

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E
A MATEMÁTICA**

SUSIMEIRE VIVIEN ROSOTTI DE ANDRADE

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO
DE 2003 A 2010 E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

**MARINGÁ – PR
2012**

SUSIMEIRE VIVIEN ROSOTTI DE ANDRADE

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO
DE 2003 A 2010 E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientador: Regina Maria Pavanello

**MARINGÁ – PR
2012**

SUSIMEIRE VIVIEN ROSOTTI DE ANDRADE

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO
DE 2003 A 2010 E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática.

BANCA EXAMINADORA



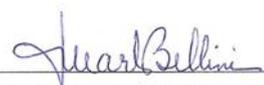
Profª. Dra. Regina Maria Pavanello

Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª. Dra. Patrícia Sândalo Pereira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS



Profª. Dra. Luzia Marta Bellini

Universidade Estadual de Maringá – UEM

**MARINGÁ – PR
28 de junho 2012**

Dedico este trabalho aos meus filhos, esposo e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

À professora Regina Maria Pavanello, pela honra de compartilhar seus conhecimentos e sua amizade, pela calma e pelo voto de confiança fundamentais para a elaboração de um trabalho.

Ao meu esposo, pelo seu amor, incentivo, compreensão e companheirismo em todos os momentos.

Aos meus pais, Selma e Antônio, por me ensinarem a valorizar a família, os amigos e os estudos.

Enfim, à minha família, pelas ausências.

Aos meus filhos esperando que compreendam, futuramente, a minha ausência em vários momentos preciosos de suas vidas.

Aos professores sujeitos do conhecimento dessa pesquisa, pela confiança.

Aos professores integrantes da banca, Patrícia Sandalo Pereira e Luzia Marta Bellini cuja orientação fez-se imprescindível pela experiência e conhecimento que cada uma trouxe consigo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, professores e equipe administrativa, pela acolhida e pela oportunidade de reflexão e crescimento.

À secretária do PCM, Sandra Grzegorzcyk, pela ajuda prestada sempre que necessário.

À fundação Araucária pelo apoio financeiro, sem o qual o desenvolvimento deste trabalho teria sido mais difícil.

Não se muda o mundo com o objetivo de evoluí-lo sem considerar como ele é quem está nele e como vivem seus habitantes (SACRISTÁN,2011).

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2010 E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

RESUMO

O professor do Paraná, no decorrer da sua carreira, vivencia diferentes propostas para a educação, que apresentam vários discursos sobre como ele pode se desenvolver profissionalmente com propostas de formação continuada, que é um dos fatores que contribui, mas não é único, como será estudado neste trabalho. Enquanto professora da Educação Básica observava com certa angústia, os discursos relativos às políticas educacionais do governo do Paraná no período de 2003 a 2010, entendia a necessidade de investigar quais os fatores que contribuem ou não para proporcionar o desenvolvimento profissional do professor e como as políticas educacionais possibilitam ou não tal desenvolvimento. Diante deste fato, o presente trabalho objetiva investigar como um grupo de professores que ensina matemática na Rede Estadual de Ensino de Foz do Iguaçu, que participou de várias modalidades de formação continuada realizadas no governo do Paraná no período de 2003 a 2010, vê as políticas educacionais então implantadas e as possíveis contribuições por elas proporcionadas para seu desenvolvimento profissional. Tendo como contribuições teóricas de Day (2001), Shulman (1986), Tardif (2008), Nóvoa (1999), Imbernón (2009), Zeichner (2008), Fiorentini (2009), Pimenta (2010), Libâneo (2010), Contreras (2002) e Sacristán (1999), que enfatizam a necessidade de entender que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo complexo e que vários são os fatores que contribuem para isso. Então, é necessário respeitá-lo como um sujeito que tem saberes e cuja profissão perpassa por uma complexidade de situações, desta forma, é fundamental que ele compreenda a rede complexa de intercâmbios, na qual realiza sua atuação. Nestas perspectivas, para elaborar este estudo optou-se pela realização de uma pesquisa social de cunho exploratório, obedecendo aos padrões de análise qualitativa. Como estudo exploratório, esta pesquisa se compõe de levantamento bibliográfico, análise documental, análise textual discursiva e levantamento de campo. Foi constituído um grupo de oito professores com formação específica em matemática, da rede Estadual de Foz Iguaçu, que vivenciou o processo de elaboração e implantação da mudança curricular no estado do Paraná. A entrevista utilizada foi aberta e estimulou os participantes a expressarem, de maneira espontânea, suas opiniões a respeito das políticas educacionais propostas pelo governo Requião e os demais governos de que haviam participado na sua trajetória enquanto professor. Foram analisadas as práticas dos professores que enfatizaram que as propostas do governo em estudo proporcionaram mudanças em suas práticas.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional dos Professores; Saberes necessários à docência; Políticas Educacionais.

