próprios Professores, pois se isolam dentro de suas salas de aula sem compartilhar suas experiências, sem criar um grupo de profissionais – nem que seja dentro de sua própria escola – que compartilhe e discuta diferentes idéias, mas que apresentem o mesmo objetivo: o desenvolvimento intelectual e pessoal de seus alunos.

Para Nóvoa (2007) a profissão docente é uma das profissões onde existe menos colaboração entre o grupo de profissionais. Esta constatação é compartilhada por Nogueira e Guidi (2007, p. 7-8):

esse isolamento do professor prejudica muito seu trabalho com seus pares, pois, ainda que participe das reuniões promovidas pela escola, reserva-se o direito de estar só com seus alunos, em seu “santuário”, exercendo uma pseudo-autonomia. Com isso, deixa de lado as questões profissionais que exigem uma atuação mais organizada (trabalho coletivo) para o fortalecimento da sua identidade docente e (...) dessa forma, ao invés de constituírem uma identidade docente, por meio das relações interpessoais com o “todo” escolar, esses professores fragilizam-se e à sua condição profissional, através do isolamento.

Dessa forma, se os Professores se conscientizassem da importância da constituição de um grupo de profissionais, compartilhassem experiências e conseguissem espaços e condições de trabalho para tal, sem dúvida, poderiam se ajudar mutuamente e fortalecer suas identidades profissionais. Não acreditamos em espaços cedidos oficialmente para a formação docente no interior das escolas – esses já se revelaram pouco eficazes, como é o caso do HTPC que se descaracterizou como possibilidade de trabalho coletivo – mas estes espaços precisam ser conquistados. Talvez até se recuperar o verdadeiro sentido do HTPC.

### **2.3. Alguns alinhavos do capítulo**

As discussões que envolvem a constituição da identidade docente são complexas e nunca se esgotarão, mas tentamos discutir neste capítulo, algumas das questões que envolvem, primeiramente a constituição das identidades dos sujeitos para depois estudar a constituição da identidade profissional docente.

Podemos concluir que a grande dificuldade em se estabelecer uma identidade profissional docente está no isolamento dos Professores em suas salas de aula e que, historicamente, os Professores têm sido considerados meros executores de propostas impostas por diferentes políticas implantadas por diversos governos. Para agravar a situação, parece haver a intenção política na disseminação da idéia de que o Professor não possui uma identidade definida, visto que, dessa forma, é mais fácil manipulá-lo a serviço da ideologia de cada Governo.

No estabelecimento da atual sociedade caracterizada pelo controle, os Professores, além de serem os responsáveis por inserir seus alunos nesse contexto, precisam, eles mesmos, se adequarem a essa situação. Mas de que forma os Professores têm resistido, ou não, às novas identidades impostas a eles?

### **3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR**

Neste capítulo, apresentamos um panorama político do contexto em que escolhemos trabalhar, começando por um histórico sobre o quadro político brasileiro no qual as propostas educacionais do Governo estão inseridas. Argumentamos que essas propostas foram desenvolvidas a partir de exigências de instituições financeiras (entre elas o Banco Mundial) que visam a melhoria da educação e uma conseqüente melhoria da economia de um país.

Evidenciamos como as mudanças no sistema educacional brasileiro têm modificado o cotidiano escolar através de medidas como a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das avaliações externas, da distribuição de livros didáticos e do regime de progressão continuada adotado no Estado de São Paulo, verificando como elas interferem (ou não) na constituição da identidade profissional do Professor. Finalmente, trazemos em destaque as reformas educacionais implementadas no início de 2008 no Estado de São Paulo.

#### **3.1. Uma década de mudança: 1990**

Na década de 1990 o Brasil participou de diversas transformações globais que solidificaram o sistema capitalista moderno regido pelas políticas econômicas de orientação neoliberal que traz explicitamente a concepção de Estado e de Governo traduzida na expressão “menos Estado e mais mercado” (HOFLING, 2001, p. 36), o que implica a defesa da “iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda” (ibidem, p. 37).

Neste contexto, a maior preocupação do sistema capitalista de orientação neoliberal é com o “processo produtivo” de um país, declarando que o Estado deve “qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado”, além de procurar “manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HOFLING, 2001, p. 33).

A separação entre os que participam do processo produtivo e os que não participam gera muitas desigualdades sociais e, segundo Saviani (2007), a solução para que a mesma não seja

exagerada, é o que chamamos de políticas públicas. Entre as políticas públicas encontramos políticas relacionadas à saúde, previdência, habitação, saneamento e educação.

Apesar de todos os problemas causados por esse sistema econômico, o atual governo brasileiro, representado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, afirma que “‘não há alternativa’ à política econômica de orientação neoliberal” (FREITAS, 2007, p. 67).

Para que as políticas públicas sejam aplicadas, o Governo precisa investir, mas como nem sempre ele possui capital para isso, recorre às agências financiadoras de projetos sociais como o Banco Mundial (BM)<sup>10</sup>.

Segundo os especialistas em economia do BM,

a educação, ou melhor a falta de educação escolarizada da população, é o fator que produz o atraso dos países frente às modernas demandas do mercado globalizado. As medidas de superação deste atraso passam, portanto, pelo alinhamento do ensino às modernas exigências do mercado e, mais detalhadamente, aos modelos de gestão empresarial. (VIEIRA, 2002, p. 123)

Nesse contexto, se um país quiser se integrar ao mercado globalizado, ele precisará investir em educação, entendida como uma política pública capaz de diminuir as desigualdades sociais, que, se forem grandes, impedem a economia de se fortalecer. Fica, assim, explícita a relação entre educação e economia. Silva (1997, p.12) afirma que a educação tem papel estratégico no projeto de orientação neoliberal:

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

Em 1990, o BM, o FMI e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO<sup>11</sup>) realizaram a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia.

---

<sup>10</sup> [www.obancomundial.org](http://www.obancomundial.org)

<sup>11</sup> Disponível em [http://www.unesco.org.br/unesco/sobreaUNESCO/index\\_html/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/unesco/sobreaUNESCO/index_html/mostra_documento)

Na Conferência foram constatados alguns problemas mundiais referentes à educação e, em decorrência disso criou-se o documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>12</sup>, que apresentava alguns objetivos a serem alcançados pelos países que ainda não mostravam bons índices no campo educacional.

A presença do BM, do FMI e de empresários nas discussões de assuntos educacionais nos faz refletir sobre – a já comentada – influência das questões econômicas nos sistemas educativos.

As propostas empresariais colocam os objetivos educacionais a trabalhar para os interesses econômicos. Ao mesmo tempo, os interesses econômicos ditam as regras de redistribuição dos gastos em educação, concentrando-os naquilo que, acreditam, pode garantir a modernidade do país, isto é, a rápida formação de uma força de trabalho produtiva, eficiente e apta para atender um mercado cada vez mais instável e seletivo. (VIEIRA, 2002, p. 119)

Uma outra instituição que ultimamente também vem se preocupando com a educação mundial é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa organização tem como membros os países mais industrializados do mundo e visa o crescimento econômico dos mesmos<sup>13</sup>. A concretização dessa preocupação se dá pela realização do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), uma avaliação externa que abordaremos ainda neste capítulo. Trata-se de mais uma evidência de como a educação está diretamente ligada à economia dos países.

Em relação ao Brasil, Vieira (2002, p. 113) considera inegável a

influência e o poder político do empresariado na definição dos rumos do país, a atuação mais direta deste grupo social, impôs à sociedade e ao governo, um conjunto de demandas que atingiram muitas áreas e instituições sociais, como é o caso da educação. Frente aos desafios da globalização, com suas novas exigências produtivas e políticas, o empresariado tornou-se um potente aliado e influente personagem nas definições das políticas públicas, ou em sua destruição.

Considerando esse quadro político, Torres (1996, p. 138) afirma que:

as propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de

---

<sup>12</sup> Disponível em [http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)

<sup>13</sup> Disponível em <http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp>

retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos e a própria qualidade.

Tais análises nos levam a concluir que a escola é vista como uma grande empresa que deve sempre apresentar bons resultados através do cumprimento de metas.

Um dos documentos com metas e indicações desenvolvidos pelo BM a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi intitulado *Prioridades e estratégias para a educação*, de 1995. Torres (1996, p. 134), ao analisar esse documento, apresenta um *ranking* do BM das prioridades para um “aprendizado efetivo”: “(1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe”.

As medidas para organizar a educação brasileira, como recomendado pelo BM, começaram a ser tomadas em 1993. Desde a realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, o Brasil começou a modificar as políticas públicas que regiam a educação. O primeiro passo ocorreu em 1993 com o desenvolvimento do Plano Decenal de Educação (PDE) para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação, Cultura e Desportos (MEC) tendo como referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (SAVIANI, 2007).

Para Saviani (2007, p. 163) apesar de ter havido

um esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

Dessa maneira, é possível afirmar, sem dúvida, que as políticas educacionais brasileiras são diretamente influenciadas pelas recomendações de instituições internacionais como o BM. Queremos destacar que, apesar de existir muitas instituições preocupadas com o desenvolvimento no setor educacional dos países em desenvolvimento, escolhemos o BM porque, além de representar os interesses do empresariado mundial, é ele que determinou e determina as diferentes reformas no sistema educativo brasileiro.

Com a apresentação de novos objetivos para a educação no Brasil relatados pelo PDE, tornou-se necessária a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira existente. A nova LDB foi implementada em 1996 (Lei 9394/96).

Segundo Saviani (2007, p. 4)

a principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE [Plano Nacional de Educação] (...) que implica a definições de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 9 de janeiro de 2001, e segundo Saviani (2007, p. 163), o documento “se reporta ao Plano Decenal de Educação para Todos, colocando-se, portanto, como sua continuidade”. Como o Plano Decenal de Educação para Todos foi desenvolvido com base no documento Declaração Mundial de Educação para Todos, criado pela UNESCO e financiado, entre outras instituições, pelo Banco Mundial, observa-se que o PDE está diretamente subordinado as políticas para a melhoria da educação do BM determinadas a partir do encontro em Jomtien.

Depois de todo o processo legislativo, medidas práticas tiveram que ser tomadas, e segundo Vieira (2002, p.123)

as reformas educacionais que vêm sendo implementadas pelo Ministério da Educação, buscam definir tanto o conteúdo do ensino, através dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto a prática docente, através do controle estatístico dos níveis de aprovação e reprovação dos estudantes, além de políticas de qualificação docente direcionadas à padronização do trabalho didático-metodológico.

Dessa forma, a partir da nova LDB, o Governo tomou algumas medidas objetivando o cumprimento das metas: reformular o currículo brasileiro através dos PCN; realizar mudanças nos livros didáticos; oferecer diversos cursos de capacitação, visto que os Professores não estavam preparados para trabalhar dentro das novas perspectivas; e realizar avaliações de forma a detectar, através dos resultados obtidos, se os novos objetivos (criados pelo PNE) foram alcançados.

Sampaio e Marin (2004, p. 1205) também fazem o entrelaçamento entre as medidas tomadas pelo governo brasileiro afirmando que

o atual currículo prescrito (...) explica-se no conjunto das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às prioridades acordadas no âmbito internacional. Sua importância não pode ser superestimada, mas está claramente afirmada na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar seu trabalho pedagógico.

Essas atitudes foram elogiadas pelo BM em um documento da instituição de 2001 intitulado *Brazil Teachers Development and Incentives – A Strategic Framework*. Segundo o documento, em 1990, 34% de estudantes brasileiros conseguiram completar o ensino fundamental e 23%, o ensino médio; após as reformas, esses números cresceram para 63% e 49%, respectivamente.

Os números evidenciam que o Brasil melhorou estatisticamente, mas a que preço? A intenção neste capítulo será destacar como as mudanças na legislação transformaram o cotidiano escolar, evidenciando que pode haver uma distância grande entre o que é idealizado e o que é realizado pelos sistemas de ensino.

Em todos os estados brasileiros ocorreram mudanças no setor educativo depois das reformas, mas como nossa pesquisa está inserida no Estado de São Paulo, apresentaremos as ações desse estado para melhorar seu sistema de ensino, as quais foram chamadas PEE (Plano Estadual de Educação).

Pretendemos também localizar as políticas educacionais exigidas pelo BM, na LDB, no PNE e no PEE. Focaremos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, das avaliações externas do sistema educacional (SAEB, ENEM, Prova Brasil e SARESP) e a avaliação e oferta de livros didáticos (PNLD), além do material didático oferecido pelo Estado de São Paulo, em 2008, para orientar os professores aula a aula. Trazemos também, a discussão sobre o regime de progressão continuada, prevista na LDB e implantada no Estado de São Paulo. Dessa forma, pretendemos evidenciar que esse pacote de reformas está bem articulado e coerente com os propósitos neoliberais e com a perspectiva de um estado controlador do trabalho docente.

### 3.2. As políticas públicas e a implantação dos PCN

Em Torres (1996) encontramos um trecho do documento produzido pelo BM, onde se destaca que os professores devem ter autonomia para definir suas ações em sala de aula, “embora dentro de certos limites fornecidos por um currículo nacional” (BM, 1995: XXI apud TORRES, 1996, p. 136).

No caso da educação brasileira, segundo a análise de Altmann (2002, p. 81), o Ministério da Educação afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais são “uma referência nacional para o ensino básico, pois estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas”.

Em relação ao currículo, o PNE (BRASIL, 2001) traz o seguinte texto:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinaridade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar esse novo mundo que se desenha. As novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, sinalizaram a reforma curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que surgiram como importante proposta e eficiente orientação para os professores. Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. Esta estrutura curricular deverá estar sempre em consonância com as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos de educação dos Estados e Municípios.

Além de o texto afirmar que o currículo ideal se encontra nos PCN, ele exige que o currículo escolhido não destoe das orientações do Conselho Nacional de Educação, um conselho subordinado ao MEC que tem como atribuições a formulação e avaliação das políticas nacionais de educação, o zelo pela qualidade de ensino e pelo cumprimento da legislação<sup>14</sup>.

Se construíssemos uma pirâmide hierárquica veríamos que se manteve o objetivo do BM de limitar o trabalho do professor impondo um currículo básico que deve ser seguido pelo país inteiro. Mas, até que ponto podemos considerar esse documento uma referência? E qual seria o seu alcance junto aos professores?

---

<sup>14</sup> Disponível em [portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com\\_content&task=view&id=112&Itemid=207](http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=112&Itemid=207)

Os PCN trazem em sua coleção a concepção de currículo ao qual os Professores devem se apropriar; mas, para Moreira e Silva (2002), apesar de o currículo ser a expressão do conhecimento que deve ser adquirido e escolhido pelos que possuem poder, dentro da sala de aula os objetivos deles podem não ser alcançados, pois o poder estará nas mãos daquele que transmitirá o conhecimento, no caso o Professor, que terá a função de instigar seus alunos a questionar e duvidar para que encontrem suas próprias respostas.

Já prevendo essa situação, os idealizadores dos programas tendem a tentar convencer os Professores a mudar sua prática, como argumenta Santos (2002, p. 353):

Em processos de mudança, gerados nos e pelos órgãos centrais do sistema educativo, os professores são tomados como consumidores da mudança e também como agentes potenciais de resistência. Resulta daí a necessidade de se criar várias estratégias de persuasão para adesão do professorado ao novo projeto. Dessa maneira, as estratégias de convencimento na introdução de reformas são sempre pensadas em função de uma possível resistência dos docentes. Um exame dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental mostra que esse apelo persuasivo está presente no documento oficial, sobretudo, no Documento Introdutório (1997), que busca a adesão do professor por meio de vários argumentos.

Sobre considerar os professores como consumidores das novas propostas, destacamos que Certeau (1994) defende não ser possível determinar o que um consumidor faz com o produto adquirido, visto que ele é livre para utilizá-lo da maneira que o convier. Dessa forma, acreditamos que os Professores também têm liberdade em adaptar as novas propostas ao seu modo de trabalho, mesmo com todos os argumentos utilizados pelos idealizadores, pois os ideais e a experiência do Professor influenciarão a maneira de utilizar os documentos. Assim como as propagandas vistas nas programações de televisão pretendem vender um produto para o consumidor, os idealizadores da proposta curricular também têm a intenção de vender suas idéias aos Professores, e da mesma forma que o criador da propaganda não terá conhecimento do que o consumidor realmente fará com o produto adquirido, os idealizadores também não poderão controlar a maneira que os Professores irão manipular a nova proposta.

Santos (2002, p. 354), analisa essa situação incômoda em que os Professores estão inseridos:

De um lado, os professores, mesmo quando aderem às suas propostas, buscam interpretá-las e adaptá-las, de acordo com o contexto institucional de onde

trabalham, o que faz com que assumam características bem diversificadas. Por outro lado, para muitos docentes, as inovações trazem insegurança e inquietação porque se propõem a romper com práticas já instaladas. Em decorrência desse fato, os professores podem reagir e resistir às propostas dos Parâmetros, cristalizando práticas tradicionais e revitalizando-as em uma atitude defensiva contra a mudança. Além disso, reformas curriculares, na expectativa de inovar e modificar a prática das escolas, podem também criar barreiras e limites para o surgimento de práticas novas e criativas.

Essas análises nos possibilitam compreender os programas de Governos, geralmente impostos e que estão presentes no cotidiano escolar. Cada vez mais os Professores se sentem acuados pelas inúmeras imposições vindas de cima para baixo. Não só imposições curriculares, mas até mesmo administrativas, criando um ambiente que visa controlar, de alguma maneira, o trabalho do Professor.

### **3.3. As políticas públicas e a implantação das avaliações externas**

Uma das maneiras de verificar se o currículo oficial está modificando o trabalho do Professor, é a avaliação, e dessa forma, o Art 9º, caput VI da LDB (1996) afirma que a

União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Constatamos que esse texto nada mais é do que a transposição do trecho do documento do BM, trazido por Torres (1996), na qual existe a afirmação de que “a qualidade localiza-se nos resultados e esses verificam-se no rendimento escolar” (p. 134). Altmann (2002, p. 81) também faz uma relação entre a lei brasileira e as orientações do BM, afirmando que “estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, urge implementar sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance das mesmas”.

O PNE apresenta em uma de suas metas o seguinte texto referente às avaliações:

Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados. (BRASIL, 2001, p.26)

Avaliações que permitam “um permanente acompanhamento da situação escolar do País, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior” (ibidem), além de

assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos. (BRASIL, 2001, p. 21)

O documento também afirma que “os sistemas estatísticos já disponíveis [e gerados pelos resultados das avaliações realizadas] constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido em todas as regiões do País” (BRASIL, 2001). Além disso, ele deixa clara a importância que deve ser dada aos resultados oferecidos pelas avaliações citadas, para que sirvam como base para se repensar as práticas dentro de sala de aula, pois se os resultados não são bons, provavelmente, o Professor não tem se adaptado ao currículo exigido. Nessa perspectiva, Silva (2003, p. 298) afirma ser

necessário insistir que as ações do Banco Mundial modificam as ações pedagógicas no interior da escola, que aparentemente vêm da secretaria. (...) A forma de avaliação empreendida por algumas escolas públicas seguindo orientações da Secretaria de Educação (...) é um processo de avaliação deslocado do processo ensino-aprendizagem. Busca-se quantificar, punir, premiar os bons ou corrigir desvios. O que importa é alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos *a priori*. Não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em processos emancipatórios e de cidadania. Desconsideram-se as funções clássicas da escola, que é desenvolver as relações ensinar e aprender, pensar e fazer, partindo-se do princípio de que todos têm condições de aprender, ainda que seja no seu próprio ritmo. A avaliação é parte da política do Banco; dependendo da forma como é encaminhada, pode estar a serviço deste.

Tais análises nos permitem afirmar que as avaliações externas como o SAEB, Prova Brasil, ENEM (em nível federal) e SARESP (no Estado de São Paulo), que foram sendo implantadas gradativamente nos últimos anos, têm o intuito de monitorar e classificar alunos e instituições, proporcionando um julgamento prematuro dos Professores, dependendo do resultado

obtido, além de ser uma forma de regular a implementação dos PCN, apesar do discurso ser o de melhorar a qualidade do ensino.

O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) é o responsável pelas avaliações externas federais e, segundo a instituição<sup>15</sup>, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil são avaliações que determinam, através de seus resultados, a qualidade do ensino brasileiro, para que seja possível melhorar o sistema educativo.

A Prova Brasil avalia alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino e o SAEB é uma avaliação por amostra realizada por alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, e também os da 3ª série do ensino médio regular, tanto da rede pública quanto da rede privada, em área urbana e rural. O INEP também informa que os PCN foram a base para a construção das avaliações.

Em relação ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o INEP afirma que seu objetivo é avaliar o desempenho dos alunos que estão concluindo o ensino médio, além disso, ele pode ser utilizado por instituições de ensino superior como alternativa ao vestibular. O governo brasileiro, como forma de aumentar o número de concluintes do ensino superior, oferece bolsas de estudo aos alunos de renda média ou baixa que tiveram um bom aproveitamento no ENEM. Trata-se do PROUNI (Programa Universidade para Todos), um programa “destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (meia-bolsa) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos”<sup>16</sup>.

O Estado de São Paulo tem demonstrado muita preocupação com os resultados das diferentes avaliações externas tanto federais como a que ele mesmo implantou e, devido a essa preocupação, é possível encontrar no site da Secretaria Estadual de Educação<sup>17</sup> (SEE), um link<sup>18</sup> que nos leva a conhecer entre outras avaliações, o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Um dos objetivos do SARESP também é a detecção de problemas que possam ser solucionados a partir de uma melhoria nas políticas públicas estaduais e, em 2007, avaliou os alunos de 1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio da rede pública estadual.

---

<sup>15</sup> [http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14&Itemid=13](http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=13)

<sup>16</sup> [http://www.prouni.com.br/index.php?edicao\\_id=1&menu\\_id=27](http://www.prouni.com.br/index.php?edicao_id=1&menu_id=27)

<sup>17</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/>

<sup>18</sup> <http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br/>

Na primeira parte deste capítulo, citamos a OCDE, como uma instituição também preocupada com a educação mundial. Por esse motivo essa organização promove uma avaliação chamada PISA que detecta se o sistema educativo dos países avaliados é efetivo.

O grande equívoco apresentado ao utilizar avaliações para classificar alunos, Professores, instituições e países, é que em nenhum momento são detectados os problemas sociais enfrentados na comunidade em que eles estão inseridos, ou seja, descobre-se, pelos maus resultados, que a escola não tem aplicado o currículo proposto, mas não se considera os porquês desse fato; dessa forma a responsabilidade recai sobre Professores, que se encontram na posição de intermediadores entre o que é proposto pelos sistemas de ensino e o que é possível de ser realizado.

Santos (2002, p. 363), faz a seguinte análise quanto ao SAEB:

além da ausência de políticas sociais que se encarregassem de lidar com muitos dos problemas que os professores estão enfrentando, o governo implementa programas de avaliação como o SAEB. É claro que, via SAEB, continuarão sendo ignoradas tanto as condições de trabalho, como as iniciativas heróicas de docentes que, na ausência de políticas públicas sociais, procuram de forma criativa contornar problemas e intervir em situações alarmantes do ponto de vista social e ético. É obvio também que os resultados do SAEB serão muito baixos, quando os professores gastam mais tempo em trabalhos sociais e assistenciais, ficando muito reduzido o espaço para organização e sistematização de conhecimentos dos conteúdos avaliados pelo SAEB. Seria interessante indagar se talvez o resultado desse trabalho não estaria se expressando de forma mais concreta em pesquisas que mostrem redução dos índices de mortalidade infantil, de aumento do índice de esperança de vida e outras similares.

Apesar de todos os problemas enfrentados diariamente pelos Professores, a cobrança está no bom desempenho dos alunos nessas avaliações aplicadas pelo Estado, em âmbito estadual ou federal, o que acaba criando uma situação em que os Professores não formam os alunos para serem bons cidadãos ou alunos críticos e sim, os preparam para apresentarem excelentes resultados nas avaliações.

Diante disso, Santos (2004, p. 1153), considera

que as escolas e os professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho. Nesse contexto, os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por serem

treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo.

O mal-estar gerado nos Professores por esse tipo de cobrança acaba ocasionando diversos problemas de saúde, como por exemplo, o stress. Como afirma Santos (2004, p. 1153), os Professores

se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal.

As escolas estão inseridas em comunidades que apresentam diversos tipos de problemas sociais e econômicos. Quando os alunos dessas comunidades chegam à escola, eles vão projetar na sala de aula todos os problemas vivenciados por eles fora do ambiente escolar. Esses problemas são gerados pela falta de políticas sociais que deveriam ser tomadas pelo próprio Governo; como isso não ocorre, o Professor acaba primeiro tendo que solucionar questões que estão além de suas capacidades como docentes, para depois se preocuparem com o ensino e a aprendizagem de seus alunos. A sobrecarga gerada por essa situação acaba desmotivando os Professores a fazerem bem o que seria a sua principal função.

### **3.4. As políticas públicas e a distribuição de livros didáticos**

Segundo Torres (1996), o BM afirma que a formação dos Professores nos países em desenvolvimento é precária e por esse motivo é necessário oferecer livros didáticos para que essa má formação não reflita na educação dos alunos; por isso ele orienta aos países que vejam o livro didático “como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente” (TORRES, 1996, p. 135).

Lopes (2005, p.37) afirma que apesar dos problemas em relação à formação docente, há problemas gerados

pelas condições precárias de trabalho – incluindo baixo salário, excesso de horas de trabalho dentro e fora da escola, número excessivo de aluno em sala, heterogeneidade social e cultural dos alunos – e ainda pela falta de uma boa política de formação continuada, o livro didático torna-se a solução, decidindo o conteúdo a ser trabalhado, formulando os exercícios e problemas a serem resolvidos e orientando o professor através do manual do professor ou do livro do professor, em que se encontram sugestões para as aulas e também as respostas ou soluções dos exercícios. Nessas circunstâncias, o autor do livro didático passa a exercer funções até então exclusivas do professor, assumindo, de certa forma, a responsabilidade pelas atividades docentes, o que, aliás, os próprios professores passam a esperar dele.

A fala de Lopes (2005) nos remete ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que existe desde 1985 e, apesar de ter sofrido algumas modificações, ele tem por objetivo a “aquisição e a distribuição, universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas” (BRASIL, 2002, p.5), além de pretender “oferecer um material de qualidade, consistente, isento de erros e/ou preconceitos e que possa contribuir, efetivamente, para o trabalho em sala de aula” (ibidem, 2002).

Em 2002 ocorreu a publicação do documento intitulado *Recomendações para uma política pública de livros didáticos* (BRASIL, 2002). Esse material apresenta conclusões e recomendações de forma a reformular o antigo PNLD tendo em vista o redirecionamento das políticas públicas referentes aos livros didáticos, com vistas às mudanças nas políticas educacionais ocorridas com a nova LDB e com a implantação dos PCN.

Dessa forma, reformulou-se também, o processo de avaliação das obras inscritas, pois, no início do programa não havia uma preocupação com a qualidade dos livros e com o processo de escolha dos mesmos. A preocupação com a qualidade se dá, porque, segundo o documento, o livro didático é o único instrumento de consulta para Professores e alunos e que, por isso, ele acaba influenciando sobremaneira o cotidiano da sala de aula (BRASIL, 2002).

A distribuição gratuita de livros didáticos ocorreu pela primeira vez em 1966<sup>19</sup>, mas com o PDE de 1993, o PNLD precisou ser melhorado e, em 1995, o programa começou a sistematizar a análise e a avaliação dos livros a serem escolhidos através de comissões formadas pelo MEC. Esse processo deveria obedecer alguns critérios, que foram desenvolvidos pela Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE), Câmara Brasileira do Livro (CBL), Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVRO), Sindicato Nacional dos Editores de

---

<sup>19</sup>Maiores informações em [http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=381](http://portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=381)

Livros (SNEL), dirigentes e técnicos do MEC e especialistas das várias áreas de conhecimento. Entre os critérios, estava a preocupação com a pertinência do manual do Professor, para que ocorresse uma correta utilização do livro didático e para que servisse como um material de atualização docente.

Sobre aos critérios de avaliação, além deles terem sido aprimorados com o passar dos anos, eles também vêm evidenciando a preocupação das editoras em melhorar seu material, visto que as mesmas têm reformulado seus livros didáticos, objetivando a aprovação na avaliação seguinte.

Antes do processo de avaliação, há uma triagem. Segundo o Ministério da Educação, durante a triagem são seguidas algumas normas referentes à avaliação da estrutura técnica e física do livro e, se eles se encaixarem nessas estruturas, são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação para a avaliação pedagógica.

Em relação à má formação docente, o documento afirma que esse é o motivo pelo qual os Professores não sabem escolher os livros didáticos com os quais vão trabalhar e, por isso, se fez necessário a implantação de programas de capacitação que ensinem o Professor a fazer melhores escolhas. Além desses programas, também foram desenvolvidos manuais com linguagem adequada para auxiliar os Professores nesse processo (BRASIL, 2002).

Esses manuais ou guias chegam às escolas juntamente com diferentes amostras de livros didáticos aprovados pelo MEC, no ano anterior à implementação dos mesmos, para que se possa fazer a escolha.

Um problema levantado no documento, diz respeito às editoras, porque as mesmas ficam entre seguir as recomendações do MEC e realizar os desejos dos Professores que preferem um material mais tradicional, ou seja, sem as mudanças previstas pelos PCN e pela comunidade de educadores matemáticos.

Essa situação acaba criando uma parceria entre o MEC e as editoras gerando uma discussão em torno da correta aplicação dos recursos públicos, visto que, segundo Hofling (2000, p. 164), “o que é significativo para a discussão é a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período”.

A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados em edital, que apresenta na introdução o seguinte texto:

o livro didático precisa atender a essa dupla exigência: de um lado, os procedimentos, informações e conceitos propostos nos manuais escolares devem ser corretos do ponto de vista das áreas do conhecimento a que se vinculam. De outro lado, além de corretos, tais procedimentos, informações e conceitos devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que servem. Em decorrência, necessitam atender ao consenso dos diferentes especialistas e agentes educacionais quanto aos conteúdos mínimos a serem contemplados e às estratégias adequadas à apropriação destes conteúdos. Na medida em que os currículos são a expressão mais acabada desse consenso, é imprescindível que os livros didáticos considerem as recomendações comuns às diferentes propostas curriculares estaduais e municipais em vigor. (BRASIL, 2004, p. 30)

Essa recomendação evidencia a preocupação de que os livros didáticos sigam as recomendações das propostas curriculares dos sistemas a que vão servir, ou seja, o currículo oficial passa a ser uma das formas de direcionar os conteúdos dos livros e, conseqüentemente, o que vai ser ensinado na sala de aula pelos Professores.

Um outro problema em relação ao PNLD é que algumas vezes os livros escolhidos nas unidades escolares não são aqueles enviados aos alunos. Como ao escolherem os livros didáticos, os Professores tendem a optar por aqueles que seguem uma metodologia de ensino próxima as suas concepções, quando os livros recebidos não são compatíveis com essas concepções, a probabilidade de não serem utilizados é grande.

Em relação à utilização ou não dos livros enviados, Lopes (2005, p. 37) destaca que sozinho,

o livro não se presta para a obtenção de uma aprendizagem que possa ser considerada eficaz: a ação do professor perante esse instrumento é fundamental. Um bom livro, nas mãos de um professor despreparado, pode produzir péssimo resultado, assim como um livro de baixa qualidade, conduzido pelas mãos de um professor competente, mediante conjecturas sobre o conteúdo apresentado e sobre o contexto focado, pode resultar numa aprendizagem significativa, crítica, criativa e participante.

Desse modo, constatamos que, por mais que o Professor esteja cercado por imposições políticas, de alguma maneira ele pode acabar seguindo seus ideais de boa educação constituídos pela experiência profissional, manipulando à sua maneira a utilização do livro didático.

Dessa forma queremos destacar a fala de Lopes (2005, p. 60) em relação aos livros didáticos de Matemática:

O ‘velho’ livro didático não deve ser um ‘livrório’, ou seja, um ‘livro grande e fútil’ (Dicionário Aurélio), que incorpore, de forma desmedida, qualquer tipo de recomendação para poder ingressar em programas governamentais de distribuição de livro didático. Os estudos realizados mostram a necessidade de que o autor tenha conhecimento das várias concepções acerca do desenvolvimento da Matemática e da Matemática Escolar, de abordagem metodológica e facilitadoras de recursos instrucionais e tendências da Educação Matemática e, na mesma proporção, das adversidades e conflitos da sociedade, para que sua obra, dentro do que permite um recurso instrucional impresso, auxilie o professor a refletir sobre suas concepções e sua prática escolar, para a promoção de uma educação crítica e transformadora.

Acreditamos que mesmo que não haja uma preocupação em auxiliar o Professor para um processo transformador dentro da sala de aula, os próprios Professores, que ainda acreditam nessa transformação pela educação, irão tentar, de alguma maneira, torná-la realidade.

### **3.5. As políticas públicas e a implantação do regime de progressão continuada**

Existem diferentes visões sobre o regime de progressão continuada. Há autores que o concebem como uma medida para melhorar os índices de aprovação (JACOMINI, 2004), outros que o vêem como uma excelente alternativa para a diversidade cultural dos alunos (FREITAS, 2005) e outros que o defende por meio de diferentes argumentos por serem a voz do Governo no meio acadêmico (OLIVEIRA, 1998).

Segundo Oliveira (1998, p. 7), a LDB estabeleceu que “cada escola pudesse se organizar para (...) ter educados todos os seus cidadãos, zelando por medidas de não-exclusão de alunos pelo sistema escolar, quer pela garantia de vagas, quer pela efetivação de uma aprendizagem bem sucedida” e por isso “tem sido defendida a necessidade de se substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e desenvolvimento da aprendizagem” (ibidem, p. 7).

Nessa perspectiva, a avaliação não deve ser a responsável pela repetência do aluno, pois, para Oliveira (1998), é o medo da repetência o responsável pelo grande número de alunos evadidos da escola, o que acaba ocasionando a “exclusão do direito à Educação que toda sociedade busca garantir” (p. 8) e, para que essas questões sejam resolvidas, a autora afirma que “o instituto da progressão continuada baseia-se nestas considerações” (ibidem, p. 8).

O regime de progressão continuada consta na Seção III, Art. 32, parágrafo 2º da LDB (1996), que apresenta o seguinte texto:

Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Não podemos deixar de analisar o regime de progressão continuada implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo devido ao fato de os Professores participantes da pesquisa estarem submetidos a esse regime. Segundo a Deliberação 9/97 do Conselho Estadual da Educação, no Estado de São Paulo o regime de progressão continuada poderia estar disposto em um ou dois ciclos. A opção se deu por dividir as séries em dois ciclos, um ciclo formado pelas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª) e um outro pelas séries finais (5ª a 8ª).

A principal medida tomada pelo Governo paulista ao implantar o regime de progressão continuada foi a eliminação da reprovação, que só acontece nas séries finais referentes a cada ciclo (4ª e 8ª séries). Além da reprovação, diminuiu-se a evasão, pois se a evasão se dava pelo medo que os alunos tinham de serem retidos ao serem avaliados, então, conseqüentemente, o número de evadidos também melhorou. Como um dos objetivos do PNE é a regularização do “fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão”, pode-se constatar que o Governo paulista pôde chegar a esse número facilmente.

Segundo Freitas (2003), a forma como o regime de progressão continuada foi implantado no Estado de São Paulo traduziu o pensamento político-ideológico dos governantes paulistas que apresentavam a intenção de otimizar a escola visando ao “alinhamento da escola às necessidades da reestruturação produtiva” (p. 73), ou seja, mudar o processo para que os produtos – alunos – apresentassem melhores resultados em relação à evasão e repetência.

Segundo Jacomini (2004), a Deliberação 9/97 que apresenta como fundamento a Indicação 8/97 – um relatório do conselho Estadual de Educação de São Paulo que defende a implantação do regime de progressão continuada – foi a responsável por instituir o regime de progressão continuada no Estado de São Paulo. A Deliberação “considerou a proposta da Secretaria de Educação uma estratégia que contribui para a universalização da educação básica, visando a permanência das crianças na escola” (JACOMINI, 2004, p. 414). Além disso, o

relatório “também fez referência à eliminação da repetência como forma de otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento à população” (ibidem).

Freitas (2005) apresenta os apontamentos que Bertagna (2003) traz em sua tese de doutorado sobre a concepção de progressão continuada do Estado de São Paulo em sua visão oficial:

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e inter-ciclos (BERTAGNA apud FREITAS, 2005, p. 120).

Oliveira (1998) também considera importante a mudança na forma de ensinar, afirmando que a progressão continuada “envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais” (1998, p. 8), bem como salienta a importância de se conhecer os problemas sociais e pessoais vividos pelos alunos, pois os alunos que não aprendem “atravessariam eles alguma situação individual de risco maior: gravidez indesejada, uso de drogas, problemas no emprego ou em casa? Estariam sendo as atividades propostas suficientemente interessantes para os desafiar?” (ibidem, p. 10). Nesses questionamentos, a autora lança ao Professor o desafio de determinar a melhor maneira de instigar esses alunos a estudarem, porque como o compromisso da escola deve ser com a aprendizagem dos alunos, ele “só termina quando todos os recursos para que eles aprendam foram usados” (ibidem, p. 9).

Freitas (2005, p. 120) apresenta dois pilares que sustentam a progressão continuada: “a) o respeito ao ritmo da criança; e b) recursos pedagógicos apropriados para o desenvolvimento da criança”, porque nesse tipo de regime, os alunos apresentarão diferentes níveis de desempenho se ficarem submetidos a um mesmo período de trabalho, e por isso, é preciso que tenham uma “ajuda diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem)” (ibidem, p. 122).

Não houve nenhuma mudança significativa no sistema de ensino com intenção de adaptar a escola ao regime de progressão continuada:

os ciclos e a progressão continuada não foram acompanhados de uma reorientação curricular que adequasse currículo, processos de avaliação e metodologias de ensino à nova organização do ensino. Na maioria dos casos as

escolas continuaram funcionando em séries, sem uma real articulação entre os anos dos ciclos, em termos de conteúdo, avaliação e metodologia. Os tempos e espaços escolares permaneceram os mesmos da seriação. (JACOMINI, 2004, p. 415)

Como consequência dessa falha estrutural, o que podemos perceber é que ocorre uma crescente desmotivação, em relação aos estudos e à educação, vindo tanto dos alunos quanto dos Professores porque o regime foi implantado sem que fossem dadas as condições mínimas para a sua eficácia; muito pelo contrário, as classes passaram a ser mais lotadas e o Professor não dispõe de tempo nem de condições para um acompanhamento mais individualizado com cada aluno. Assim, esse regime passou a ser conhecido como ‘promoção automática’, com o único objetivo de melhorar as estatísticas em relação à repetência e evasão.

Freitas (2002) afirma que, com a progressão continuada, se eliminou a exclusão formal exercida pela retenção e evasão dos alunos, mas, por ter retirado do Professor o suposto poder em avaliar pela nota para que não haja nenhum tipo de exclusão formal, surgiu outro tipo de exclusão: o informal. Nele, o Professor exclui o aluno internamente julgando o seu comportamento, suas atitudes e seus valores dentro da sala de aula.

Mesmo com todos os problemas, consideramos que a proposta do regime de progressão continuada tem coerência e o embate se dá pela falta de estrutura do sistema para sustentá-lo. Freitas (2002) defende que os ciclos deveriam ser de formação e não de progressão continuada, pois “no ciclo de formação os espaços e tempos escolares são reordenados em função do desenvolvimento da criança (geralmente ciclos de três anos): infância, pré-adolescência e adolescência. Nestes a ênfase está na vivência de experiências significativas para as idades e para a vida” (p. 316). Um dos exemplos onde o sistema de ensino foi preparado para receber o regime de progressão continuada é a prefeitura de Belo Horizonte, pois se “dá como parâmetro para o professor os seguintes elementos que deverão informar sua prática pedagógica: as fases do desenvolvimento humano do aluno, suas características pessoais e as vivências socioculturais” (FREITAS, 2005, p 125). Essa experiência nos proporciona indícios de que a progressão continuada mesmo que imposta, pode se tornar uma excelente saída para a melhoria da educação ao ser implementada da forma como foi concebida.

### **3.6. As atuais políticas públicas implantadas pelo Estado de São Paulo**

O Estado de São Paulo atualmente tem implantado diversas mudanças em seu sistema de ensino justificadas pelo baixo desempenho de seus alunos nas diferentes avaliações externas. Durante este capítulo levantamos algumas considerações sobre essas mudanças, e devido à importância e à relevância das mesmas no trabalho dos Professores pesquisados, pretendemos apresentá-las com mais detalhes.

Assim como o Governo Federal, o Governo do Estado de São Paulo também se preocupa em cumprir metas e indicações visto o seu grande poder econômico no cenário político brasileiro.

Depois da posse de Maria Helena Guimarães de Castro no cargo de Secretária da Educação do Estado de São Paulo, em 2007, o Governo de José Serra desenvolveu o Plano Estadual de Educação com 10 ações para atingir 10 metas até 2010<sup>20</sup>.

As metas são:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas.

---

<sup>20</sup> Disponível em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoed/educacao/metas/index.htm>

Para que essas metas sejam alcançadas, o Governo tratou de desenvolver “10 ações para uma escola melhor”<sup>21</sup>. Destacamos entre essas ações aquelas que mais estão relacionadas com o nosso trabalho.

➤ Reorganização da Progressão Continuada

- Implantação de ciclos de dois anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) a partir de 2008.
- Implantação de ciclos de dois anos no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) a partir de 2009.
- Implantação do Boletim Eletrônico dos alunos, que poderá ser acessado pelos pais através da Internet, em setembro de 2007.

No Jornal dos Professores editado pelo Centro do Professorado Paulista do mês de fevereiro de 2008, há um informativo dizendo que o Estado abriu mão de implantar o ciclo de dois anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), optando por criar classes especiais de recuperação para alunos da 3ª série. Segundo o jornal, a Secretária Maria Helena afirmava que “reprovar o aluno não é a solução” (2008, p.5). Pelo visto a mudança prevista para o segundo segmento do Ensino Fundamental também poderá sofrer mudanças.

Em relação ao boletim, ele fica disponível no site da Secretaria para ser consultado pelos pais.

➤ Currículo e expectativas de aprendizagem

- Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007.
- Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber.
- Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008.

---

<sup>21</sup> Disponível em <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoed/educacao/metasa/acoed.htm>

A divulgação da Nova Proposta Curricular começou a ser feita pelo site da Secretaria no link denominado *São Paulo faz Escola*, onde é possível encontrar todo o material disponibilizado aos Professores para o início do novo trabalho. No mesmo link é possível encontrar diferentes vídeos e apresentações com o conteúdo utilizado para a capacitação dos Professores. No planejamento de fevereiro de 2008 foi implantado o Jornal do Aluno e a Revista do Professor classificado pela Secretaria como uma edição especial da Nova Proposta Curricular – proposta a ser implantada a partir de 2008.

No desenvolver deste capítulo, apontamos que, de maneira geral, novas propostas curriculares possuem por trás de sua implantação uma proposta de mudança que agrada aos interesses do Governo que a institui; dessa forma, os representantes do Estado acabarão sempre por defendê-la, independente da opinião de outros interessados, no caso, os Professores. Em entrevista à revista *Veja*, ao ser questionada sobre os Professores verem o currículo com certa desconfiança, a Secretária Maria Helena Guimarães de Castro afirma que isso ocorre porque os Professores sentem que sua liberdade de ensinar pode estar em jogo e classifica essa situação como “baboseira ideológica” (2008, p. 13).

#### ➤ Sistema de avaliação

- Realização, em outubro, do SARESP 2007 com avaliação das seguintes séries:
  - Ensino Fundamental (1a., 2a., 4a., 6a. e 8a. séries)
  - Ensino Médio: 3a. série
- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).
- Realização de programas de capacitação da rede para a participação no SARESP e na Prova Brasil, em setembro de 2007.
- Capacitação dos Professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, Professores, pais e alunos em março de 2008.

➤ Gestão de resultados e política de incentivos

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola.
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos Professores e a estabilidade das equipes nas escolas.
- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais

Vemos nessas duas últimas ações que o Estado de São Paulo está seguindo, assim como o Governo brasileiro, a receita de orientação neoliberal para a possível melhoria no sistema de ensino. Na entrevista, já citada, à Revista Veja, a Secretária também faz referência ao sistema de premiação que será oferecido aos Professores baseado nos resultados oferecidos pelos alunos na avaliação aferida pelo Governo paulista, mostrando que a escola deve ser vista como uma empresa, sendo valorizada pela produção.

### **3.7. Alguns alinhavos do capítulo**

Neste capítulo, apresentamos alguns fatores importantes que, de certa forma, envolvem o trabalho do Professor, apesar de não serem controlados pelos mesmos. Começamos com a inserção do Brasil no modelo econômico de orientação neoliberal implantado na década de 1990 e que trouxe, não só transformações no setor econômico, mas transformações em diversos setores, inclusive educacional, visto que os economistas defendem que um país promissor economicamente precisa de uma população escolarizada.

Destacamos, entre as diferentes mudanças, aquelas que no nosso entendimento acabam afetando o trabalho docente e conseqüentemente constituindo sua identidade profissional: os

PCN, as avaliações externas, os livros didáticos e, no caso do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada.

Acreditamos que as políticas escolhidas estão, de certa forma, interligadas e com o propósito de controlar o trabalho docente. Verificamos que a primeira tentativa de controle do trabalho docente, vem com a instituição de um novo currículo, que, de uma maneira ou de outra, acaba sendo seguido pelos livros didáticos; por último, para que ocorra uma verificação da implantação do novo currículo, aplicam-se as avaliações externas. Acrescentamos a essas políticas a instituição do regime de progressão continuada, pois, por ter sido implantado sem o devido preparo dos Professores, foi uma mudança que afetou sobremaneira o trabalho destes, principalmente na educação básica na escola pública paulista. Tal regime, ao eliminar a retenção no ensino fundamental, modifica radicalmente as práticas em sala de aula, retirando do Professor o instrumento de poder que “chamava” os alunos à aprendizagem: a avaliação e não lhe dando suporte – tanto na estrutura das escolas quanto de formação continuada – para a compreensão e implantação de tal regime.

Por último, trouxemos as atuais políticas educacionais implantadas pelo Estado de São Paulo, que têm, no discurso, a intenção de melhorar a situação da educação paulista, com avaliações externas e premiações para aqueles que atingirem as metas impostas.

Essas reformas interferem no cotidiano escolar e no trabalho dos Professores. Requer do Professor adequar-se às novas exigências. Muitas delas se contrapõem à própria identidade profissional constituída ao longo da formação. Elas exigem novos modos de se ensinar e criar um ambiente favorável à aprendizagem em sala de aula, impõem metas e controle ao trabalho docente, retirando-lhe a autonomia profissional e fragmentam a identidade do Professor.

Embora saibamos que há décadas a educação brasileira está submetida às políticas públicas, optamos por considerar as mudanças ocorridas a partir da década de 1990 e analisar como estas políticas vêm constituindo e, ao mesmo tempo, fragmentando a identidade docente; identidade que pode ser analisada tanto nas falas quanto nas práticas. Mas, mais do que compreender a identidade docente constituída a partir das mudanças, pretendemos compreender a constituição dessa identidade a partir do controle de seu trabalho, um controle gerado pelas mudanças baseadas nas políticas neoliberais.

Nossa hipótese de trabalho é de que as políticas públicas educacionais brasileiras, da última década, vem interferindo na atual concepção de profissional da educação, bem como na constituição das identidades profissionais docentes.

Assim, após termos apresentado no capítulo 1, o caminho metodológico que seguimos e o perfil dos Professores participantes, além de nossas concepções teóricas sobre políticas públicas, apresentadas no capítulo dois, e sobre a constituição da identidade docente, apresentada nesse capítulo, a seguir, apresentamos a análise do material empírico.

Dividimos a análise em dois capítulos. No primeiro deles – capítulo 4 – nos deteremos na análise do conteúdo dos questionários e entrevistas. Os eixos de análise serão: (1) um primeiro olhar para a percepção dos Professores quanto às políticas públicas; e (2) Um zoom para a percepção dos Professores quanto às políticas públicas. Nesse caso destacamos a influência dos PCN, a influência do livro didático, como os Professores percebem a progressão continuada e o controle do trabalho docente.

No capítulo seguinte – capítulo 5 – procedemos a análise do material documentado com os Professores protagonistas: entrevistas iniciais, primeiras observações de suas aulas, conversas que tivemos e estão anotadas no diário de campo, entrevistas finais e nova observação de suas aulas. Separamos os eixos de análise em três: o currículo vivido pelos Professores nos tempos de estudantes, o currículo (im)posto pelas políticas públicas e o currículo praticado por eles em sala de aula.

## 4. A FALA DOS PROFESSORES FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, procuramos identificar nos questionários e nas entrevistas realizadas com os Professores, indícios de como as políticas públicas estão (ou não) influenciando e moldando o trabalho docente.

Dessa forma, em um primeiro momento, neste capítulo analisaremos as informações documentadas no questionário que nos ajudaram a formular as questões das entrevistas.

O questionário (ANEXO 1) foi constituído de duas partes. Uma primeira intitulada “Dados Pessoais” – estes foram usados na caracterização dos sujeitos no capítulo 1 – e uma segunda parte intitulada “Informações Profissionais” – cujas respostas se constituem em objeto de análise deste capítulo.

### 4.1. Um primeiro olhar para a percepção dos Professores quanto às políticas públicas

Inicialmente, com a questão 2 da segunda parte do questionário, que faz referência ao grau de relevância dos PCN, dos resultados das avaliações externas e do livro didático na elaboração do planejamento anual, pretendíamos analisar a importância dada pelos Professores aos PCN, avaliações externas e livros didáticos ao planejarem suas aulas. Os dados obtidos encontram-se na TABELA 4.

TABELA 4: Grau de relevância que cada item apresenta no momento do seu planejamento anual.

	Irrelevante		Pouco relevante		Relevante		Totais	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
PCN	1	5,2	3	15,8	15	79	19	100
Avaliações Externas	1	5,2	8	42,2	10	52,6	19	100
Livros Didáticos	1	5,2	7	36,9	11	57,9	19	100

Esses dados nos sinalizam que os PCN são considerados referência para a elaboração dos planejamentos docentes. Destaca-se também o percentual significativo de Professores que consideram a influência das avaliações externas (52,6%).

Depois dos Professores terem classificado essas políticas públicas quanto ao grau de relevância, as questões se voltaram às opiniões pessoais sobre as mesmas.

Em relação aos PCN, dos 19 Professores que responderam o questionário, 15 declararam que utilizam os PCN como material de apoio para a elaboração do planejamento anual e 17 responderam que utilizam livros didáticos para esse fim. Em relação aos resultados das avaliações externas, apenas 6 Professores disseram que as utilizam como referência para reelaborar seu planejamento.

Questionados sobre como e quando foi o primeiro contato com os PCN, 10 Professores disseram que os conheceram na escola e 4 declaram que os PCN, na realidade, não são conhecidos e não podem ser considerados referência para o trabalho docente. Observamos que muitos Professores que consideraram os PCN como referência, utilizaram o discurso presente no texto do próprio documento dizendo que ele auxilia, norteia, orienta e direciona o trabalho do Professor. Para ilustrar, trazemos duas falas nas quais as Professoras destacaram como tiveram acesso ao documento e sua importância:

*Quando foi lançado e mandaram os exemplares para a escola. Os PCN servem de referência pois, contemplam todas as áreas (geometria, números) mas no Brasil, ele ainda está no papel. (Professora Angélica)<sup>22</sup>*

*Foi num dia de planejamento do início do ano. Eu acho o documento uma referência para o ensino de matemática, porque auxilia e norteia os trabalhos nas escolas. (Professora Hortência)*

Sobre as avaliações externas, 5 Professores destacaram alguns pontos negativos em relação à sua aplicação, dizendo, por exemplo que as questões apresentadas muitas vezes não são relevantes e objetivas.

Em relação ao tratamento dado pela escola aos resultados obtidos, pudemos observar que não há um trabalho direcionado sobre essa questão, evidenciando que a escola apenas divulga os

---

<sup>22</sup> Quando os respondentes forem os Professores entrevistados, usaremos seus nomes fictícios; nos demais casos usaremos as siglas P1, P2...

resultados e não oferece subsídios para que os mesmos sejam discutidos visando suprir as lacunas reveladas pelos alunos.

*A escola passa os resultados, por meio de uma listagem, aos professores.  
(Professora Dália)*

*Nota-se que a direção da escola pouco considera os resultados, todas as análises são feitas por professores curiosos ou preocupados com o rendimento dos alunos. (P10)*

Quanto ao processo de escolha dos livros didáticos, para a maioria dos Professores, basicamente, ela é realizada observando o conteúdo programático oferecido. Ou seja, cada um irá escolher aquele que mais se aproxima de suas concepções, e como a escolha é feita pelo voto da maioria dos Professores da escola, dessa forma, é possível entender porque muitos Professores não utilizam livros didáticos, pois os que estão disponíveis, provavelmente não estão de acordo com essas concepções.

Existem outros problemas que envolvem os livros didáticos, como, por exemplo, o envio de livros que não foram nem os escolhidos pela maioria da escola (TABELA 5).

TABELA 5: O livro enviado à escola foi o escolhido pelos Professores

	n°	%
Sim	9	47,4
Não	5	26,3
Não respondeu	5	26,3
Total	19	100

Além disso, observamos que, apesar de a maioria dos alunos ter recebido os livros no início do ano, muitos não os trazem para as aulas de Matemática (TABELAS 6 e 7).

TABELA 6: Todos os alunos receberam o livro didático no início do ano

	n°	%
Sim	10	52,7
Não	6	31,5
Não respondeu	3	15,8
Total	19	100

TABELA 7: Os alunos trazem regularmente o livro didático para as aulas

	n°	%
Sim	8	42,1
Não	7	36,8
Não respondeu	4	21,1
Total	19	100

Sobre a utilização de livros didáticos nas aulas dos Professores que responderam o questionário, foi possível perceber que eles trabalham com livros didáticos, mas apenas com o seu próprio exemplar, ou livros diferentes, mas, aparentemente, preferem que seus alunos não tenham um para eles. Essa situação se modifica quando existem figuras, gráficos ou informações difíceis para passar na lousa, pois, dessa forma, utilizar o livro é considerado mais prático.

Esses dados provocam alguns estranhamentos. Um deles, diz respeito ao fato de que nem todos os alunos receberam o livro didático porque segundo o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>23</sup>, os livros didáticos devem ser distribuídos para os alunos de todas as séries da educação básica. O outro, diz respeito à atitude dos alunos por não levarem seus livros à escola. Será que os Professores pedem para que eles não levem? Ou os alunos acham que não há necessidade de levar, visto que os Professores quase não o utilizam?

Dentre os Professores que utilizam, destacamos quatro falas que ilustram os diferentes usos que se faz do livro didático:

*Na escola que trabalho atualmente sou obrigada a usar o livro, até porque tenho que seguir os outros professores da escola. Particularmente gosto de mesclar o trabalho utilizando outros recursos didáticos. (Professora Angélica)*

*Eu utilizo os livros quando trabalho problemas e gráficos, a intenção é mais trabalhar a leitura e a interpretação do que necessariamente utilizar o livro. (Professora Hortência)*

*Não utilizo o livro didático que a escola recebeu todos os dias pois trabalho também com outros livros e diversas avaliações externas. (Professora Petúnia)*

*Eu utilizo para trabalhar os problemas, os gráficos e as situações práticas. Entretanto, trabalho com atividades de outros livros, a fim de oferecer aos alunos mais diversificação nos exercícios. (Professora Margarida)*

<sup>23</sup> Disponível em [http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html#legislacao](http://www.fn.de.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#legislacao)

Em relação à progressão continuada, praticamente todos os Professores consideram que ela poderia funcionar se as condições de trabalho fossem melhores, pois não é possível oferecer assistência adequada para a aprendizagem de todos os alunos, devido à falta de recurso material e ao grande número de alunos por sala de aula. Um dos Professores (P17) destacou que “da forma que vem sendo feito está sendo extremamente prejudicial aos alunos”.

Questionados sobre as mudanças provocadas pela adoção do regime de progressão continuada, 13 Professores consideraram que o ensino fundamental público piorou depois da implementação desse sistema. Um dos Professores (P16) afirma que “tornou, principalmente, o ensino fundamental insuportável” de se trabalhar.

Sobre as mudanças ocorridas na prática pedagógica, fica evidente que os Professores acabaram facilitando o processo de ensino, mas não no sentido de terem melhorado suas práticas e sim com o objetivo de ensinar o básico do básico e aplicando avaliações que cobrem o mínimo de conhecimento.

## **4.2. Um zoom para a percepção dos Professores quanto às políticas públicas**

Como já destacamos no capítulo anterior, a partir dos questionários selecionamos os Professores para a entrevista. As questões abordadas no questionário nortearam o roteiro das entrevistas, cujas falas serão objeto de análise.

Julgamos oportuno retomar que foram realizadas oito entrevistas, sendo duas coletivas e quatro individuais. Foram entrevistadas sete Professoras e um Professor.

### **4.2.1. O que norteia a escolha dos conteúdos a serem trabalhados**

#### **4.2.1.1. A influência dos PCN**

A maioria dos Professores afirmou no questionário que conhece e utiliza os PCN no planejamento de suas aulas; por isso, decidimos retornar essa questão durante a entrevista. O que constatamos é que os entrevistados não acreditam que realmente um Professor consiga

desenvolver seu planejamento apenas baseando-se nos PCN, ou por não conhecê-lo, ou por conhecê-lo pouco.

*O professor copia o planejamento do ano anterior, só isso. Pode ser um ou outro [que conheça o PCN], mas eu mesmo, nunca li o PCN. Nunca li. (Professor Delfim)*

*Mal a gente dá uma olhadinha no grosso, assim, quando vai colocar no planejamento algum detalhe, alguma coisa assim. (Professora Íris)*

*Qualquer coisa que a gente leia, por exemplo, uma capacitação que a gente vá fazer, ou... Qualquer coisa... Tem alguma citação, então a gente não pode dizer que é leigo, que ignora. Alguma coisa a gente pega, a gente usa. Mas, assim, falar que a gente trabalha, que o planejamento é feito em cima dele, não, isso não. (Professora Dália)*

Além disso, constatamos que os Professores alegam que muitos docentes têm um discurso pronto que não condiz com a realidade e estes só falam que utilizam os PCN por saber que é isso que se espera deles:

*Você tem que falar que faz isso, faz aquilo... E na verdade ninguém faz. E poucos têm conhecimento desse PCN aí (...). E fora o medo... As pessoas têm medo... Como que você vai falar? [que não utiliza o PCN] Se é uma coisa que vem lá de cima, como que você vai falar que você não usa? Mas aí é o medo. (Professora Hortência)*

*Como existe um mito de que o professor deve conhecer o PCN, eles dizem que conhecem. (Professora Petúnia)*

Uma das Professoras afirma que até a escola falha no trabalho com os PCN porque muitas nem os têm:

*Aqui em Bragança, por exemplo, a maioria das escolas nem tem o PCN. Sumiu, não acha, não sabe onde está... (Professora Rosa)*

Apesar da afirmação da Professora Rosa, lembramos que os PCN são disponibilizados no site do MEC. Dessa forma, qualquer pessoa realmente interessada poderia acessá-los.

A dificuldade que os Professores têm em ler e estudar também é comentada:

*É difícil pro professor pegar, ler. Você sabe que as reuniões pedagógicas, se o coordenador vem com muita leitura, muita coisa, o professor começa a reclamar. (Professora Angélica)*

No capítulo 2, trouxemos uma citação de Santos (2002), em que ela afirma que os Professores – por insegurança – resistem à novas propostas de trabalho ou tentam entendê-las para adaptá-las ao seu modo de trabalhar, não modificando a sua prática – talvez como uma forma de mostrar indiferença visto que o currículo é imposto e o professor não se sente protagonista do mesmo. Acreditamos que as falas trazidas aqui dão indícios de que essa insegurança pode acabar bloqueando o desenvolvimento profissional do Professor.

Defendemos que a formação continuada utilizada como forma de melhorar a formação inicial (TORRES, 1998) oferecido pelo sistema público, não têm alcançado seus objetivos, pois deveria ter ajudado os Professores de modo a fazê-los se sentirem seguros em trabalhar com o novo documento ou a rejeitá-lo com argumentos consistentes. Para isso há necessidade de se conhecer profundamente os documentos para uma análise de suas potencialidades e limites.

Outra consideração que pode ser feita diz respeito à linguagem utilizada nos documentos curriculares, pois isso pode atrapalhar o entendimento do Professor sobre o que o currículo pretende. Sobre esse fato Torres (1998, p. 182) nos faz um alerta quando diz que os curriculistas e os reformadores de currículo criaram uma linguagem chamada por ela de “curriculês”, para que “ninguém os entenda e, portanto, não se possa discutir o que eles expõem”. Ora, se os Professores não entendem o que está sendo proposto, eles acabaram permanecendo naquilo que lhes dá segurança – provavelmente o conteúdo em si, que é o que ele pressupõe dominar.

Podemos dizer que muitos gestores não estão preocupados com as orientações dos PCN, pois, tais documentos, não se encontram disponíveis nas escolas – ou ninguém sabe em que local estão guardados. Além disso, o HTPC poderia ser um momento propício para a discussão desses documentos – espaço que poderia ser organizado e coordenado pelos gestores.

#### **4.2.1.2. A influência do livro didático**

Se os Professores não utilizam os PCN como referência para a elaboração do planejamento, qual o papel que eles atribuem ao livro didático? Parece-nos que ele se constitui

em fonte de referência para consulta, muito mais para a seleção de tópicos a serem ensinados do que pelas abordagens teórico-metodológicas dos autores.

*Você pega o planejamento do ano anterior e o povo copia, é sempre assim, aí você pega o livro, vê os tópicos que tem no livro – quando você não copia do ano anterior – e escreve lá: “Ah! Esse livro veio aqui, a primeira matéria é isso, então eu vou dar isso, isso, isso”. (Professora Íris)*  
*Preparo as aulas a partir de diversos livros com vários conteúdos e atividades. O planejamento normalmente é feito a partir do livro didático. (Professora Petúnia)*

De uma forma ou outra, os PCN têm orientado as mudanças ocorridas nos livros didáticos durante os últimos anos, mas como muitos Professores lecionam há um bom tempo, não podemos dizer que houve mudanças significativas em suas práticas; o livro didático, aparentemente guia o Professor em relação ao conteúdo e não à prática.

Segundo o INEP, os livros didáticos são distribuídos para todas as escolas públicas. Mas o que acontece é que algumas escolas os têm para todos os alunos e outras não os têm em quantidade suficiente nem para uma sala de aula.

*Eu não tive livro didático o ano inteiro. Eu cheguei pra ela [coordenadora da escola] no começo do ano – era uma escola que eu tava começando esse ano – e eu perguntei pra coordenação “qual o livro que a gente tem?”. “Ah! Olha, tem 6 livros de matemática lá em cima, você pode dar um jeito (se vira nos 30); você pode dar um jeito de trabalhar (com essa meia dúzia de livro); você forma grupo sempre, porque eu só tenho esses daí”. Eu falei: “Mas eu sou obrigada a trabalhar?”. [A coordenadora responde] “Não, você pode trabalhar com qualquer um”. Aí quando eu olhei o livro, também, que eu não gostei dele, eu falei: “Olha pessoal [falando com os alunos] nós vamos ter o livro, esses 6 livros aqui, pra gente fazer uma atividade paralela, pra gente trabalhar... Mas eu vou passar os conteúdos pra vocês na lousa, eu vou trabalhar com esse aqui [um outro livro didático com o qual ela já havia trabalhado no ano anterior], se alguém tiver...”. (Professora Dália)*

Além disso, mesmo que haja livro para todos os alunos, alguns Professores não acreditam no trabalho com o livro didático:

*Já tem o livro didático lá e até então a gente usa, porque o livro está lá...(...). Eu fiquei presa nele. Então você fica presa porque tem que seguir o livro. (Professora Angélica)*

*Se você ficar só com o livro didático, você não anda, entendeu? Tem sempre coisas novas, diferentes, coisas fora do livro, têm outros autores, não tem que ficar limitado. Eu acho que limita. Se você ficar usando só um livro didático, limita. (Professora Rosa)*

Mesmo os especialistas do BM considerando os livros didáticos como um manual para o trabalho do Professor, e apesar da avaliação e, conseqüente, reformulação dos mesmos ocorrida no PNLD, detectamos que os Professores os utilizam da forma que acharem melhor. Em sua pesquisa Trentin (2006) também havia considerado esse fato dizendo que a interação do Professor com o livro didático é repleto de “aspectos subjetivos que integram a formação do professor, tais como concepções, crenças, sua formação e questões culturais” (TRENTIN, 2006, p.68), fazendo com que ele manipule o livro segundo essas subjetividades.

Acreditamos que, não são os Professores que não sabem escolher os livros didáticos, mas sim, que os Professores não gostam de trabalhar com apenas um livro didático, pois dificilmente esse material estará de acordo com todas as suas concepções sobre como ensinar Matemática.

#### **4.2.2. Como os Professores percebem a progressão continuada**

Os Professores conhecem e sabem o que é progressão continuada, mas ao mesmo tempo eles têm consciência de que ela foi implantada de forma a diminuir o número de retidos entre as séries.

*Progressão, pra gente, é só passar. Ninguém volta o conteúdo, nenhum professor volta. Ele é mal... Não é mal entendido, todo mundo sabe que a idéia é boa, mas todo mundo usa da forma que convém, não é? (Professora Íris)*

Em relação à visão dos alunos sobre a progressão continuada, os Professores consideram que eles se sentem desestimulados e não se aplicam nos estudos.

*Desestimula quando os alunos vêem que existem alguns que foram aprovados sem fazerem nada em sala de aula. No Ensino Médio eles chegam acostumados com a progressão continuada, fazendo com que haja um aumento na retenção nos primeiros anos. Além disso, eles trazem as dificuldades de aprendizagem. (Professora Margarida)*

*O aluno do fundamental não tem maturidade. Ele sabe assim: vou aprovar, não vou aprovar. Ele não tem maturidade. Se você for cobrado você faz, se você não for cobrado você não faz, é assim que anda as coisas. Imagina uma criança de*

12 anos: “Ah! Você tem que ter consciência que tem que estudar”. (Professora Rosa)

Podemos dizer que os Professores não são contra a progressão continuada, mas são contra a maneira com que a mesma foi instituída, sem as condições mínimas para o seu funcionamento.

*Se fossem dadas condições, sim, mas do jeito que foi feito, não. Do jeito que foi feito, só para economizar, para o aluno não fazer a série de novo, para mandar ele para frente... Porque é só esse o objetivo do estado, só esse. E a gente é que sofre, como sempre cai nas mãos do professor. (Professora Dália)*

*Você pega uma 5ª série com 45 alunos – 5ª série todos os alunos vão não tem evasão – e você trabalhar progressão continuada com alguns que tem dificuldade, não adianta, não tem como se trabalhar desse jeito. (Professor Delfim)*

Alguns Professores, além de trazerem as condições ideais para o funcionamento da progressão continuada, destacaram o papel da família para o sucesso do aluno na escola.

*Na nossa rede, na nossa realidade [o regime de progressão continuada] não condiz muito, por quê? Porque a gente tem problema de quantidade de aluno na sala, porque o professor teria que dar uma atenção individual para cada aluno. E como você vai dar uma atenção individual para 40 alunos? Não tem como. E aí agrava o problema, logicamente, porque nós temos um problema familiar muito grande... Eles vem totalmente desestruturados para escola... Às vezes o pai é pior do que o aluno. Tem muito problema... Então ele vem com todos os problemas e aí junta com a quantidade de alunos, junta com o professor que está estressado de dar não sei quantas mil aulas, então não adianta, não vai sair... Então a questão eu acho que é a realidade que nós temos na rede hoje, que não condiz com a progressão continuada. (Professora Angélica)*

*Todas as condições seriam o que? Por exemplo: 20, 25 alunos por sala; professor com carga horária menor do que ele trabalha, porque eu trabalho com 200 alunos, como é que eu vou saber da vida de cada um? Inclusive, um pai veio aí e disse: “Ah! Meu filho está com dificuldade em matemática, na parte de divisão, estava olhando o caderno dele...” Na hora eu até fiquei pensando, quem será que é o filho dele, não conseguia lembrar, era um quietinho que sentava lá no fundo, então eu vi que ele não sabia mesmo, mas eu nunca vou conseguir chegar nele porque eu tenho 40 em sala de aula, então, condições, seriam o que? Menos alunos, carga horária menor, aí você já vem mais descansado, mais preparado, você iria conhecer a vida de cada um, saber das dificuldades, o pai com a mãe em casa preocupados com a aprendizagem dele, aí com certeza ele ia chegar da 5ª a 8ª série perfeito. Talvez não em todas as matérias, porque é difícil cada um ser bom em tudo, mas com aquela noção básica de todas, ele iria chegar com certeza na 8ª série. Eu acredito que sim. (Professora Hortência)*

Jacomini (2004) já havia alertado sobre as falhas existentes na implementação do regime de progressão continuada que acarretariam em problemas sérios para a educação, como esses trazidos pelos Professores: carga excessiva de aulas que os mesmos precisam ter para receberem um salário melhor; o excessivo número de alunos em sala de aula; a falta de condições que garantam aquilo que a progressão continuada propõe, principalmente, um acompanhamento mais individualizado dos alunos.

Como argumenta Freitas (2005), para o bom funcionamento do regime de progressão continuada, são necessários o respeito ao ritmo do aluno e o oferecimento de inúmeros materiais pedagógicos que supram todas as necessidades dos mesmos. Mas, aparentemente, nenhuma dessas condições foram estabelecidas. Constata-se, assim, que os professores têm uma visão crítica próxima a essa de Freitas.

### **4.2.3. O controle do trabalho docente**

Em relação à avaliação, um dos Professores comentou sobre a progressão continuada ter retirado do Professor o “poder” de aprovar ou reprovar o aluno por esse instrumento, além de ter desvalorizado o trabalho docente.

Incentivado a comparar os tempos de estudante com o momento atual, o Professor afirma:

*Ah! Mudou bastante! A gente vê como a profissão da gente anda cada vez mais desvalorizada. Porque como a gente também, como a postura do professor muda a cada ano, eu acho que muda pra pior, porque eu acho que acontece assim: na época, quando a gente estudava, a gente tinha um respeito pelo professor, e não faz muito tempo, a gente tinha um respeito, mas hoje em dia não tem mais nem esse respeito e a gente vê o professor com outros olhos e o governo também tirou um pouco dessa parte dos alunos verem o professor com bons olhos, a primeira – a gente pode falar ou não, pode ser contra ou não a avaliação – mas uma das medidas que o professor tinha na mão era reprovar o aluno e hoje em dia, principalmente no ensino fundamental, que o aluno precisa mais de profundidade no ensino, ele não consegue, por quê? Porque o aluno já sabe que mesmo ele não fazendo nada, só indo na escola, ele vai passar. Que é a progressão continuada mal interpretada. Então ninguém entende, ninguém pegou pra ler ainda, pra entender o que é. Eu acho que a visão antes era bem melhor do que hoje. Hoje a nossa profissão é totalmente desvalorizada. (Professor Delfim)*

Identificamos nessa fala as observações realizadas por Freitas (2002) quando o autor afirma que a progressão continuada apesar de ter eliminado a avaliação formal, fez com que os Professores criassem outra forma de exclusão, a exclusão informal. Na fala do Professor entrevistado percebemos essa outra forma de exclusão quando ele afirma que os alunos sabem que irão passar para a próxima série sem estudar, ou seja, há um pré-julgamento das intenções do aluno, o que pode interferir no trabalho do Professor, fazendo-o se sentir desvalorizado.

O sentimento de desvalorização presente na fala dos Professores é um fato interessante, pois vimos no capítulo 3 que, segundo Nóvoa (1991), historicamente, nunca houve um processo real de valorização do trabalho docente. Além disso, Hargreaves (2001) também argumenta que a falta de investimento na educação acaba por não valorizar a profissão.

Em relação às avaliações externas, os Professores não evidenciaram dar muita importância:

*O SARESP, agora, eu pus lá que pouco importava a avaliação eu pus assim, bem. Que eles perguntam: “Que importância tem o SARESP para melhoria do ensino?” Pouco importa. Para mim não tem, não vai fazer diferença nenhuma, entendeu, a gente põe lá, eles não gostam. O diretor não gosta, não é? Mas eu não... Quando eu tenho que falar eu falo, eu discuto, é... Mas a gente sabe que em termos de governo não vai mudar muita coisa. Então o que a gente tem que mudar é dentro da sala de aula mesmo. Dentro... Nós com os outros alunos. (Professora Angélica)*

Apesar de se sentir sem voz, a Professora Angélica acredita que dentro da sala de aula é ela quem comanda a situação, então, o que for constatado pela avaliação externa, não terá importância.

Quando questionados se os resultados apresentados pelas avaliações externas são confiáveis, a Professora Íris assim se manifestou:

*De forma alguma. Claro que não. É totalmente absurdo. Porque, na verdade, tem um monte de gente que sabe fazer e na hora fica atrapalhado, tem aquele que não sabe nada e é bom no chute (...). Eu acho que não, não serve pra nada, para classificar não. Sem contar as escolas que, não é? Dão dicas, e a gente sabe que existe em todo lugar. Redação: “Ah! Não esqueçam de pôr título!”, então, quer dizer, o que está avaliando, está cheio de dicas, não avalia absolutamente nada. Eu acho que não. (Professora Íris)*

Outra Professora destaca o quanto essas avaliações servem como manobra política e o papel falho da direção na aplicação das mesmas:

*Eu acho que avaliação externa é pro governo manipular dados, pra ele passar as informações que ele quer, pra ele pôr na televisão a propaganda que ele faz isso e aquilo, porque pra gente não tem cobrança nenhuma. Eu peguei, eu passei os resultados pros meus alunos, eu corriji – não 100%, que a gente estava até o último dia corrigindo e eles pararam de ir – a gente corrigiu, mas não teve ninguém pra perguntar, sabe? Se você corrigiu, se você entregou, se você trabalhou... Então começa daí, é tudo pra inglês vê. Só pra mostrar que tem alguma coisa, pra pôr os dados que eles quiserem na mídia, mas não tem melhorado em nada e não tem surtido efeito nenhum e nem cobrança nenhuma. (Professora Dália)*

Sobre o ENEM – uma avaliação externa que, além de avaliar a educação brasileira, tem como um dos objetivos (além daqueles elencados no capítulo 2) proporcionar ensino superior gratuito – os Professores percebem como uma forma do governo disponibilizar ensino superior aos alunos de escola pública.

*Ele é uma avaliação legal. Esse ano eu acho que eles abaixaram o nível pro aluno de escola pública ir bem, não é? Você viu que eles baixaram. (Professora Angélica)*

*Olha, é, na verdade, esse ENEM aí, eu vejo que é pra tapar o sol com a peneira, também um pouco, não é? Porque antigamente nunca precisou disso porque tinha os vestibulares que era uma coisa assim que você passava as vezes anos... uma faculdade você passava três, quatro anos fazendo cursinho, pra tentar entrar lá. Agora faz essa provinha aí, que muito bem, muitos passam mesmo sem saber nada, então, tão fazendo faculdade hoje. (Professora Hortência)*

Nas respostas dadas aos questionários, houve diversas referências às Olimpíadas de Matemática. Apesar de não ser uma avaliação externa, os Professores revelaram se importar com a mesma. Questionados sobre esse fato, um dos Professores defende que qualquer avaliação onde se faz necessário a identificação do Professor, passa a ser uma avaliação com a intenção de classificar escolas, Professores e alunos.

*Eu acho que a olimpíada de matemática tem caráter de avaliação externa sim. Eu acho que ela é uma avaliação externa. Pode ser que eu esteja errado. Eu sei que ela não tem essa função, mas quando você manda a relação do nome do professor e do aluno que passou, eu acho que ele tem caráter de avaliação externa. Porque a gente sabe, a gente trabalhou e pra fazer a soma da olimpíada*

*de matemática tem que ter o nome do professor, tem o papel, tem que pôr o CPF do professor, não sei se esse ano teve de novo. Então, é engraçado, tem caráter de avaliação externa, sim. E outra, a olimpíada de matemática é discutível, porque, como que você dá uma olimpíada de ciclos, 5ª e 6ª faz a mesma prova, nível 1, como que um aluno de 5ª série, por exemplo, vai pegar um conteúdo de números racionais, se ele não aprendeu ainda? Então é meio discutível isso. Eu acho que deveria ser... Deveria ter a olimpíada de matemática, claro, eu concordo, mas eu acho que deveria ser repensado. Repensar como dar, como planejar. Por exemplo, a olimpíada de matemática do ensino médio ela foi totalmente assim... Foi um abismo. Porque ela pedia muita coisa abstrata de trigonometria e você não trabalha com isso, a gente sabe que não dá pra trabalhar com isso na escola pública. Então ela tinha outro caráter. Eu acho assim, que foi meio... Algumas olimpíadas de matemática eram muito boas, mas essa desse ano eu não gostei, particularmente. Mas eu acho que foge um pouco da divulgação de novos talentos... Eu acho que tem esse caráter de procurar novos talentos, porque a premiação é totalmente diferente, é feito uma coisa diferente. Mas também tem um caráter de avaliação externa pelo seguinte motivo de você colocar o nome do professor junto, eu acho que se não fosse avaliação externa, não precisava colocar o nome do professor. (Professor Delfim)*

No entanto, isso não é consenso entre os Professores. Uma das Professoras acredita que as Olimpíadas de Matemática deveriam ser utilizadas para incentivar a disputa entre os alunos da escola:

*Eu acho que é uma motivação, não é? Ela motiva, assim. Ela gera um clima de disputa na escola. E é legal isso... Porque a disputa também é legal... A disputa dá uma coisa de você querer ser melhor, e é bom esse... Não pela nota nem pelo prêmio e sim pelo conhecimento. Eu acho que esse estímulo é legal. (Professora Rosa)*

Mesmo com opiniões contrárias à aplicação das avaliações externas e das olimpíadas, os Professores se preocupam em preparar seus alunos para as mesmas:

**Amanda:** *E tem uma preparação pra essas provas? Vocês se preocupam?*  
**Hortência:** *Aqui na escola, sim. Tanto que nas olimpíadas desse ano foram feitas as questões, a gente trabalha as questões do ano anterior, e trabalha isso com eles e também trabalha em como preencher o gabarito. Eu estou falando no caso da 5ª série, não é? Como eles não têm noção dessas coisas, a gente ensina. Do SARESP, da 6ª série, mesma coisa. A professora procurou trabalhar, pesquisou de alguns anos atrás onde tinha o SARESP, porque aqui era ensino médio, não tinha de 6ª série, então ela pesquisou, pegou essas questões e trabalhou. Então aqui a gente tem essa preocupação.*

A Professora Angélica comentou sobre uma Professora que trabalha com ela que se recusava a colaborar na preparação dos alunos para o ENEM:

***Amanda:** E você pensa em preparar os alunos pra fazer essas provas, ou...*

***Angélica:** O ENEM esse ano eu até falei... Como eu dou estatística na faculdade e eu tinha olhado umas provas do ENEM, eu falei: “Nossa tem um monte de estatística!” Quer dizer, gráficos e tabelas. E aí quando eu cheguei no planejamento esse ano eu falei para o pessoal... Eu peguei o livro didático que eles usam e estatística lá no fim do livro – como geometria. Aí eu falei para (nome da professora): “Vamos dar estatística primeiro, porque ele [o aluno] faz o ENEM no meio do ano e o que importa para o aluno de rede pública hoje é o ENEM. Porque é o que ele precisa pra conseguir uma bolsa PROUNI. É o que importa. Aí eu falei para (nome da professora): “Vamos dar estatística primeiro. Pra já preparar o aluno pro ENEM”. E ela disse: “De jeito nenhum... Nós temos que seguir o livro!” E eu falei: “Deixa geometria analítica. Geometria Analítica não tem problema, geometria analítica não vai cair no ENEM. Vamos virar o conteúdo. “Ah! Não! Tem que seguir o livro”. Aí eu falei para (nome da professora) que é uma outra... Não sei se você conhece a (nome da professora)?*

***Amanda:** Conheço de vista...*

***Angélica:** Ela tem um terceiro de manhã e disse: “Concordo com você!” Aí nós conseguimos convencer mas não para dar em primeiro. Demos Geometria Analítica e aí fomos para estatística. Mas quando eu fui dar estatística já tava na boca do ENEM e aí tentei correr um pouquinho e tal, mas tava na boca do ENEM. Quer dizer, eles... Muitos foram bem. Tem muitos alunos bons, ali. Que é o pessoal do SENAI. Mas você acaba tendo problema, não é? O ENEM eu penso em trabalhar o ENEM, porque eles precisam dessa avaliação pra conseguir seguir em frente, fazer uma faculdade, então eu penso no ENEM, sim.*

Essas falas de Angélica evidenciam a impossibilidade do Professor atender a todas as demandas que lhe chegam. Assim, muitos optam em dar continuidade ao que acreditam ser o melhor para si e para os alunos. Evidenciam, também, as dificuldades de um trabalho coletivo, a falta de consensos entre o corpo docente e, muitas vezes, a rigidez com que utilizam o livro didático, desconsiderando as necessidades dos alunos.

Sobre a gratificação que os Professores poderão receber caso seus alunos apresentem bons resultados no SARESP, um das Professoras mostrou-se indignada:

*O que eu acho um absurdo, é (...) que nós vamos ter uma gratificação, tipo uma gratificação, em cima desses resultados. Eu acho um absurdo a gente depender desses alunos pra receber isso. Porque os alunos, você pode... Eu percebo assim... Você pode fazer mil coisas pra mudar seu método de ensino, mas eles não estão vindo para escola com a intenção de adquirir alguma coisa. (...) O pai – que é o que ocorre aqui muitas vezes – o pai nem sabe, nem abre o caderno,*

*nem vê se o filho faz matéria. Então como que você fica... O aluno não faz essas provas aí, também pra falar assim: "Ah! Eu vou demonstrar o que eu sei". Porque às vezes ele vem ali de saco cheio, porque é obrigado. (Professora Hortência)*

Charlot (2005, p.77) afirma que, apesar do Mestre ter o saber e o poder, "é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico", fazendo com que o Professor acuse seus alunos por se sentirem "profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno" (ibidem, p.77).

O Professor vai se sentindo impotente; de um lado, o aluno que não se mobiliza para o saber e a aprendizagem; de outro, o sistema, como um todo, que não valoriza o seu trabalho e não dá abertura e suporte às novas idéias.

*Ah, é difícil, não é? É difícil. Porque o sistema não dá muita abertura pra... Agora eu estou falando como diretora... Não dá uma... Não tem... Como se fala? Argumentos, não... é... Poder, mesmo... A coordenação, a direção não quer nem saber... Pode até falar, orientar, mas cobrar... Exigir não tem... O estado não tem mesmo como exigir do professor e do trabalho do grupo, não é? Do jeito do grupo... Não tem. (Professora Rosa)*

As falas aqui trazidas nos remetem às questões que envolvem o controle do trabalho docente e a autonomia dos Professores. Contreras (2002) discute a autonomia docente a partir de várias concepções e entre elas encontra-se a autonomia como qualidade da relação profissional, onde o autor afirma que a autonomia não deve estar relacionada ao individualismo, mas sim existir a partir da negociação entre o que deve ser realizado (ou seja, o que a escola espera que seja realizado pelo Professor) e o que se deseja realizar (que está atrelada as concepções de ensino de cada Professor).

A falta de cobrança citada anteriormente pela Professora Dália (*pra gente não tem cobrança alguma*) nos revela que, talvez, os Professores sintam falta dessa negociação, pois, apesar de o trabalho ser realizado, não há ninguém que se apresente para compartilhar a experiência, indicando os erros e acertos; em relação a fala da Professora Rosa, consideramos que até mesmos os gestores acabam não sabendo como realizar essa negociação, esse compartilhamento, buscando consensos coletivos.

### **4.3. Alguns alinhavos do capítulo**

Neste capítulo apresentamos uma análise do conteúdo dos questionários e das entrevistas. Fizemos uma interpretação daquilo que consideramos relevante nos questionários e que nos ajudaram a elaborar as questões para as entrevistas.

Inicialmente verificamos que os Professores, ao responderem o questionário, classificam os PCN, as avaliações externas e os livros didáticos como relevantes para o desenvolvimento e planejamento de suas aulas. Mas, no momento da entrevista, esse fato não se sustentou, visto que, aparentemente, o planejamento vem, basicamente, dos livros didáticos, além de uma pequena influência das avaliações externas.

Além disso, constatamos que os livros didáticos não podem ser considerados um manual – como pretendia o documento do BM – porque a maioria dos Professores acredita na utilização de diversos livros, e não de apenas um. Além disso, há uma manipulação do conteúdo existente no livro conforme as concepções de ensino inerentes a cada Professor.

Um fato que merece destaque é a consciência do Professor sobre a maneira como o regime de progressão continuada foi implementado: sem a preparação dos Professores e sem condições mínimas de trabalho.

Sobre o controle do trabalho docente através das avaliações externas, o único incômodo explicitado pelos Professores foi quanto ao bônus que os mesmos recebem como um incentivo ao bom trabalho realizado. Não acharam justo serem gratificados pelos resultados apresentados, pois com as condições de trabalho em que lecionam, a probabilidade dos resultados serem insatisfatórios é grande. Além disso, consideram que a direção da escola poderia cobrar mais de seus Professores. Analisando essas questões, lembramos que o controle do trabalho docente está relacionado à questão da autonomia docente, pois para Contreras (2002) a autonomia se concretiza através das negociações entre o que é imposto através de normas, regras ou cobranças de resultados e o que o Professor acha importante realizar.

Em síntese, a análise aqui realizada, nos deu indícios de que o Professor tem consciência dos problemas decorrentes das políticas públicas educacionais, mas na solidão de seu trabalho, sem espaços e práticas de compartilhamento de experiências, de dúvidas, de inseguranças, ele acaba por realizar em sala de aula, aquilo que acredita e que se sente seguro. Assim, entendemos

que dentre as diferentes reformas educacionais, a curricular acaba sendo central. Em que medida as reformas curriculares têm direcionado o trabalho do Professor?

Isso nos remete a um aprofundamento de nossa análise. Traremos no próximo capítulo o estudo de dois casos, realizados com os Professores protagonistas, os quais tiveram algumas aulas observadas, focando o desenvolvimento curricular.

## **5. O CURRÍCULO CONSTITUINDO IDENTIDADES PROFISSIONAIS: A ANÁLISE DE DOIS CASOS**

A análise realizada no capítulo anterior nos possibilitou identificar as influências do currículo tem na constituição da identidade do Professor – muitas vezes, a influência vem desde o currículo vivenciado enquanto estudante, até o currículo oficial e imposto pelas políticas públicas. Além disso, há que se considerar que as políticas curriculares têm papel central nas últimas reformas no país, pois elas determinam ou influenciam o livro didático e são diretrizes para as avaliações externas.

Outra razão para centrarmos nossa atenção no currículo é decorrente do fato de, no início de 2008, quando havíamos planejado a observação das aulas, os Professores receberam um novo pacote de reformas provenientes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Como argumentamos no capítulo 2, todo Governo quando quer dar início a uma reforma educacional, o primeiro passo é o desenvolvimento de um novo currículo que, segundo Lopes (2004), é o centro de qualquer reforma educacional. Dessa forma, inicialmente, neste capítulo, trazemos algumas questões relacionadas ao currículo, que nos ajudarão a analisar como o mesmo contribui (ou não) para a constituição de identidades profissionais dos Professores protagonistas desta pesquisa. Em seguida apresentamos a análise dos dois casos: Professor Delfim e Professora Íris. Para essa análise utilizamos dados do questionário, das entrevistas – inicial e após as primeiras observações das aulas – e o diário de campo da pesquisadora contendo o registro das aulas observadas.

### **5.1. O currículo: alguns pressupostos iniciais**

Ao dar início a uma reforma educacional, seus idealizadores pressupõem que a mesma deve vir acompanhada do desenvolvimento de um novo currículo. No processo de construção do currículo a primeira questão em pauta está relacionada com o tipo de pessoas que se quer formar, pois a relação do conteúdo a ser prescrito dependerá desse fator (SILVA, 2000). Para este autor, “as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a

partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal” (p.15). Ou seja, o currículo produz identidades.

No atual contexto histórico, numa perspectiva econômica, o currículo tem se voltado para formar pessoas com um mínimo de conhecimento que possibilite a elas se adaptarem às constantes mudanças ocorridas no mundo moderno do trabalho e também consumidores que façam girar o capital acumulado.

Dessa forma é possível verificar que há

um plano muito claro para a educação e para o currículo. Trata-se, em qualquer caso, de introduzir no interior mesmo da educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado com o objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais. (SILVA, 1995, p. 185)

A preocupação com o produto e não com o processo evidencia, mais uma vez, como a escola tem sido vista como empresa pelos defensores das políticas neoliberais. Além disso, do ponto de vista da política neoliberal, segundo Gentili,

atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (...) reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular etc. (GENTILI apud CANDAU, 1999, p. 33)

Tais interesses podem transformar a escola, num ambiente repleto de competitividade, controlado e regulado em que prevalecerá o individualismo.

Na última década no Brasil, a instituição escolar mais uma vez tornou-se campo de disputas e desafios que se configuraram nas reformas educacionais implementadas desde então. Num contexto de mudanças políticas, econômicas e culturais e da flexibilização das relações de trabalho, onde o profissional desejado passa a ser o “polivalente”, “adaptável”, “criativo”, que possui autonomia e não mais o especialista, as motivações pessoais sobrepõem-se aos valores coletivos, onde vemos a difusão de um comportamento competitivo na luta por vantagens individuais. (ZAN; RAMOS, 2007, p. 189)

Após a construção de um novo currículo, é preciso realizar um trabalho de divulgação que ajude a implementá-lo nas unidades escolares e, segundo Arroyo (1999), os responsáveis pelo desenvolvimento do mesmo acreditam que a escola seguirá fielmente as novas recomendações transformando o ambiente escolar da maneira desejada por seus idealizadores. Mas, na prática, não é bem assim que acontece, pois os Professores tendem a duvidar das

reformas oficiais, por terem aprendido, durante anos, que, apesar das mudanças de governo, o que acontece na escola não muda facilmente, permanece com poucas alterações. É como se tivessem aprendido que a lógica que move a ação pedagógica é outra. Não é ditada de fora. (ARROYO, 1999, p. 134)

Dessa forma, fica difícil controlar a maneira como será a implementação de uma nova proposta curricular em cada unidade escolar, o que acaba dificultando o cumprimento dos objetivos finais determinados pelos idealizadores do currículo, porque segundo Lopes (2004, p. 47) apoiando-se em Ball:

nas escolas, nos diferentes níveis da esfera oficial e nos diferentes contextos pelos quais circulam os textos das políticas curriculares, sempre há processos de recontextualização, fazendo com que as políticas curriculares precisem ser interpretadas para além dos limites do poder central. Elas não se encerram nas ações centralizadas do Estado, mas são produzidas e (re)produzidas continuamente pelas ações de outras instâncias oficiais (secretarias de estado e de municípios), nas escolas, nas ações de grupos de formação continuada, nas produções editoriais decorrentes dessas ações oficiais. As políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de ser realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.

Além do problema da interpretação, há o problema da aceitação. É difícil para os Professores aceitarem que pessoas de fora, que, muitas vezes, nunca atuaram em sala de aula, venham dizer a eles o que pode, ou não, ser feito com os seus alunos. Além disso, cria-se um clima de insegurança, haja vista que muitos Professores trabalham há muito tempo da mesma maneira e se sentem ameaçados ao se depararem com inovações que para eles são desnecessárias.

A distância entre aqueles que produzem o novo currículo e os Professores é um dos fatores que mais dificulta sua implementação. É uma relação delicada, pois os Professores sabem que o objetivo maior é homogeneizar a aprendizagem, sendo que eles mesmos têm consciência de que isso é uma tarefa difícil até dentro da própria escola.

As questões levantadas até aqui nos indicam que, independente do motivo, o que impera, em tais contextos, são as relações de poder. De um lado o governo querendo impor sua lógica política através da implementação de um novo currículo e, de outro, o Professor buscando, de alguma maneira, trabalhar os conteúdos que ele julga importantes para os seus alunos, na sua concepção de ensino e aprendizagem.

Se “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” e “destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2000, p.16), então as relações de poder estão presentes em todos os momentos, a cada segundo, dentro da sala de aula e não apenas entre idealizadores e Professores, mas entre alunos e Professores e até mesmo entre Professores e Professores.

Em sala de aula, é comum os alunos questionarem seus Professores sobre a aplicação, ou não, de um conteúdo específico. Além de também ser comum as conversas entre os Professores da mesma disciplina, decidindo o que deve ou não ser ensinado, o que é possível, ou não, de ser ensinado.

A implementação de um currículo se transforma em uma arena de relações de poder porque “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (SILVA, 2000, p. 15). Lembrando que a palavra currículo (do latim *curriculum*) significa “‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (ibidem, p. 15). Ao compreendermos o currículo dessa maneira, vemos que as relações de poder que envolvem a aplicação de um novo currículo não é apenas uma forma de medir forças, mas uma forma de cada um tentar impor (ou resistir) a sua identidade, pois “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (ibidem, p. 15).

Silva (2000) afirma que a interação social é o fator mais importante para a constituição de uma realidade e, dessa forma, “o conhecimento é construído intersubjetivamente na interação entre professor e alunos na sala de aula” (p. 68). Por isso, os idealizadores de um documento curricular precisariam se preocupar com o “processo de interpretação e negociação em torno dos significados em que estão envolvidos Professores e alunos na sala de aula” (p. 68-69).

Refletir sobre a implantação de um novo modo de pensar através de uma reforma curricular, traz à tona questões que nos fazem entender melhor o porquê dos mecanismos de

controle criados para cercear o Professor e fazê-lo de alguma forma utilizar uma nova proposta, seja através de avaliações externas, reformulações dos livros didáticos ou disponibilização de material que deve ser seguido aula a aula.

Queremos destacar que talvez haja uma forma melhor para se introduzir um novo currículo, pois se os principais responsáveis são os Professores, porque não ouvi-los e tentar contemplar suas sugestões, “construindo coletivamente uma direção” (ARROYO, 1999, p.152)? Ou seja:

Embora o que os professores discutam, os problemas que os preocupam e que eles enfrentem possam não ser todos os problemas da educação, são problemas da educação. As saídas que buscam, individual ou coletivamente, podem não ser aquelas sonhadas pelos que decidem, nem aquelas debatidas pelos que pensam a educação, porém, são saídas, refletem escolhas possíveis, pensadas individualmente e debatidas coletivamente. Há bastante diálogo entre os professores sobre os problemas que vivem e sobre as saídas que inventam. Eles pensam e transgridem para acertar. A questão central passa a ser: que potencialidades inovadoras carregam essas práticas cotidianas, esse pensar coletivo? (ARROYO, 1999, p.152)

Há muitas questões que envolvem o currículo, seja em relação ao seu desenvolvimento, a sua divulgação ou a sua manutenção. São questões que provavelmente não têm respostas definitivas, mas sim que, de alguma forma, nos ajudem a compreender as relações de poder existentes em sala de aula, entre Professores, entre Professores e gestores e entre políticas públicas e Professores.

Foi com esses pressupostos que construímos os dois casos no presente capítulo, dessa forma, escolhemos dividir nossa análise em três momentos: o currículo vivenciado pelos Professores durante a formação escolar; o currículo imposto através dos PCN e da nova proposta curricular paulista; o currículo praticado pelos Professores.

## 5.2. O Professor Delfim

### 5.2.1. Currículo vivido: projetando uma identidade profissional

O professor Delfim exerce sua função há três anos na rede pública e particular de Bragança Paulista. Fez graduação – Licenciatura Plena em Matemática – na Universidade São Francisco (USF). Desde que concluiu a graduação, em 2005, vem buscando outras formas de qualificação profissional. Coursou Gestão Escolar na Universidade Bandeirantes (UNIBAN), em São Paulo, e foi aluno especial no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (mestrado) da USF.

A escolha pela profissão se deu por influência de uma Professora de Matemática, no 3º ano do Ensino Médio que, ao perceber que ele ajudava os colegas durante as aulas, o incentivou a fazer o curso de Licenciatura em Matemática.

Segundo ele, desde essa época, já tinha consciência dos problemas que envolviam o trabalho docente.

*Eu fui, mas eu sabia todos os acontecimentos, como o professor vivia, qual era a situação, como era a realidade, dos professores que faltavam muito, da greve. Então eu já estava bem a par do assunto. Então não fui enganado para a profissão. Eu já estava sabendo de toda a realidade, como estava acontecendo. (1ª Ent., 18/12/2007)*

Delfim não se lembra apenas dessa Professora que foi fundamental para a sua escolha profissional, mas destaca também a influência da Professora de Matemática de 5ª a 8ª série – na escola SESI de Bragança Paulista:

*Eu tive vários professores de matemática. A minha professora de 5ª até a 8ª – que foi a mesma – ela é o modelo que eu adoto até hoje. Ela usava um livro, que chamava *Praticando a Matemática* que é o mesmo método – não é o mesmo livro que eu uso – mas o mesmo método que ela dá aula, é o mesmo método que eu dou, que é de não utilizar o livro, fazer um resumo da disciplina, do que é o conteúdo, passar os exemplos, as atividades e ir trabalhando passo a passo e explicando como ela explicava. Por exemplo, muitos professores de matemática têm a mania de deixar o exercício pronto para o aluno copiar. Não pode. Tem que fazer junto com ele. Pra ele entender como que é feito passo a passo. (2ª Entr., 07/04/2008)*

Nessa fala, identificamos o papel do livro didático e da vivência de uma prática de aula, enquanto estudante, na constituição profissional do Professor.

O livro “Praticando Matemática” é de autoria de Álvaro Andrini, da Editora do Brasil. Uma análise desse livro nos revela que ele trabalha numa perspectiva tecnicista. Segundo Fiorentini (1995, p. 15), a tendência tecnicista “aponta como soluções para os problemas do ensino e da aprendizagem o emprego de técnicas especiais de ensino e de administração escolar”. Essa tendência foi forte no Brasil no final da década de 1960 e durante a de 1970; no entanto, sua influência nos livros didáticos ainda permaneceu por alguns anos.

Para Fiorentini (ibidem, p. 16), os conteúdos nos manuais didáticos nessa tendência priorizam

objetivos que se restringem ao treino/desenvolvimento de habilidades estritamente técnicas. Os conteúdos, sob esse enfoque, aparecem dispostos em passos seqüenciais em forma de instrução programada onde o aluno deve realizar uma série de exercícios do tipo: “resolva os exercícios abaixo, seguindo o seguinte modelo...”

Na fala de Delfim, além do enfoque tecnicista, há também um modelo freqüente de aula de Matemática: *“fazer um resumo da disciplina, do que é o conteúdo, passar os exemplos, as atividades e ir trabalhando passo a passo”*.

Essa forma de trabalhar a Matemática em sala de aula, Skovsmose (2008) denomina “Paradigma do exercício”. Nesse paradigma não há espaço para a criação e construção por parte do aluno; ele reproduz aquilo que o Professor explica e este ocupa a maior parte da aula. Segundo ele, apoiando-se nas pesquisas de Tony Cotton (apud SKOVSMOSE, 2008, p. 15):

A aula de matemática é dividida em duas partes: primeiro o professor apresenta algumas idéias e técnicas matemáticas e, depois, os alunos trabalham com exercícios selecionados. Ele também observou que existem variações nesse mesmo padrão: há desde o tipo de aula em que o professor ocupa a maior parte do tempo com exposição até aquela em que o aluno fica a maior parte do tempo envolvido com resolução de exercícios.

As características desse paradigma foram evidenciadas em outros momentos da fala de Delfim:

*O primeiro exemplo, eu vou resolver e eles observam ou alguns já vão tentando fazer. Agora, quando eu vou resolvendo os outros exemplos, alguns já fazem sozinhos na carteira, então eles não precisam daquilo, aí eles conferem o*

*resultado na lousa. Eu faço isso tanto para matemática quanto pra física também. Em física eu já levo alguns exercícios digitados pra eles entenderem melhor a explicação, mas eu resolvo todos junto com eles. Todos os exercícios são resolvidos. (...) O meu medo de mandá-los fazer em casa é que só um faz e os outros copiam. Então, pra eu não ter trabalho, de uma realidade que eu já sei – por que eu não dou pesquisa pra eles fazerem? Porque eu sei que eles vão copiar um do outro. Ou então vão fazer cópia do livro. (2ª Entr., 07/04/2008)*

Fica evidente nessa fala a preocupação de Delfim com a aprendizagem de seus alunos, mesmo que essa seja pautada na cópia de modelos fornecidos pelo Professor. Provavelmente, entenda que uma forma dialogada em sala, no momento de fornecer esse modelo, propicia a aprendizagem dos alunos.

Embora Delfim não utilize o mesmo livro “Praticando Matemática” em sua atividade profissional, ele se apropriou do modo de condução da aula por ele veiculado (ou por outros similares os quais provavelmente ele tem consultado para preparar suas aulas). Como diz Trentin (2006, p. 135), na interação do Professor com o livro didático, ele se apropria de concepções e crenças dos autores, ou seja:

O livro didático estrutura, e também é estruturado, numa relação dialética, na prática social de um professor de Matemática. Se não se faz presente fisicamente, faz-se depois de algum tempo, presente nas observações, nas discussões, nos encaminhamentos, nas propostas de ensino, na elaboração das aulas e, principalmente, manifesta-se na forma com que o professor fala sobre as idéias matemáticas.

Pelo fato de Delfim não ter, em sua escolarização, convivido com outros modelos de aulas de Matemática – tanto na escola básica quanto no ensino superior – provavelmente, ele reproduza em sua prática profissional os modelos vivenciados até então.

Há que se considerar que Delfim encontra-se na fase em que os autores denominam de “primeiros anos de docência”, fase essa que corresponde aos três primeiros anos de exercício do trabalho. Nesse sentido, as pesquisas sobre esse ciclo de vida dos Professores têm revelado o quanto os modelos de Professores durante a escolarização influenciam o perfil do Professor de Matemática. Como nos diz Cavaco (1995, p. 164):

(...) perante a necessidade de construir respostas urgentes para situações complexas que enfrenta, o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de actuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera.

Assim, pode-se dizer que Delfim foi se constituindo Professor a partir de suas experiências vividas como aluno e se apropriando de modelos de Professores e de currículos produzidos pelos livros didáticos.

### **5.2.2. Currículo (im)posto: as políticas públicas curriculares e a identidade profissional**

Delfim concluiu seus estudos de Ensino Médio exatamente no período em que os PCN e PCNEM estavam sendo implantados no Brasil. Isso poderia ser um indicativo de que, durante a graduação tenha tido contato com esses documentos. No entanto, isso não aconteceu segundo ele, pois em seu questionário, quando indagado sobre a forma como teve contato com os PCN disse “*nunca tive contato*” (Quest., P2)<sup>24</sup>.

Se a formação inicial não possibilitou a leitura e discussão desse documento, era de se esperar que o contato com os mesmos fosse durante a prática profissional, o que não ocorreu, pois sua fala acima se refere ao seu contato com os documentos.

Na entrevista, ao ser abordado sobre os PCN, Delfim assim se posicionou:

*O professor não pega o PCN, não faz o planejamento em cima dele. O professor copia o planejamento do ano anterior, só isso. (1ª Entr., 18/12/2007)*

Nessa fala, ele diz o que os outros fazem, não o que ele faz. Seria essa sua prática também? Provavelmente, sim, pois o Professor, ao entrar no cotidiano da escola, vai se apropriando dos modos de agir dos colegas. Como diz Cavaco (1995, p. 165):

*Os professores no início de carreira não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que os incita a tomar o mundo profissional tal como é, ou parece ser, mas do que a rebelarem-se contra ele, a oporem-lhe outros possíveis, diferentes ou até antagônicos.*

Provavelmente decorrente desse ato de copiar os planejamentos dos anos anteriores e não tomando conhecimento das novas orientações curriculares, os Professores acabam consolidando uma seqüência de conteúdo programático em suas salas de aula – muitas vezes veiculada pelos livros didáticos.

---

<sup>24</sup> Fala retirada do questionário, em que Delfim foi caracterizado como P2.

O fragmento a seguir traz um diálogo entre a pesquisadora e os Professores Delfim e Dália, no momento da entrevista inicial, sobre os PCN no qual se evidencia o pouco conhecimento do documento curricular:

**Amanda:** *Como vocês, quando entraram na escola, começaram a conhecer a relação de conteúdos?*

**Delfim:** *Quando eu fiz o ensino médio – eu fiz o ensino médio em 99 até 2001 – é a mesma coisa que eu ensino hoje e 2007, então você vê que aquilo já vem e tem que trabalhar de uma forma mais simplificada ainda, porque... Eu não entendo... Às vezes eu paro pra pensar assim: porque o primeiro colegial são funções, então todos os tipos de funções, pra introduzir, aí, no segundo ano, ele tem matrizes, aí matrizes é ligado com estatística, só que estatística é no terceiro ano, porque as matrizes surgiram da... Eram tabelas estatísticas antes. Então você não sabe. Por exemplo, você chega no terceiro ano, você aprende geometria analítica, mas geometria não devia ser parte separada? Aí a gente não sabe. Eu não sei como que surgiu, pra falar que a pessoa tem que ensinar isso, isso, isso. Eu gostaria de saber.*

**Dália:** *Desde o meu tempo, que eu estudo, que eu entrei, que é a mesma coisa. A gente vai seguindo automaticamente...*

**Delfim:** *Automaticamente.*

**Dália:** *...a gente nem pára muito pra querer mudar. Automaticamente. Eu também não saberia te detalhar não. (1ª Entr., 18/12/2007)*

Vê-se, assim, a perpetuação de um conteúdo de Matemática quando Delfim diz: “*Quando eu fiz o ensino médio – eu fiz o ensino médio em 99 até 2001 – é a mesma coisa que eu ensino hoje em 2007*”. No entanto, não é essa a seqüência prevista nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN<sub>+</sub>), ou seja: a Estatística está distribuída ao longo dos dois primeiros anos e o conteúdo de matrizes não faz mais parte desse nível de ensino. A seqüência destacada por Delfim é aquela que, tradicionalmente, os livros didáticos do Ensino Médio apresentam há décadas.

Outro aspecto a ser destacado tanto na fala de Delfim quanto na de Dália refere-se ao não questionamento desses conteúdos, ou seja: “*a gente vai seguindo automaticamente*”. Não se sabe de onde veio essa seqüência nem porque ela continua sendo importante.

Provavelmente, quando Delfim diz *tem que trabalhar de uma forma mais simplificada ainda*, ele esteja se referindo às possíveis dificuldades que os alunos enfrentam diante de alguns

conteúdos. Isso acaba por exigir que o Professor torne-se um ‘facilitador’ da aprendizagem dos alunos.

Documentos como os PCN e PCNEM que são (im)postos aos Professores, já há algum tempo e que, presumivelmente, estariam fazendo parte do exercício docente, na prática, constatamos que eles não conseguiram se estabelecer. Os Professores admitem não usá-lo, ou usá-lo pouco no desenvolvimento do planejamento anual de trabalho.

Em relação ao Estado de São Paulo, o novo currículo implantado em 2008, começou a ser inserido na escola através de um período chamado de recuperação intensiva, onde os alunos receberam o *Jornal do Aluno* e os Professores a *Revista do Professor*. Apesar da utilização desse material ter sido imposta, Delfim, aparentemente, se adequou bem à nova situação. Ao ser questionado sobre os pontos positivos e negativos do trabalho com o material, ele afirmou:

*Na 8ª série foi bom porque o jornal era muito fácil pra eles e pra mim também. Eu não preparei as aulas do jornal na oitava série. Não utilizei nada. Trabalhei somente com o jornal e dei umas matérias a mais (...) e como o governo moldou a 7ª e 8ª série com a mesma coisa, os alunos da 7ª tiveram dificuldade, porque foi coisa que eles ainda não aprenderam e a 8ª já. Ele trabalhava com problemas lógicos e muito simples. Então a gente acabou terminando o jornal muito antes do prazo, a gente terminou uma semana e meia antes do prazo previsto. (2ª Entr., 07/04/2008)*

Se, de um lado, a Secretaria de Educação teve intenções de garantir alguns conceitos básicos, ao propor um mesmo caderno (jornal) para os alunos do ciclo (7ª e 8ª séries), de outro, isso acabou gerando desânimo e/ou dificuldades em alunos e Professores por terem que trabalhar com conteúdos de duas séries. Para os alunos da 8ª série, pode ter sido desanimador estudar conteúdos da série anteriores; para os de 7ª série, talvez os conteúdos tivessem maior abstração para o nível em que se encontravam.

Interessante notar que as afirmações de Delfim estão relacionadas exclusivamente ao *Jornal do Aluno*; não há referências às orientações da *Revista do Professor*, que não foi bem recebida por ele:

*A revista do professor eu não li muito, porque eu não tive... Eu não tinha a revista do professor. Eu tirei da internet, tinha umas coisas que não saía. (2ª Entr., 07/04/2008)*

Dessa forma, verificamos que a metodologia de trabalho indicada na revista, pode não ter sido utilizada pelo Professor devido à dificuldade em conseguir o material – uma falha dos próprios responsáveis pela implantação do novo currículo.

Assim, pode-se dizer que a identidade profissional de Delfim não foi influenciada pelos PCN, nem pelos documentos curriculares do Estado de São Paulo – no que se refere à sua fala. E a sua prática, sofreu transformações?

### **5.2.3. Currículo praticado: apropriação de uma cultura de aula de Matemática**

Em um primeiro momento, tivemos a oportunidade de observar seis aulas do Professor Delfim, quando os Professores da rede estadual estavam realizando a recuperação intensiva, utilizando o *Jornal*. Utilizamos o diário de campo para anotação de nossas observações.

No primeiro dia (25/02/2008 – aula de 50 minutos), observamos que antes de iniciarem o trabalho com o *Jornal*, o Professor passou uma revisão na lousa para que os alunos fossem introduzidos ao conteúdo da aula que tratava dos diferentes tipos de cálculos com números decimais (multiplicação e divisão). Conforme ele explicava, também acrescentava alguns exemplos. Interessante notar que durante a explicação há uma boa interação do Professor com os alunos, por meio de questionamentos sobre o conteúdo. Utilizando os exercícios do *Jornal*, ele continuou explicando o conteúdo e depois passou as conclusões na lousa e pediu para que os alunos copiassem. Ou seja, não houve um tempo para que os alunos trabalhassem sozinhos nas resoluções dos exercícios propostos.

Quando questionado, Delfim disse não estar achando difícil trabalhar com o *Jornal*. Observamos que os alunos pareciam saber o conteúdo porque todas as perguntas feitas pelo Professor durante a explicação eram respondidas pela maioria. Esse fato justifica o término do *Jornal* antes do prazo – uma afirmação feita por Delfim durante a 2ª entrevista.

Depois que todos os alunos copiaram tudo o que se encontrava na lousa, o Professor passou para o próximo assunto que tratava de razão e proporção e optou por explicar utilizando exemplos da própria sala: *quantos alunos têm na sala? Quantos meninos? Quantas meninas? Quantos têm 14 anos? 15?* O Professor conferiu para verificar se todos participaram e como deu uma pequena diferença, depois de certa insistência, um aluno que não havia participado fala que

tem 16 anos. *Qual a preferência musical?* Conforme os alunos respondiam o Professor brincava com eles.

Depois disso resolveu um exercício do jornal junto com os alunos e ao final passou uma conclusão na lousa e pediu para que todos a copiassem.

No segundo dia de observações (26/02/2008 – aula de 100 minutos) o tema de trabalho proposto pelo *Jornal* foi a variação de grandezas em situações do cotidiano. Durante a explicação da atividade os alunos acompanhavam, respondendo as perguntas do Professor. Havia um grande incentivo, por parte de Delfim em relação à participação dos alunos, pois ele costuma até chamá-los pelo nome para responder algumas questões.

Na lousa o Professor passa um resumo do conteúdo necessário para resolver os exercícios – prática coerente com seu depoimento na entrevista. Como forma de complementar as atividades, o Professor pede para que os alunos resolvam os exercícios passados na lousa, os quais foram desenvolvidos na hora pelo Professor. Teria ele se apropriado de uma forma de se trabalhar com Matemática a partir do livro didático no qual estudou durante sua educação básica? Isso porque procedemos a uma análise do livro e constatamos que o mesmo segue esse tipo de abordagem. Conforme o autor explicita na apresentação do livro:

Cada capítulo está assim esquematizado:

- desenvolvimento da teoria;
- exercícios resolvidos;
- exercícios propostos;
- exercícios complementares;
- testes. (ANDRINI, s.d., p. 2)

O autor informa, ainda, que “Os exercícios resolvidos servem de apoio aos conceitos teóricos” (Ibidem). É importante ressaltar que esse tipo de prática predomina na maioria das aulas de Matemática – uma tendência didático-pedagógica tecnicista, na qual “a aprendizagem da Matemática consiste, basicamente, no desenvolvimento de habilidades e atitudes e na fixação de conceitos ou princípios” (FIORENTINI, 1995, p. 17).

No terceiro dia de observações (28/02/2008 – aula de 50 minutos) a rotina da aula foi modificada. Delfim dividiu a sala em grupos para resolverem as atividades do *Jornal* sobre porcentagem. Os grupos foram separados com a ajuda do Professor; constatamos que a intenção era mesclar os alunos e não permitir que apenas os que são amigos sentassem juntos.

Depois de todos organizados na classe, o Professor iniciou a explicação sobre porcentagem, passando exemplos e exercícios para os alunos resolverem. Todo o tempo da aula foi destinado a esse trabalho.

No quarto e último dia de observações (03/03/2008 – aula de 100 minutos) o Professor pediu para que os alunos se sentassem novamente em grupos para continuarem a resolver os exercícios sobre porcentagem. Percebemos que esses exercícios não eram do *Jornal* e sim de uma folha que eles colaram no caderno. Na lousa, o Professor foi explicar o que deveria ser feito e, em vez do tradicional uso da regra de três, ele ensinou a transformar a porcentagem em fração e, em seguida, em número decimal, para, finalmente multiplicar o valor dado pelo número decimal obtido. Por exemplo, 25% de um valor, faz a representação  $25/100 = 0,25$  e depois multiplica pelo valor desejado.

Questionamos o Professor sobre esse procedimento e ele nos disse que, além de achar mais fácil, no *Jornal* é ensinado dessa forma, ou seja, o Professor provavelmente se apropriou de um novo procedimento que constava do documento. Perguntamos também a ele sobre a origem desses exercícios e ele disse que ele mesmo elaborou, baseado no *Jornal*. Quando questionado sobre optar em resolver exercícios extras, ele respondeu achar o tema importante.

Depois que todos os alunos entregaram os exercícios, o Professor passou para a aula seguinte proposta pelo *Jornal* sobre álgebra.

Durante as observações percebemos que o Professor Delfim sempre utilizava a revisão do conteúdo como forma de introduzir a proposta de trabalho do jornal. Além disso, ele também propunha a resolução de exercícios extras, elaborados por ele. Estes exercícios eram mais mecanizados, fugindo da proposta do *Jornal*.

Nas observações realizadas no dia 03/03/2008, o Professor havia organizado a sala em grupo para que resolvessem juntos alguns exercícios extras – elaborados por ele baseado no jornal – sobre porcentagem. Questionado sobre a maneira que ele utilizou para explicar a resolução dos exercícios, Delfim afirmou que utilizou a maneira que ele acha mais fácil para os alunos entenderem, mas que o *Jornal* também explicava da mesma forma, mas com exemplos mais simples, então, por achar o tema importante, elaborou alguns exercícios extras. O trabalho em grupo foi realizado porque segundo o Professor Delfim, a *Revista do Professor* orientava para que fosse feito dessa maneira e apesar de não gostar de trabalhar dessa forma, tentou utilizá-la.

Delfim não ignorou totalmente o que estava proposto no material do Professor, mas pudemos verificar mais para frente que essas orientações não influenciaram sua maneira de trabalhar.

Como Delfim afirmou que a rotina de suas aulas foi um pouco modificada pela aplicação do novo material, voltamos a observá-lo após esse período, para que pudéssemos perceber de que forma essa modificação se deu na prática.

A nova observação aconteceu no dia 28/04/2008 (aula de 100 minutos). O Professor entrou e começou a passar lição na lousa sobre fatoração pelo método da colocação do fator comum em evidência. Primeiro, ele passou um resumo sobre o que é e como se faz o processo.

Conforme Delfim foi passando a lição na lousa, ele chamava a atenção dos alunos para que copiassem; e todos estavam copiando. Os exemplos eram retirados de um livro didático. Depois que todos os alunos copiaram da lousa, ele começou a explicação. Quando estava quase terminando de explicar o primeiro exemplo, o Professor perguntou aos alunos se eles haviam entendido; depois de algumas respostas negativas, ele começou tudo novamente. O Professor chamava os alunos pelo nome para que o ajudassem a resolver o exemplo da lousa.

Depois de ter feito três exemplos, ele chamou uma aluna na lousa para resolver sozinha. A aluna começa a resolver e o Professor começa a fazer perguntas para a sala incentivando-os a ajudá-la na resolução; interessante que ninguém fica sem graça de participar desse tipo de trabalho – prática não habitual com adolescentes de 8ª série.

Após o término da resolução, o Professor passou um exercício com 5 itens para que eles tentassem sozinhos. Esses exercícios não são copiados de nenhum livro. Todos os alunos tentam fazer e alguns levantam para tirar dúvidas. Depois que a maioria fez, o Professor foi até à lousa para corrigir, pedindo aos alunos para que o ajudassem. Após a correção o Professor passou mais três itens.

Percebemos que, na prática, não ocorreram modificações visíveis no trabalho do Professor. A introdução ao assunto aconteceu, novamente, através de um resumo passado na lousa por ele e copiado no caderno pelos alunos; após alguns exemplos, resolvidos pelo Professor com a ajuda dos alunos, uma seqüência de exercícios eram propostos. A disposição dos alunos na classe também não foi alterada, embora ele tenha usado o trabalho em grupos, tal como proposto pelo *Jornal*, mas reiterou que não gosta de tal disposição da classe para as suas aulas.

Podemos dizer que Delfim não modificou sua prática a partir da abordagem do *Jornal* – nem durante nem após – mas em sua vivência como estudante da escola básica e talvez do

próprio Ensino Superior – visto que este também é pautado num ensino tecnicista – foi se apropriando de uma forma de trabalhar que, acreditamos, para ser modificada precisará ser problematizada, refletida para que ocorra uma ruptura.

Entretanto, não podemos deixar de destacar, a boa relação que Delfim mantém com os alunos.

### **5.3. Professora Íris**

#### **5.3.1. Currículo vivido: projetando uma identidade profissional**

A Professora Íris trabalha há oito anos como docente e possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade São Francisco (USF). Durante esse período, participou de diversos cursos de extensão: O computador como apoio didático no ensino da Matemática (USF); Cabri (USF); Calor e Termodinâmica (USF); Supermáticas (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP); Cabri II (CENP); Produção de Ensino de Ciências Físicas (UNICAMP); Construindo Sempre Matemática (PUC). Além disso, cursou uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (mestrado) da USF.

Sobre a escolha da profissão, Íris lembra do tempo em que foi aluna e afirma que sua opção se deu depois de ter aprendido um determinado conteúdo através da explicação de sua Professora de Matemática, na época de escola:

*Eu gostava muito de matemática e aí eu tinha uma professora que é muito boa (nome da professora), aqui na 8ª série, e eu lembro que ela ensinava a gente a fazer gráfico e aí eu aprendi a fazer o gráfico, e eu comecei a gostar disso e resolvi que eu queria dar aula de matemática. Não sei por quê... Mas é verdade, a partir daquele momento eu resolvi que eu queria dar aula de matemática. (1ª Entr. em 10/12/2007)*

Como ocorre com a maioria dos docentes, Íris também foi influenciada por Professores que teve durante sua escolarização.

Íris disse não se lembrar se a maneira que ela leciona hoje é ou não influenciada pelos Professores que fizeram parte de sua vida estudantil, apesar de ter lembranças das aulas de um dos Professores da graduação:

*Não sei por que eu dou aula assim... Eu criei o hábito de ser assim (...) Olha, para falar a verdade, o único professor que eu lembro que a aula era bem dada era a do Gelson. Um dia eu chego lá. (2ª Entr. em 02/04/2008)*

Sobre sua visão em relação ao exercício da função docente, Íris afirma que imaginava que seria totalmente diferente, que ela encontraria um interesse maior dos alunos em aprender, assim como foi em sua época de escola.

*Eu imaginava que iria ser totalmente diferente, não é? Lógico. Tanto que eu preparava antes – quando eu fui começar a dar aula – eu preparei mil e quinhentas aulas, foi aquela coisa... Eu tinha tempo para preparar... (...) Eu tinha uma outra visão realmente. Totalmente diferente. Achei que ia haver interesse. Achei que fosse como na minha época. Nesses quatro anos – que eu fiz um ano de outra faculdade antes – nesses quatro anos mudou tudo, dos quatro anos que eu saí até eu voltar pra escola. (1ª Entr. em 10/12/2007)*

A Professora também chama a atenção para o fato do desinteresse dos alunos acabarem desmotivando a execução de um bom trabalho pelos Professores. Ela estava em seu início de carreira e, como diz Huberman (1995, p. 39), enfrentava o choque com a realidade:

A confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face simultaneamente à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Em relação a sua prática, a Professora acredita que, devido a grande dificuldade apresentada pelos alunos, ela precisa facilitar ao máximo a aprendizagem:

*Eu entro no 3ºC, por exemplo, eu desanimo, não é? Então, no meu caso sim. Cada vez mais eu abaixo o nível do negócio. Atividades cada vez mais simples, exercícios que não... Entendeu? Dá um exemplo e faz um monte igual, não tem*

*mais aquele negócio de você parar e pensar como fazer... (1ª Entr. em 10/12/2007)*

Quando conversávamos sobre a preparação dos alunos para as avaliações externas, Íris destaca, mais uma vez, o papel falho dos alunos em se comprometer com a aprendizagem:

*Amanda: E você, quando chega perto do ENEM, quando chega perto do SARESP, que nem teve agora, ou mesmo da olimpíada de matemática, você prepara os alunos? Você pensa, assim “ah! Vou mudar o conteúdo por causa do ENEM”.*

*Íris: Então, na verdade a gente até combina isso, não é? Só que é sempre aquela coisa tão falha, porque aí você vai lá, vamos ver, 3º vai fazer ENEM, uma coisa que é certeza que cai, gráfico e estatística, então você dá uma revisadinha nisso, mas você não está preparando de forma alguma, você dá como fazer, como você ensina realmente, e não... Eu acho que deveria ser dado de outra forma, só que se a gente der de uma outra forma, eu acho que os alunos não fazem. Eles poderiam ir lá, pra ler mesmo, pegar de jornal, tentar... Que é como cai no ENEM. Mas a gente dá de forma diferente, então a gente diz que prepara, a gente diz que dá uma revisada, mas eu imagino que, na real mesmo, a gente não faça isso.*

*Amanda: E por quê?*

*Íris: Por que é feito dessa forma?*

*Amanda: É.*

*Íris: Eu acho que pela questão da dificuldade de fazer os alunos irem procurar, eles estão tão acostumados que a gente faça as coisas e eles fazem do jeito que a gente pede, que eles não vão procurar e nós nos acomodamos com isso. (...). É cômodo, vou lá, “oh! faz assim, assim, assim”. “Beleza”. Então a gente também não cobra muito isso de... (1ª Entr. em 10/12/2007)*

Íris deixa claro sua insatisfação com a sua própria prática e com a falta de interesse dos alunos pelos conteúdos que são trabalhados em sala de aula. Sem mobilização dos alunos, o Professor, até por falta de alternativas que favoreçam tal mobilização, vai perdendo o seu encanto pela profissão. Sobre essa questão, Charlot (2005, p. 76-77) afirma:

o professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (...) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual. (...) É o mestre que tem o saber e o poder, mas é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico. Tal situação tende a desenvolver no professor

atitudes vitimárias e discursos acusatórios: o professor se sente profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno.

A situação vivenciada por Íris evidencia a falta de mobilização intelectual de seus alunos e o conseqüente desânimo em relação ao trabalho realizado por ela.

Provavelmente Íris não tem consciência de como foi se constituindo como Professora durante sua escolarização, pois não destacou Professores marcantes, nem práticas nas quais se espelha. Teria sido sua identidade constituída na prática profissional?

### **5.3.2. Currículo (im)posto: as políticas públicas curriculares e a fragmentação das identidades profissionais**

Sendo Professora há 10 anos, Íris iniciou sua carreira no momento da implantação dos PCN. Quando questionada sobre o documento, ela afirma:

*Hoje, se você me perguntar o que está dizendo os PCN, eu não sei todos os detalhes, eu sei o básico. (...) Então, na verdade, eu duvido muito que os professores saibam. (...) Mal a gente dá uma olhadinha no grosso, assim, quando vai colocar no planejamento algum detalhe. (1ª Entr. em 10/12/2007)*

Ela mesma admite não ter um conhecimento profundo dos PCN, além de acreditar que os Professores, de maneira geral, também não conheçam. Seria o descrédito que os Professores têm diante das reformas educacionais (ARROYO, 1999)? Ou seria mais uma forma de resistência?

Ao comentar sobre o planejamento anual de suas aulas, Íris destaca que:

*Então, muitas vezes é repetitivo, não é? Você pega o planejamento do ano anterior e o povo copia, é sempre assim, aí você pega o livro, vê os tópicos que tem no livro, quando você não copia do ano anterior, e escreve lá, “ah! Esse livro veio aqui, a primeira matéria é isso, então eu vou dar isso, isso, isso” (1ª Entr. em 10/12/2007)*

Essa prática revela a força que o livro didático tem para os Professores. É ele quem acaba determinando os conteúdos a serem trabalhados e a seqüência dos mesmos. No entanto, há ainda uma distância entre o que é planejado (ou copiado do ano anterior) e aquilo que, de fato, ocorre na sala de aula – o currículo em ação.

*Tem que seguir aquele conteúdo, então, na verdade você pula um monte de coisa, porque você anota lá no conteúdo, vamos colocar geometria analítica, você vai dar especificado aquilo, não, então você dá o básico e aquelas coisas consideradas assim, você acaba pulando, como foi feito esse ano no terceiro, foi pulado um monte de coisa, de manhã, de noite. Aí o conteúdo... A prova tem que ser igual da manhã e da noite, mesmo conteúdo, então vamos tirar esse daqui porque a noite não consegue acompanhar, então tem que tirar da manhã pra andar mais ou menos junto. Você acaba pulando mil coisas. (1ª Entr. em 10/12/2007)*

Se “o currículo (...) é também aquilo que dele se faz” (SILVA, 2000, p. 147), é possível verificarmos que existem vários currículos dentro daquele considerado pelas políticas curriculares.

Sobre o material enviado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para a implantação do novo currículo, Íris afirma:

*Os conteúdos são legais, tinham exercícios diferenciados. O material era bom, eu achei bom. Eu gostei do material. (...) Se tivesse mais tempo eu acho que aquele material seria legal... Se eu pudesse dar um pouquinho da parte teórica. (2ª Entr. em 02/04/2008)*

O que pudemos constatar é que o Jornal foi concebido em uma perspectiva de Resolução de Problemas, onde a mesma deveria ser utilizada como metodologia de ensino (ONUChic, 1999)<sup>25</sup>, na perspectiva de ensinar Matemática através da resolução de problemas. No entanto, essa perspectiva é pouco conhecida e explorada pelos Professores. Assim, mesmo quando diante de uma proposta inovadora, o Professor opta por manter práticas para as quais ele tem segurança. No caso de Íris, ela sentia necessidade de trabalhar com a teoria – a qual não constava do *Jornal*.

Mesmo não tendo total domínio da abordagem apresentada, a Professora Íris utilizava apenas o jornal como material para preparar suas aulas:

*Eu dava uma olhadinha no jornal, resolvia, aí eu via o que eu precisava para dar para os alunos. Nada de extraordinário na verdade. (2ª Entr. em 02/04/2008)*

---

<sup>25</sup> Segundo Onuchic (1999) existem três maneiras de se utilizar a resolução de problemas no ensino de matemática: ensinar sobre resolução de problemas (através de alguns passos a serem seguidos), ensinar a resolver problemas (o professor deve se preocupar com a maneira de se ensinar matemática e em como o conteúdo ensinado poderá ser aplicado em situações concretas) e ensinar através da resolução de problemas (utilizando problemas do mundo real como ponto de partida para a aprendizagem do conteúdo).

A Professora Íris destacou também a questão do excesso de erros nas resoluções dos exercícios apresentados na revista<sup>26</sup>, pois além de orientações metodológicas, ela também trazia as respostas das atividades que estavam no jornal:

*Muito ruim [sobre a revista]. Eu olhava pra ver se batia o mesmo resultado, pra ver como tinham resolvido lá, porque todos estavam diferentes do meu jeito de resolver. Aí tinham uns que não batiam e eu ficava louca, levei para outro professor fazer. No fim erros que eram absurdos, pois os resultados do professor batiam com os meus. (2ª Entr. em 02/04/2008)*

Nesse momento, foi possível perceber a importância do outro na situação vivenciada pela Professora Íris, sem a ajuda do outro Professor, talvez ela não conseguisse enxergar que seus resultados não eram iguais aos da revista porque a resposta da mesma estava incorreta. Sem dúvida, é inconcebível que um material que venha imposto, o qual por si só já traz inseguranças ao Professor, ainda contenha erros.

Em relação à aplicação do material pelos Professores, verificamos que apesar desta ter sido realizada, não quer dizer que esse fato aconteceu da maneira esperada pelos idealizadores do projeto, pois os Professores não deram tanta importância às orientações enviadas – como ocorre com toda reforma curricular, tal como discutimos anteriormente. Percebemos que, o mais importante para os Professores, foi *o quê* deveria ser ensinado, mas *o como* seria ensinado foi uma opção de cada um. Prevalece, assim, a prática de se dar ênfase aos conteúdos e não na abordagem e finalidades dos mesmos para a formação do aluno.

Íris reclamou sobre o pouco tempo dispensado para a aplicação do material:

*O tempo para aplicar. Se tivesse mais tempo eu acho que aquele material seria legal se eu pudesse dar um pouquinho da parte teórica, aí a aplicação daquele material. Tem umas aplicações legais. Que nem na parte dos logaritmos tem um monte de aplicações superinteressantes, que normalmente nos livros didáticos é raro ter. (2ª Entr. em 02/04/2008)*

Constata-se, assim, que em reformas como essa realizada pela Secretaria de Educação, os Professores necessitam de tempo. Tempo para se apropriarem dos conteúdos; tempo para o trabalho efetivo na sala de aula; e tempo para avaliação do material. Como destacado por Íris, o material trazia situações interessantes, mas requeria tempo para ser trabalhado. Além disso, a Secretaria não levou em consideração, ao estabelecer o prazo de 40 dias para essa recuperação,

---

<sup>26</sup> Lembramos que o *Jornal* do aluno era acompanhado de uma Revista para o professor.

que o tempo de aprendizagem não é o mesmo para todos os alunos. Acrescente-se a isso o fato de que, nas séries mais avançadas, o aluno precisava de conhecimentos que nem sempre estavam disponíveis, pois não haviam sido trabalhados anteriormente.

Será que Íris, apesar de atuar como Professora há 8 anos, ainda se encontra numa fase de constituição da identidade profissional? Ou essa identidade estaria sendo fragmentada diante da imposição de um novo currículo e de novas práticas?

Mesmo assim, podemos dizer que ela não se revelou com certezas profissionais e se disponibilizou a ler o material e usá-lo como referência para as suas aulas. Mas até que ponto teve sucesso com o novo material?

### **5.3.3. Currículo praticado: apropriação de uma cultura de aula de Matemática**

As aulas da Professora Íris começaram a ser observadas no dia 18/02/2008 (aula de 50 minutos). Foi o dia de volta às aulas para o ano letivo de 2008. Ela demonstrou preocupação em conseguir trabalhar com o material aula-a-aula e combinou com os alunos da 2ªD o que deveriam fazer para conseguirem acompanhar. A Professora leu a atividade com os alunos e depois deixou que eles fizessem sozinhos, pois não havia tempo para ser minuciosa, mas se não funcionasse dessa maneira, eles entrariam em acordo procurando uma melhor forma.

Íris demonstrava preocupação com os alunos. Ela comentou que com a 1ª série foi difícil, pois em duas aulas, mesmo com a sua ajuda, eles não conseguiram terminar nem um exercício, não se lembravam do conteúdo que era necessário para resolver.

No dia 19/02/2008, novamente na 2ªD e aula de 50 minutos, a Professora continuou onde haviam parado na aula anterior, revelando preocupação em que os alunos tivessem feito os exercícios (como não podiam levar o jornal para casa, eles copiaram a atividade para fazer depois). Os alunos disseram que tentaram, mas acharam difícil. Ela começou então a fazer a correção, explicando na lousa e sempre perguntando os porquês para os alunos, incentivando a participação dos mesmos. Ela já havia comentado conosco que estava tendo que rever conteúdos antigos para conseguir dar continuidade as atividades e isso estava atrasando a programação das aulas. Os alunos tinham muita dificuldade em lembrar conteúdos anteriores.

A Professora estava tentando controlar o tempo da aula preocupada com a seqüência das aulas, visto que nesse dia, por ser a última aula do período (10 minutos antes do término da aula, o jornal tinha que ser recolhido) e pela dificuldade apresentada dos alunos, ela avaliava que o atraso no cumprimento do cronograma seria ainda maior.

No dia 25/02/2008 (aula de 50 minutos), iniciamos as observações na 2ªE onde o trabalho com o *Jornal* também estava sendo realizado. Eram exercícios sobre análise e interpretação de gráficos. Enquanto ela copiava na lousa alguns exercícios para utilizar na explicação, pediu aos alunos que continuassem tentando fazer para que não houvesse perda de tempo. A Professora demonstrava preocupação com o prazo por estar um pouco atrasada segundo o calendário imposto.

Ao perceber que os alunos não conseguiam resolver, Íris vai até à lousa para corrigir incentivando a participação de todos. Logo após a correção, a Professora passou para a próxima aula prevista no *Jornal*. Primeiro, fez uma revisão do conteúdo que seria necessário para a aula sem livro didático nem anotações. Utilizando o exercício do *Jornal* como exemplo ela aplicava o que havia revisado.

Na 2ª D, a Professora partiu para a aula sobre *função afim com variação do coeficiente linear*. Fez a revisão do conteúdo da mesma maneira que na aula ministrada na 2ªE.

No dia 26/02/2008 (aula de 50 minutos), na 2ªD, deu-se continuidade à aula anterior, além de uma cobrança para que todos continuassem a resolver os exercícios.

No dia 03/03/2008 (aula de 50 minutos), a Professora continuou a cobrar a resolução dos exercícios na 2ªE e conforme as dúvidas iam surgindo, Íris utilizava a lousa para explicar para a sala toda.

Na 2ªD, a Professora estava revelando preocupação ao perceber que os alunos não estavam terminando de resolver os exercícios pedidos para aquele dia. Dessa forma, pela preocupação com o tempo, Íris passou para a próxima aula prevista e pediu para que eles terminassem a resolução depois. Observamos que os alunos demonstravam cansaço em trabalhar com o jornal e, dessa forma, estavam rendendo cada vez menos; quando a Professora dava alguma explicação na lousa eles não conseguiam acompanhar o raciocínio, coisa que não acontecia antes.

No dia 04/03/2008 (aula de 50 minutos), na 2ª D, ao entrarmos na sala, a Professora iniciou a chamada. Notamos que toda vez que ela verificava que um aluno havia faltado, ela

perguntava se alguém sabia o porquê – revelando assim sua preocupação com os alunos. Nesse dia, ela continuou a aula do dia anterior, onde os alunos apresentavam dificuldades para entender o que estava sendo pedido no exercício. A atividade apresentava um gráfico que levava o aluno a deduzir a resposta e ela queria mostrar a eles que a dedução estava errada e era preciso realizar as contas.

Durante as observações das aulas ministradas pela Professora Íris, percebemos sua preocupação em conseguir acompanhar aula-a-aula o que era proposto no *Jornal* tentando organizar sua aula da melhor maneira possível.

Sua primeira tentativa foi de apenas ler o que estava no *Jornal* e tentar ajudar os alunos a resolverem as atividades propostas que deveriam ser copiadas no caderno. Ela demonstrava muita preocupação com os alunos, pois sabia que para dar conta de aplicar todo o material, a aprendizagem poderia ser prejudicada. Com isso, ela começou a entrar em crise: como cumprir os prazos e garantir uma aprendizagem efetiva? Como trabalhar com resolução de problemas, se essa abordagem não era rotineira em sua prática?

A ansiedade causada pela falta de tempo foi se dissipando e Íris optou por se preocupar mais com a aprendizagem do que com a aplicação de todo conteúdo proposto.

Uma das dificuldades destacadas por Íris diz respeito aos alunos que apresentavam defasagem de conteúdo, pois pelo pouco tempo proposto para trabalhar com cada atividade, não era possível dar a atenção necessária para esses alunos, situação que a estava deixando preocupada.

Na segunda entrevista realizada com a Professora Íris, houve uma pergunta sobre o que ela haveria feito se tivesse tido mais tempo para trabalhar com o jornal:

*Se eu tivesse tido mais tempo, eu não teria jogado como foi. Porque na verdade eu joguei os exercícios para os alunos. No máximo eu começava um negocinho e falava “olha! Façam assim!” e mandava eles fazerem. Eu teria explicado, não é? Teria dado o conceito, teria dado outros exemplos, pra então eles irem pensar naquilo, alguma coisa que eles tivessem condição de pensar naquilo pra resolver os exercícios e não jogado. (Entr. em 02/04/2008)*

No dia 05/05/2008 (aula de 50 minutos), voltamos a observar as aulas da Professora Íris – dessa vez sem o *Jornal*. Na 2ªE, ao entrar na sala, a Professora começou a fazer a chamada enquanto os alunos conversavam, enquanto isso alguns se levantavam pedindo para que ela desse visto em seus cadernos.

A sala estava um pouco indisciplinada, mas na hora em que ela foi explicar o exemplo na lousa, eles ficaram quietos e interagem com ela. O conteúdo era multiplicação de matrizes  $2 \times 2$ , com exemplo para explicação retirado do livro didático. Perguntamos a ela se esse conteúdo era o que está sendo pedido no caderno do Professor enviado pela Secretaria da Educação – novo material enviado para guiar o trabalho do professor a cada bimestre – e ela disse que sim.

Depois da explicação a Professora passou um exemplo igual para eles fazerem. Enquanto eles resolviam, a professora chamou alguns alunos que haviam colocado o caderno em dia para dar o visto.

Devido à dificuldade dos alunos, a Professora resolveu o que ela tinha passado para eles fazerem, de forma dialogada com os alunos. Após a correção, ela passou mais três itens para eles resolverem.

Na 2ªD, a rotina da aula foi idêntica a da aula anterior, apenas o conteúdo foi diferente porque eles estavam um pouco atrasados. A matéria era adição e subtração de matrizes.

Nas observações realizadas após a aplicação do material, percebemos que não houve modificações na rotina da aula. A Professora passou um resumo na lousa, deu alguns exemplos e depois deixou alguns exercícios para os alunos resolverem. Tal como analisamos no caso de Delfim, Íris também se apropriou de uma prática mais tecnicista de se ensinar Matemática, muito embora ela revelou, em todo o processo, uma excessiva preocupação com a aprendizagem de seus alunos. Como destacado em algumas de suas falas, o material fornecido pela Secretaria de Estado trazia questões interessantes. No entanto, vários fatores contribuíram para a sua não apropriação: insegurança diante do novo; pouco tempo para o trabalho em sala de aula; aceitação de um material que foi imposto; falta de confiança no material pelas respostas erradas; e a falta de conhecimentos matemáticos dos alunos. Após a fase do *Jornal*, Íris revelava maior tranquilidade na forma de conduzir suas aulas.

#### **5.4. Reflexões sobre os casos**

Apesar de toda complexidade que envolve o significado de currículo, em algum momento, ele apresentará o conteúdo pertencente a cada série, ciclo ou nível de ensino. Mas, o conteúdo prescrito pelo currículo raramente é trabalhado em sala de aula de forma integral, porque cada

turma é formada por diversos alunos com diferentes problemas e que podem, ou não, acompanhar o Professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

*É importante dar o conteúdo desde que ele seja bem dado. Não só por cumprir. “Ah! Eu dei tudo!”, mas você vai perguntar pros alunos do professor “o que você entendeu?”. “Nada!”. Então, não adianta... (Professor Delfim – Entr. em 18/12/2007)*

*Eu não dou muita importância [ao conteúdo] (...). Porque eu acho assim, é melhor você saber fazer 1+1, bem feito, do que você saber um monte de conteúdo e não saber nada. Não adianta (...) Matemática, eu penso que quanto mais você faz mais você aprende, mais você desenvolve aquilo, então, quer dizer, eu acho que não adianta, porque você faz um negócio, depois você pula pro outro, pula pro outro... Se eles estudassem em casa... (...) Mas como não é o caso, eu prefiro que saiba menos conteúdo, mas bem feito, do que aquele monte, e não saber nada. (Professora Íris – Entr. em 10/12/2007)*

No início deste capítulo, evidenciamos através das considerações de Silva (2000) que o currículo – no caso das falas acima representado pelo conteúdo – traduz aquilo que a identidade constituída do Professor acredita ser importante. Quando eles fazem a escolha do que deve, ou não ser ensinado, privilegiando alguns conteúdos, os Professores acabam impondo aos alunos, de alguma forma, a aprendizagem de conteúdos considerados relevantes para os mesmos.

Dessa forma, mesmo tendo verificado que os Professores utilizaram o material enviado pelo Governo paulista, as orientações presentes na *Revista do Professor* que deveriam guiar o trabalho, aparentemente não foram seguidas. A preocupação estava em ajudar os alunos a resolverem os exercícios propostos no jornal, que não necessariamente estavam sendo realizados da maneira idealizada por aqueles que desenvolveram o material.

A Professora Íris precisou de certo tempo para adaptar o material à sua maneira de trabalhar e, apesar do estranhamento inicial, ela conseguiu realizar a mediação entre o que era pedido pelo material e a maneira como isso deveria ser ensinado aos alunos. Mas, passada essa fase, adotou outra postura em sala de aula.

Muitas semelhanças foram verificadas no trabalho dos dois Professores – estando, ou não, utilizando o material proposto. Essas semelhanças nos fizeram perceber que há uma cultura da aula de Matemática enraizada na escola. Os dois Professores utilizam inicialmente o resumo como forma de introduzir o conteúdo aos alunos, resolvem alguns exemplos na lousa para que os

alunos entendam e aprendam como fazer e depois passam exercícios de forma a treinar os alunos – ou seja, o “paradigma do exercício” (SKOVSMOSE, 2008) ainda prevalece.

Beatriz D’Ambrosio (1993) destaca a necessidade de mudar essa concepção de aula de Matemática, enfatizando a importância do Professor entender “que a Matemática estudada deve, de alguma forma, ser útil aos alunos, ajudando-os a compreender, explicar ou organizar sua realidade” (ibidem, p. 35). A reprodução do modelo de aula de Matemática vivenciada durante o período escolar, ou mesmo durante a graduação, esconde do aluno “o legítimo ato de pensar matematicamente” (ibidem, p. 36):

o professor, com isso, guarda para si a emoção da descoberta de uma solução fascinante, da descoberta de uma caminho produtivo, das frustrações inerentes ao problema considerado e de como um matemático toma decisões que facilitam a solução do problema proposto. O que o aluno testemunha é uma solução bonita, eficiente, sem obstáculos e sem dúvidas, dando-lhe a impressão de que ele também deverá conseguir resolver problemas matemáticos com tal elegância. Mas o que não lhe ocorre é que nenhum verdadeiro matemático sabe resolver um problema antes mesmo de tentar resolvê-lo, conforme implicam as ações dos professores de Matemática. (ibidem, p. 36)

Para modificar essa situação, faz-se necessária uma mudança nos cursos de formação de Professores, pois, “em geral o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado” (D’AMBROSIO B., 1993, p. 38).

Vimos como os Professores dão mais importância ao conteúdo que deve ser dado, pois dessa forma eles acabam adaptando esse conteúdo a sua maneira de trabalhar, ou melhor, não exatamente a sua maneira, mas a maneira que, aparentemente, qualquer aula de Matemática acontece – cultura de uma aula de Matemática que parece estar cristalizada.

## **5.5. Alguns alinhavos do capítulo**

Nosso objetivo neste capítulo era analisar a força que o currículo na constituição da identidade profissional dos dois Professores de Matemática. Após a análise dos dois casos, buscamos trazer nas tabelas a seguir uma síntese:

TABELA 8: A constituição da identidade profissional de Delfim

	<b>Currículo Vivido enquanto Estudante</b>	<b>Currículo (Im)posto</b>	<b>Currículo Praticado como Professor</b>
<b>Políticas</b>	O SESI, instituição na qual estudou o ensino fundamental, por si, trazia a marca de uma educação voltada para a indústria. Vivenciou um currículo de Matemática marcado por uma tendência tecnicista.	Currículos elaborados num contexto capitalista de orientação neoliberal. Professores não são chamados a opinar. Estado controlador.	Controle por parte da escola dos resultados e não do processo. Falta de apoio e da colaboração nas diferentes instâncias – dentro e fora da escola. Imposição de uma reforma sem subsídios materiais e estruturais nas escolas.
<b>Identidade</b>	Relação com o conhecimento centrada na figura da Professora de Matemática e no livro didático utilizado. Construiu uma representação do que é ser Professor de Matemática e de uma cultura de aula.	Não se sente protagonista dos novos currículos. Isola-se na sua prática profissional – inconscientemente se insere nos modelos individualistas da política de orientação neoliberal. Aparentemente, não sente sua segurança abalada.	Os modelos vividos enquanto estudante não permitiram a ruptura. Não ocorre a socialização secundária e mantém a identidade profissional já adquirida.

TABELA 9: A constituição da identidade profissional de Íris

	<b>Currículo Vivido enquanto Estudante</b>	<b>Currículo (Im)posto</b>	<b>Currículo Praticado como Professor</b>
<b>Políticas</b>	Pouco se lembra de sua fase de escolarização. Estudou em escola pública estadual, num período anterior aos das reformas educacionais da segunda metade da década de 1990. Vivenciou um currículo de Matemática de tendência tecnicista.	Currículos elaborados num contexto capitalista de orientação neoliberal. Professores não são chamados a opinar. Estado controlador.	Controle por parte da escola dos resultados e não do processo. Falta de apoio e da colaboração nas diferentes instâncias – dentro e fora da escola. Imposição de uma reforma sem subsídios materiais e estruturais nas escolas.
<b>Identidade</b>	Não revelou ter constituído uma identidade profissional durante a escolarização. Identidade em construção.	Não se sente protagonista dos novos currículos. Busca apoio nos colegas em casos de dúvida. Sente-se insegura, mas ao mesmo tempo, vê abordagens interessantes no material imposto.	A falta de apoio e suporte favoreceram a manutenção de uma prática anterior às reformas. Teve sua identidade fragmentada sem, no entanto, se modificar aparentemente.

Em síntese, os currículos produzem identidades, mesmo que sejam aqueles vividos enquanto estudantes.

A transformação de práticas e de identidades diante de um novo currículo só ocorre com algumas condições, as quais Delfim e Íris não tiveram:

- A necessidade de um trabalho coletivo – e por que não, colaborativo – no interior da escola. Tanto Delfim quanto Íris diante do novo, não tiveram suporte necessário. Com isso, não lhes foi oferecida outra hipótese a não ser manter as práticas para as quais têm segurança.
- O protagonismo do Professor diante das políticas públicas educacionais que dizem respeito diretamente ao seu fazer pedagógico. Tanto Delfim quanto Íris ingressaram em um contexto profissional no qual seus atores não têm voz, nem são ouvidos. Os Professores assumem para si a identidade de um cumpridor de tarefas; ficam a espera de que alguém exterior à escola lhes diga o que fazer. Quando essas normas chegam e não coincidem com as suas expectativas, muitas delas são ignoradas, até porque como diz Arroyo (1999), os Professores sabem que pouca coisa muda no interior das escolas.

Evidentemente, o não protagonismo e a ausência de discussões e apoios influenciaram diretamente na identidade profissional dos Professores. No caso dos docentes em fase inicial de carreira, a não ocorrência da socialização secundária (SCHAFFEL, 2000) e as fracas experiências profissionais socializadoras fazem com que os Professores mantenham a identidade constituída na época de estudante.

## **6. NOVOS ALINHAVOS... UM ARREIMATE PROVISÓRIO**

Nosso trabalho foi realizado com a intenção de responder alguns questionamentos que envolvem as políticas públicas e a constituição da identidade docente.

A pesquisa se desenvolveu dentro de uma perspectiva qualitativa do tipo estudo de caso a partir das seguintes questões de investigação: 1) De que maneira o Professor nos últimos anos vem convivendo com uma série de políticas públicas como: parâmetros curriculares, avaliações externas, livros didáticos, regime de progressão continuada, dentre outros?; 2) As políticas públicas influenciam a constituição da identidade profissional docente e de que forma estas influências são explicitadas tanto em suas falas quanto nas práticas?

Os objetivos elencados a partir dessas questões foram: 1) Analisar até que ponto as falas do Professor sofre a influência dos discursos públicos educacionais; 2) Analisar como o Professor se apropria de conteúdos dos documentos oficiais e os transforma ao planejar e fazer acontecer suas aulas. Para que pudéssemos responder as questões e realizar nossos objetivos, traçamos o seguinte caminho metodológico: (1) aplicação de questionário junto a 19 Professores de Matemática da educação básica da cidade de Bragança Paulista, com vistas à seleção dos sujeitos para entrevista; (2) entrevista com oito Professores selecionados a partir dos questionários; (3) observação e acompanhamento das aulas de dois Professores, selecionados a partir da entrevista; (4) produção de diário de campo das aulas observadas; (5) nova entrevista com os Professores protagonistas; (6) novas observações das aulas dos Professores protagonistas.

Optamos por dividir a análise do material em duas partes. Na primeira parte, nos concentramos nos dados presentes nos 19 questionários e nas entrevistas dos oito Professores, buscando compreender como algumas políticas públicas (PCN, avaliações externas, livros didáticos e progressão continuada) vêm constituindo a identidade profissional docente. Essa primeira foi organizada em três eixos – capítulo 4. Na segunda parte optamos por analisar os Professores protagonistas da pesquisa através dos questionários, entrevistas e observações, focando o currículo, por ser a política pública de maior destaque na primeira fase de análise.

Inicialmente, no capítulo 4, nos preocupamos em analisar como o Professor nos últimos anos vem convivendo com as políticas públicas que cerceiam (ou não) o seu trabalho tendo em vista a fala dos docentes, dentro de três eixos de análise. O primeiro deles diz respeito ao que norteia a escolha dos conteúdos a serem trabalhados pelos Professores; nesse eixo consideramos

que os livros didáticos exercem maior influência se comparados aos PCN, pois os mesmos podem ser manipulados da maneira que melhor convier aos Professores. No segundo eixo, nos detivemos nas informações relacionadas com a progressão continuada, pois a mesma modificou sobremaneira a rotina escolar após a sua implantação; os Professores acreditam que o regime de progressão continuada poderia ser eficiente, desde que o Governo oferecesse subsídios e condições materiais para tanto. No último e terceiro eixo, consideramos as falas dos Professores em relação ao controle do trabalho docente através das avaliações externas. Verificamos que existe uma preocupação com resultados obtidos, ao mesmo tempo em que os docentes sentem a ausência de um trabalho da direção e da escola em geral em relação a esses resultados. Destacamos a importância da realização das entrevistas junto aos professores, pois se utilizássemos apenas as respostas obtidas nos questionários, a nossa análise teria sido prejudicada. Ao responder ao questionário os professores puderam refletir sobre o que escrever, não explicitando, muitas vezes, sua real opinião sobre o assunto pelo medo do julgamento que poderia ser feito em cima de sua resposta; a entrevista proporcionou um contato maior entre pesquisador-sujeito de pesquisa, que permitiu aos professores deixarem claro suas opiniões e convicções.

Essa fase da análise nos evidenciou a força do currículo na constituição da identidade profissional. Isso porque consideramos currículo não apenas os documentos oficiais – no caso PCN e Propostas Curriculares – mas aquilo que realmente se efetiva na sala de aula: os conteúdos trabalhados (quais e como), a maneira com a qual o Professor organiza a classe para as atividades, os materiais que utiliza e os modos de interação que são propiciados. Esse é o currículo em ação que incorpora elementos dos currículos oficiais (atuais ou não e que foram marcantes nas trajetórias estudantis e profissionais dos Professores), elementos dos livros didáticos e elementos da tradição pedagógica – no caso desta pesquisa da tradição pedagógica dos modos de se ensinar Matemática. Como destacado no capítulo anterior, “o conhecimento é construído intersubjetivamente na interação entre professor e alunos na sala de aula” (SILVA, 2000, p. 68).

Desta forma, olhamos mais atentamente para as práticas dos Professores Delfim e Íris, como sujeitos históricos que foram e são constituídos pelos currículos com os quais conviveram, convivem e praticam. Nessa perspectiva, organizamos essa segunda fase da análise em três eixos: o currículo vivido, o currículo (im)posto e o currículo praticado.

Neste momento de arremate, é fundamental retornarmos a algumas reflexões teóricas que realizamos para tecermos algumas considerações – que não são conclusivas, mas provisórias, como toda análise interpretativa. Tais conclusões trazem as “lentes” das pesquisadoras diante do processo vivido durante a pesquisa.

Retomamos as discussões de Dubar (2005), o qual considera que a identidade de uma pessoa é constituída através das relações que a mesma estabelece com o mundo à sua volta, também chamada de socialização. Quando a socialização secundária – aquela que constitui a identidade do indivíduo através das relações no mundo do trabalho – não ocorre devido às fracas interações entre os indivíduos e experiências que exercem na profissão (SCHAFFEL, 2000), o que prevalece é a identidade constituída na socialização primária – aquela influenciada pela família e pela escola na época de estudante.

Um olhar para a constituição histórica da profissão docente nos dá pistas para considerar o quanto essa profissão ainda não conseguiu se estabelecer, de fato, e, em decorrência disso, acreditamos que as identidades profissionais dos Professores protagonistas deste estudo acabaram se constituindo através da lembrança que os mesmos trazem de seus antigos Professores.

Apesar de Dubar (2005) classificar as socializações em primária e secundária, ele afirma que os indivíduos não sofrem apenas dois processos de socialização, pois as socializações ocorrem durante toda a vida.

A profissão docente exige que os Professores se socializem constantemente, visto que as mudanças no setor educacional ocorridas no Brasil nas últimas décadas, fizeram com que muitos Professores se adaptassem a elas de alguma maneira. Entre essas mudanças, aquelas que mais se destacaram foram as decorrentes imposições de novos currículos.

Dessa forma, entendemos que, o que ocorre é uma negociação entre o que é (im)posto e o que se acredita (DUBAR, 2005), ou seja, entre as novas regras – o novo currículo – e o que o Professor acredita ser importante para a realização de um bom trabalho. Essa negociação é uma relação de poder entre a identidade que os elaboradores do currículo idealizam para o Professor e a identidade que o Professor constituiu durante sua carreira. Por isso, não é exagero chamar de ‘arena’ (SILVA, 2000) o lugar subjetivo onde essas relações entram em conflito.

As negociações geradas pelas identidades já estabelecidas nos indivíduos (pelo currículo vivido) e pelas identidades que, de alguma forma, são impostas (pelo currículo imposto) resultam no currículo praticado, aquele que reflete o que realmente acontece em sala de aula.

Percebemos que quando novas políticas são implantadas através da imposição de um novo currículo, é criado um clima de insegurança até que o Professor consiga se situar entre o que está sendo imposto e suas concepções de ensino. De certa maneira, podemos dizer que as políticas curriculares não possuem o poder, de imediato, de influenciar o trabalho do Professor de maneira a modificar a sua fala ou a sua prática em sala de aula – uma cultura de aula de Matemática aparentemente homogeneizada que sobrevive há muitos anos.

Os documentos produzidos por essas políticas – principalmente os curriculares – vão sendo (re)significados e alguns elementos até são apropriados – pelo menos nas práticas discursivas – mas de forma singular, como nos dizem Zan e Ramos (2007, p.194). Ainda segundo essas autoras, “na maioria das vezes, a relutância de professores em inovar suas práticas, a forma como esses documentos são apresentados e a burocracia escolar, impedem ou dificultam as mudanças ou, quando elas acontecem, são feitas de formas singulares”. Assim, concordamos com elas de que o problema maior está no fato de os Professores não serem ouvidos e participarem da elaboração de propostas curriculares, uma vez que serão eles a colocar em prática tais propostas e somente eles sabem o que é e o que não é possível. Os Professores nunca foram e continuam não sendo protagonistas das reformas curriculares.

Isto posto, acreditamos ter cumprido nossos objetivos de pesquisa, pois a documentação construída e analisada nos permitiu concluir que as políticas públicas analisadas – que por se referirem ao momento presente - aparentemente exercem pouca influência na constituição da identidade profissional do Professor. Devido às fracas interações profissionais entre os novos Professores e os mais experientes, os docentes, ao iniciarem o exercício da profissão, acabam reproduzindo seus antigos Professores, fazendo com que modelos de aula de Matemática praticada há anos sejam perpetuados; a apropriação dos conteúdos presentes em documentos oficiais, certamente não ocorre da maneira esperada pelos idealizadores, pois os Professores apresentam certa resistência em seguir novas propostas, haja vista a falta de um trabalho que propicie aos docentes a compreensão das mesmas. Durante a análise dos questionários, verificamos que os Professores, algumas vezes, responderam às perguntas de forma a explicitar o conhecimento e a importâncias das políticas públicas citadas – PCN, avaliações externas, livros didáticos e progressão continuada – fato que não se sustentou no momento das entrevistas, pois durante a realização das mesmas, obtivemos respostas que nos levaram a perceber que muitos

Professores possuem um discurso pronto sobre as políticas públicas, ou seja sabem o que responder, mas não necessariamente modificaram suas práticas a partir das políticas.

Não podemos desconsiderar que esse discurso, paulatinamente, vai provocando mudanças singulares nas práticas, mas que, muitas vezes, são difíceis de serem captadas no momento presente em que ocorreu. Como nos diz Nóvoa (1995, p. 26), a escola se renova, “mas resiste a transformar-se, uma escola na qual as linhas de continuidade são bem mais marcantes do que os espaços de ruptura”. No caso desta pesquisa, o acompanhamento mais de perto das práticas de Delfim e Íris nos faz olhar para as continuidades, principalmente, nos modos de fazer acontecer a aula de Matemática: as seqüências de ações, os modos de introduzir o conteúdo da aula, as listas de exercícios, dentre outros. Modos esses que são de certa forma, homogêneos nas práticas dos Professores de Matemática. No entanto, há mudanças nessas práticas quando comparadas a de décadas passadas: a relação do Professor com aluno e o diálogo que se estabelece na sala de aula; a organização dos alunos em grupos para o trabalho e a preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Pode-se dizer que as posturas de Delfim diante dos documentos curriculares enviados à rede pública paulista no início de 2008 seriam atitudes de relutância frente ao que foi imposto? Ou seria uma forma dele sentir-se seguro para trabalhar aquilo que acredita, principalmente com a presença da pesquisadora em sua sala de aula? Sem dúvida, são questões que merecem reflexão. Daí, reforçamos que nossa análise é uma interpretação, dentre tantas possíveis.

Outro fato a ser destacado é quanto à imposição dessas políticas – principalmente as implantadas no Estado de São Paulo em 2008 – gera insegurança no Professor. No caso de Íris, principalmente, ela viveu (e vive) um conflito constante: cumprir o que foi estabelecido externamente ou garantir a aprendizagem dos alunos?

Há, ainda, que lembrarmos que a nossa pesquisa, de certa forma, passou por um desvio de percurso. Isso porque ela se iniciou em 2007 com a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas – momento em que já havíamos selecionado os Professores protagonistas da última etapa. No entanto, no momento previsto para acompanhamento das práticas dos Professores, fomos surpreendidas com a imposição de uma nova política na rede de ensino. O fato dos Professores serem obrigados a trabalhar com a recuperação intensiva, de certa forma, representou um momento que não havíamos previsto no início da pesquisa. Se, por um lado, ele foi bastante rico por podermos acompanhar diretamente a implantação de uma nova proposta curricular, por

outro, dificultou nosso olhar analítico – até porque a pesquisadora também é Professora da rede, na área de Química, e também viveu como Delfim e Íris os conflitos de trabalhar de forma impositiva com um novo material. Talvez não tenhamos conseguido ter o distanciamento que se fazia necessário para os momentos de análise. Era impossível não se incluir nas cenas de aulas desses dois Professores – essas cenas também eram familiares ao seu cotidiano escolar. Sem dúvida, o processo vivenciado com a pesquisa foi potencializador de reflexões para a pesquisadora, principalmente pela duplicidade de papéis que ocupou: uma Professora da rede que vive os conflitos de se sucumbir perante uma nova política educacional e uma pesquisadora cujo objeto de pesquisa era olhar para os Professores diante das políticas públicas. Um misto de dúvidas, incertezas, contradições...

Algumas questões ainda se mantêm em aberto e nos intrigam:

- A crença de que os Professores precisam ser ouvidos. Seria este o caminho para se buscar a tão sonhada modificação das práticas docentes, a ruptura com um modelo de aula de Matemática?
- Seria possível realizar um trabalho para que houvesse a concretização da socialização secundária, fazendo com que os Professores se sentissem profissionais da educação inovando e renovando a prática docente? Quais seriam os caminhos necessários?
- Quais as implicações de um trabalho como este para a formação inicial dos Professores? É possível romper esse ciclo de aparentes continuidades nos modelos de aulas de Matemática?

Acreditamos que esse ciclo pode ser quebrado de diversas maneiras, seja através da formação inicial, ou de uma formação continuada que tenha o Professor como protagonista e não como reprodutor de metodologias e saberes produzidos por outros. Colocar o Professor como protagonista do processo pedagógico e produtor de saberes é garantir-lhe uma identidade profissional menos fragmentada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRINI, Álvaro. *Praticando Matemática*. São Paulo: Editora do Brasil. S.d.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. v. 28, n. 1. São Paulo, jan./jun. 2002. p. 77-89. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 16/05/2007.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 131-164.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedito Vicchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Casa Civil, 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª Séries do PNLD/2005**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 29-42.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995, p. 155-191.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a Educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 58-75.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições** v. 4, n. 1 (10), mar. 1993. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, p. 35-41.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTADO desiste de reprovação na 2ª série e cria classes especiais de reforço. **Jornal dos Professores. São Paulo**, p. 5, fev. 2008.

FIORENTINI, Dario. Alguns Modos de Ver e Conceber o Ensino da Matemática. **Zétetiké**, v. 3, n. 4, 1995, p. 01-37.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. In: **VIII EPEM**, São Paulo, 2004. Disponível em [www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas\\_redondas/mr11-Dario.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr11-Dario.doc). Acesso em 14/04/2008.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002, p. 299-325. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 16/05/2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pela reforma. **Pro-Posições** v. 16, n. 3 (48), set/dez. 2005. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, p. 111-144.

FREITAS, Rosana de C. Martinelli. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Katálisis**. v. 10, n. 1, Florianópolis, SC, jan./jun. 2007. p. 65-74 Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 16/07/2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HARGREAVES, Andy. **A docência como uma profissão paradoxal**. Tradução Rosana Miskulin; Maria Teresa M. Freitas (GEPFPM), 2001.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, Campinas, SP, abr. 2000. p. 159-170. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 16/07/2007.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**. Ano XXI, n. 55. Campinas, SP, nov. 2001. p. 30-41. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 16/07/2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, São Paulo, SP, set./dez. 2004. p. 401-418. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 07/01/2008.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 07/01/2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-75.

LOPES, Jairo de Araújo. O livro didático, o autor e as tendências em Educação Matemática. In: NACARATO, Adair Mendes; LOPES, Celi Aparecida Espasandin. **Escritas e Leituras em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.35-62.

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

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 111 a 141.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p 7-37.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; GUIDI, Ana Cristina. A formação de professores e os caminhos da profissionalidade docente. In: **Conferência Internacional – Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação**, 2008, João Pessoa. Disponível em [www.socieduca-inter.org/cd/gt7/40.pdf](http://www.socieduca-inter.org/cd/gt7/40.pdf). Acesso 14/04/2008.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991. p. 109-142.

NÓVOA, António. Uma educação que se diz *nova*. In CANDEIAS, A.; NÓVOA, A.; FIGUEIRA, M.H. **Sobre a Educação Nova**: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). Lisboa: Educa, 1995, p. 25-41.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em [www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id\\_noticia=639](http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=639). Acesso em 14/04/2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo nº 18, p. 7-11, jul./dez. 1998. Fundação Carlos Chagas.

ONUCHIC, Lourdes R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. IN: BICUDO, Maria A. V. (org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 199-220.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco; RAMOS, Tácia A. **As orientações neoliberais e as políticas curriculares para o ensino médio**. **Horizontes**, v. 25, n. 2, p. 189-195, jul./dez. 2007.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. **A Profissionalização Docente: identidade e crise**. 2006. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara, SP: Universidade Estadual Paulista.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, Campinas, SP, dez. 2004. p.1203-1225. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 16/09/2008.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, v.23, n. 80, Campinas, SP, set. 2002. p.346-367. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 16/07/2007.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 16/07/2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHAFFEL, Sarita Lea. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 102-115.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES.** v. 23, n. 61, Campinas, SP, dez. 2003. p. 283-301. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 16/07/2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1997. p. 8-29.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa, (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regian Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília : Plano, 2002.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. Tradução Mônica Corullon. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (organizadores). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-193.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (organizadora). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-189.

TRENTIN, Paulo Henrique. **O livro didático na constituição da prática social do professor de matemática**. 2006. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Itatiba, SP: Universidade São Francisco.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, jul./dez. 2002. p. 111-136. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 07/01/2008.

WEINBERG, Mônica. Entrevista: Maria Helena Guimarães de Castro. **Revista Veja**. São Paulo, ed. 2047, n. 6, p. 9-13, fev. 2008.

WORLD BANK. **Brazil Teachers Development and Incentives – A Strategic Framework**. Human Development Department, 2001. Disponível em <http://web.worldbank.org>. Acesso em 07/01/2008.

## ANEXO 1 – Questionário

Este questionário tem como finalidade obter informações para a pesquisa de mestrado que pretende analisar como as políticas públicas na área da educação vêm constituindo a identidade profissional do professor de matemática. Consideraremos os depoimentos de professores de Bragança Paulista que lecionam matemática para o ensino fundamental II e ensino médio na rede pública.

Todas as informações obtidas neste questionário, inclusive o seu nome e o da escola estadual onde leciona, serão mantidos sob sigilo, para cumprimentos das exigências éticas da pesquisa.

Obrigada por sua colaboração!

Amanda Ap. de Ol. Fernandes Matheus (mestranda)  
Adair Mendes Nacarato (orientadora)

### *I. Dados Pessoais*

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Tempo de Exercício no Magistério: \_\_\_\_\_ anos.
3. Curso de Graduação: \_\_\_\_\_
4. Tem Pós-Graduação? ( ) Não ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

### *II. Informações Profissionais*

1. Há quanto tempo você leciona na rede pública do Estado de São Paulo? R: \_\_\_\_\_ anos.
2. Assinale o grau de relevância que cada item apresenta no momento do seu planejamento anual de matemática.  
{Utilize a legenda: (1) – irrelevante; (2) – pouco relevante; (3) – relevante}  
a) Parâmetros Curriculares Nacionais \_\_\_\_\_ ( )  
b) Resultados das avaliações externas (SAEB, SARESP, ENEM) \_\_\_\_\_ ( )  
c) Livro didático \_\_\_\_\_ ( )
3. Ao elaborar seu planejamento anual de matemática para as séries que você leciona, quais os materiais que lhe servem de apoio?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Quando e como foi o seu primeiro contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais? Você considera que esse documento é referência para o ensino de matemática no Brasil? Justifique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Quais as avaliações externas a que seus alunos são submetidos? Como você analisa tais avaliações?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Como você entra em contato com os resultados das avaliações externas obtidos por sua escola? Como a sua escola os analisa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Quais os critérios utilizados por você para a realização da escolha do livro didático de matemática?

---

---

---

8. O livro enviado a escola foi aquele escolhido por você? ( ) Sim ( ) Não

Comente:

---

---

9. Todos os seus alunos receberam o livro didático no início do ano? ( ) Sim ( ) Não

10. Seus alunos trazem regularmente o livro didático para as aulas? ( ) Sim ( ) Não

11. Como tem sido a utilização do livro didático em suas aulas? Você utiliza o livro que a escola recebeu?

---

---

---

12. Como você analisa o regime de progressão continuada?

---

---

---

13. O Estado de São Paulo, ao adotar o regime de progressão continuada, provocou transformações no ensino? Justifique.

---

---

---

14. De que maneira ocorreram modificações em sua prática pedagógica depois da implantação do regime de progressão continuada no Estado de São Paulo?

---

---

---

15. Você aceita participar de uma entrevista para conversarmos sobre essas questões? ( ) Sim ( ) Não

Se aceitar, deixe seus dados para contato:

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2 – Questões da entrevista

Esta entrevista tem como finalidade obter informações para a pesquisa de mestrado que pretende analisar como as políticas públicas na área da educação vêm constituindo a identidade profissional do professor de matemática. Todas as informações serão mantidas sob sigilo, para cumprimentos das exigências éticas da pesquisa. Será permitido o acesso às gravações, às transcrições, à análise e ao trabalho final.

→ O roteiro foi definido a partir das respostas dadas por diferentes professores ao questionário inicial, o qual vocês também responderam.

### *Introdução*

- Antes de começarmos, fale(m) um pouco sobre como foi a escolha da profissão.
- Como você(s) enxergava(m) a profissão antes de começar(em) a trabalhar?
- Como você(s) enxerga(m) a profissão nos dias de hoje?
- Qual a opinião de você(s) sobre as políticas públicas educacionais de maneira geral?
- Você(s) acha(m) que a postura dos professores em relação ao trabalho que desenvolvem é influenciada pelas políticas públicas educacionais?

### *PCN*

- A maioria dos professores alega que toma como referência os PCN para elaboração do planejamento anual. Vocês acreditam nisso? No caso específico de vocês, como os PCN vêm ou não se constituindo em referência?
- Se os PCN são tomados como referências para os professores, isso significa que eles são conhecidos e compreendidos pela maioria dos professores? Comentem sobre essa questão.
- Vocês acreditam que alguns professores se apropriam dos discursos políticos presentes nos PCN, mas na prática continuam trabalhando como sempre fizeram?
- Vocês acham que depois de alguns anos de trabalho os professores já se acostumam com a relação de conteúdos e por isso não dão importância à reformulação anual do planejamento?

### *Avaliações externas*

- As avaliações externas de maneira geral, servem para classificar as escolas de modo que possa se medir a qualidade de ensino oferecido pelo estado. Vocês acreditam que as avaliações conseguem cumprir esse objetivo?
- O ENEM é a única avaliação externa que traz benefícios para os alunos. Como vocês o vêem?
- Praticamente todos os professores consideraram as Olimpíadas de Matemática como uma avaliação externa, mas na verdade ela não tem essa função. Seu objetivo é a divulgação da matemática e o encontro de novos talentos. Por que será que os professores a consideram tão importante?

- Há uma preparação para as avaliações de maneira geral (SARESP, ENEM, Prova Brasil, Olimpíadas de Matemática)? Qual a preocupação de vocês em relação a elas?
- Foi possível perceber um descomprometimento da escola com a análise dos resultados das avaliações. Será que a escola espera que as providências sejam tomadas pelos professores? Se houvesse por parte da equipe escolar uma preocupação com a análise dos resultados dessa avaliação e traçado de planos e metas para seus alunos, isso reverteria o caso do baixo rendimento em Matemática dos alunos?

### *Livros didáticos*

- Qual a real importância do livro didático para a aula de matemática?
- É possível fazer o planejamento sem o auxílio do livro didático? E é possível fazê-lo apenas seguindo os PCN?
- Como a maioria dos livros didáticos segue os conteúdos dos PCN, vocês acham que apesar dos PCN serem desconhecidos, eles acabam sendo reproduzidos através da utilização dos livros atuais?
- A maioria dos professores diz que os principais critérios para a seleção de um livro didático são: os conteúdos e a presença de exercícios. Qual a opinião de vocês sobre a preocupação que os professores têm com o conteúdo? Vocês acham que quantidade pode ser traduzida em qualidade? Qual a importância do livro apresentar uma grande quantidade de exercícios?
- Há uma obrigação em relação à utilização dos livros? É difícil quando nem todos os alunos têm, ou quando não trazem o livro?
- Os livros precisam apresentar o conteúdo de acordo com o planejamento para que ocorra uma homogeneização na formação dos alunos de mesma série?
- Mesmo quando o livro não está fisicamente presente, vocês acreditam que os professores acabam seguindo o que propõe os livros didáticos de maneira geral?
- Como os professores de sua escola discutem a escolha do livro didático?

### *Progressão Continuada*

- A progressão continuada veio como forma de respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno. Vocês acham que se as condições de trabalho (classes com um número menor de alunos, material didático diferenciado, preparação dos professores) fossem diferentes ela poderia funcionar da maneira idealizada?
- Vocês acreditam que os pais e os alunos possuem uma parcela de culpa pela progressão continuada, entendida como promoção automática, estar dando certo?
- Alguns professores citaram o reforço como uma tentativa de melhora no processo de aprendizagem dentro do regime de progressão continuada. Vocês acreditam que o reforço bem aplicado poderia se apresentar como uma das soluções para a melhora do ensino?
- Em relação à prática em sala de aula, vocês acreditam que esses alunos (tanto os que estão no ensino fundamental, quanto os que chegam ao ensino médio) apresentam dificuldades de aprendizagem por saberem que um rendimento insatisfatório não o fará, ou fez repetir a série?

- Vocês acreditam que os professores acabam facilitando as atividades propostas e avaliando de forma diferenciada por saberem que não será possível reter o aluno?
- Vocês acreditam que o único objetivo da progressão continuada foi diminuir a retenção e evasão dos alunos?
- Será que alguns professores preferem ministrar aulas no ensino médio pelo fato de ser muito difícil trabalhar com o ensino fundamental por causa do regime de progressão continuada?

### *Observações*

→ Se ficar alguma dúvida, você(s) aceita(m) fazer uma nova entrevista para complementar as informações?

## **ANEXO 3 – Questões da entrevista realizada com os professores protagonistas**

### **Roteiro para a Entrevista com o Professor Delfim**

Esta entrevista tem como finalidade obter informações para a pesquisa de mestrado que pretende analisar como as políticas públicas na área da educação vêm constituindo a identidade profissional do professor de matemática. Todas as informações serão mantidas sob sigilo, para cumprimentos das exigências éticas da pesquisa. Será permitido o acesso às gravações, às transcrições, à análise e ao trabalho final.

→ O roteiro foi definido a partir das observações feitas em sala de aula.

1. A rotina das aulas que observei - por estarem sendo guiadas pelo material enviado pelo governo - são diferentes das aulas normalmente lecionadas? De que forma?
2. O modelo de aula de matemática utilizada por você possui influência de algum antigo professor? Como você adequou à sua forma de trabalhar?
3. Destaque os pontos positivos e negativos do trabalho com o jornal do aluno e a revista do professor. O que foi bom? O que foi ruim? O que poderia ser melhorado?
4. Antes do trabalho com o jornal muitos professores estavam animados porque as aulas já estavam prontas, prescritas. Como você analisa essa questão?
5. Vocês acompanharam a Revista do professor? De que forma? Liam? Seguiam as instruções?
6. Divulgou-se que diferentes materiais de apoio estariam disponíveis para os professores, inclusive um vídeo sobre o trabalho com o novo material. Vocês tiveram acesso a esse vídeo? Qual o material de apoio que realmente foi disponibilizado?
7. Apesar das aulas aparentemente estarem prontas, o professor precisa se preparar para aplicá-las. Como foi o processo de preparo das aulas?
8. Se você tivesse tido mais tempo para desenvolver essas aulas, o que teria feito de diferente?
9. Qual a sua opinião sobre os livros que foram entregues pelo governo federal e que foram deixados de lado por causa desse material enviado pelo governo estadual?
10. Você optou em algumas aulas por trabalhar em grupo. Você comentou que não gosta. Por quê?
11. Durante a observação percebi que você resolvia na lousa a maioria dos exercícios indicados pelo jornal. Se o jornal não estivesse presente, você também resolveria os exercícios na lousa sem dar um tempo aos alunos para que tentassem fazer sozinhos? Por que fazer todos com os alunos?
12. Faça uma avaliação do trabalho da equipe escolar em relação a aplicação do material entregue pelo governo. Ajudou? Exigiu?
13. Faça uma avaliação do seu trabalho em relação a aplicação do material entregue pelo governo. Foi difícil? Poderia ter sido melhor?

### **Roteiro para a Entrevista com a Professora Íris**

Esta entrevista tem como finalidade obter informações para a pesquisa de mestrado que pretende analisar como as políticas públicas na área da educação vêm constituindo a identidade profissional do professor de matemática. Todas as informações serão mantidas sob sigilo, para

cumprimentos das exigências éticas da pesquisa. Será permitido o acesso às gravações, às transcrições, à análise e ao trabalho final.

→ O roteiro foi definido a partir das observações feitas em sala de aula.

1. A rotina das aulas que observei - por estarem sendo guiadas pelo material enviado pelo governo - são diferentes das aulas normalmente lecionadas? De que forma?
2. O modelo de aula de matemática utilizada por você possui influência de algum antigo professor? Como você adequou à sua forma de trabalhar?
3. Destaque os pontos positivos e negativos do trabalho com o jornal do aluno e a revista do professor. O que foi bom? O que foi ruim? O que poderia ser melhorado?
4. Antes do trabalho com o jornal muitos professores estavam animados porque as aulas já estavam prontas, prescritas. Como você analisa essa questão?
5. Vocês acompanharam a Revista do professor? De que forma? Liam? Seguiam as instruções?
6. Divulgou-se que diferentes materiais de apoio estariam disponíveis para os professores, inclusive um vídeo sobre o trabalho com o novo material. Vocês tiveram acesso a esse vídeo? Qual o material de apoio que realmente foi disponibilizado?
7. Apesar das aulas aparentemente estarem prontas, o professor precisa se preparar para aplicá-las. Como foi o processo de preparo das aulas?
8. Se você tivesse tido mais tempo para desenvolver essas aulas, o que teria feito de diferente?
9. Qual a sua opinião sobre os livros que foram entregues pelo governo federal e que foram deixados de lado por causa desse material enviado pelo governo estadual?
10. Qual o seu entendimento sobre trabalhar em grupo? Qual a sua opinião sobre esse assunto? É difícil? Os alunos não sabem trabalhar dessa forma?
11. Durante as observações percebi que nos momentos em que você está explicando, todos os alunos prestam atenção, mas quando precisam trabalhar sozinhos, eles acabam se dispersando. Por que você acha que isso acontece?
12. Percebi que você havia pedido aos alunos para que entregassem alguns exercícios. O que você fez com os exercícios entregues? Corrigiu? Deu algum tipo de retorno?
13. Faça uma avaliação do trabalho da equipe escolar em relação a aplicação do material entregue pelo governo. Ajudou? Exigiu?
14. Faça uma avaliação do seu trabalho em relação a aplicação do material entregue pelo governo. Foi difícil? Poderia ter sido melhor?