EDUCATIONAL POLITICS OF THE STATE OF PARANÁ FROM 2003 TO 2010 AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MATHEMATICS TEACHERS

ABSTRACT

The teacher of Paraná, in the course of its career, experience different proposals for education, which present several speeches about how the teacher can develop professionally with proposals for continuing education, which is one of the contributing factors, but not unique, as it will be studied in this work. While I was a basic education teacher I watched with some anxiety the discourses on educational politics by the government of Paraná from 2003 to 2010 and I could understand the necessity to investigate what factors contribute or not to provide the professional development of teachers and how educational politics can or cannot make such development possible. Given this fact, this study aims to investigate how a group of teachers who teaches mathematics at the State Schools in Foz do Iguacu, who participated in various forms of continuing education undertaken by the government Requião from 2003 to 2010, sees the implemented educational politics and then the possible contributions provided by them for their professional development. With the theoretical contributions by Day (2001), Shulman (1986), Tardif (2008), Nóvoa (1999), Imbernón (2009), Zeichner (2008), Fiorentini (2009), Pimenta (2010), Libâneo (2004), Contreras (2002) and Sacristán (1999), who emphasize the need to understand that the professional development of teachers is a complex process and that there are several factors that contribute to it. Therefore, you must respect them as people who have knowledge and whose profession goes through a complexity of situations, thus it is essential to understand the complex network of exchanges, in which they conduct their execution. In these perspectives, to develop this study we chose to conduct a survey of social exploratory, according to the standards of qualitative analysis. As an exploratory study, this research consists of literature review, document analysis, text analysis and discursive field survey. A group was comprised by eight teachers with specific training in mathematics, the State staff of Foz do Iguacu, who experienced the process of elaboration and implementation of the curriculum change in the state of Paraná. The interview used was open and it encouraged participants to express themselves spontaneously their opinions about the educational politics proposed by the government Requião and other governments that had participated in their career as teachers. We analyzed the practices of teachers who stressed that the proposals of the government provided changes in their practices.

KEY WORDS: professional development teacher; Knowledge needed for teaching; educational politics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP-Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Paraná

ABE - Associação Brasileira de Educação

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, também conhecido como Banco Mundial

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCPE - Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação

CFC - Coordenação de Formação Continuada

CFE – Conselho Federal de Educação.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

DEB Departamento de Educação Básica

DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais

EaD – Ensino a Distância.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GTR - Grupo de Trabalho em Rede

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação

NEBAS - Necessidades Básicas de Aprendizagem

NRE - Núcleo Regional de Ensino

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ORELAC - Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional (Formação continuada dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Paraná)

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

QPM - Quadro Próprio do Magistério

SEED-PR Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SUED – Superintendência Estadual de Educação

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USAID- Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS	13
1.1. UM DEBATE TEÓRICO: A PROFISSIONALIZAÇÃO OU PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES?.....	14
1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE.....	24
1.2.1 O trabalho docente no Brasil: da colonização à ditadura militar.....	25
1.2.2 A década de 70 e os cortes nas políticas sociais no mundo.....	31
1.2.2.1 A Repercussão das proposições internacionais no Brasil.....	37
1.3 REFORMA CURRICULAR NO PARANÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2010.....	43
1.3.1 Nova proposta curricular de matemática no Paraná no período de 2003 a 2010.....	46
2 OS SABERES DOS PROFESSORES E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ENTRE AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS E AS INDICAÇÕES DESEJADAS PELOS EDUCADORES	49
2.1 OS PROFESSORES E SEUS DIFERENTES SABERES.....	50
2.1.1. A visão de Shulman.....	50
2.1.2 A visão de Maurice Tardif sobre os saberes e docente.....	52
2.1.3 O desafio da reflexividade na docência.....	55
2.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ALMEJADO PELOS EDUCADORES.....	58
2.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL SEGUNDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2010.....	61
3. A PESQUISA	67
3.1 PROBLEMA.....	67
3.2 O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	70
3.2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	73
3.2.2 Sujeitos do Conhecimento da pesquisa.....	74
3.2.2.1 Professora G.....	76
3.2.2.2 Professora D.....	76
3.2.2.3 Professora R.....	77
3.2.2.4 Professora I.....	78
3.2.2.5 Professora E.....	78
3.2.2.6 Professora M.....	79
3.2.2.7 Professora L.....	79
3.2.2.8 Professor A.....	80
4 ANÁLISE E RESULTADOS	81
4.1 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS.....	81
4.1.1 Categoria 1- Professor situado na organização escolar.....	82
4.1.2 Categoria 2 - Professor em situação de desenvolvimento profissional.....	90
4.1.3 Categoria 3 - Professor no universo da sala de aula.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE	117
APÊNDICE A	118
APÊNDICE B	120
APÊNDICE C	206

INTRODUÇÃO

Para compreensão dos fatos que me motivaram a realizar o presente estudo é relevante apontar que, de 1999 a 2006, atuei como professora de Matemática da Educação Básica na rede pública estadual de ensino do Paraná e observava, com certa angústia, os discursos relativos às políticas educacionais e como estes poderiam possibilitar alterações no contexto escolar. Em 2006, como professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, comecei a trabalhar com os professores de matemática da rede estadual de ensino em projetos de extensão que tinham como foco aproximar tanto os professores do curso de licenciatura de matemática quanto os acadêmicos do curso de licenciatura da realidade escolar. Como docente da Unioeste era e sou responsável em coordenar o estágio obrigatório do curso de licenciatura em Matemática. Estes fatores contribuíram para que as minhas inquietações sobre as políticas educacionais e suas possíveis repercussões só aumentassem. Dessa forma, comecei a almejar a realização de uma pesquisa que possibilitasse investigar como as políticas educacionais podem favorecer ou não o desenvolvimento profissional dos professores da rede pública estadual de ensino e os impactos deste desenvolvimento no contexto escolar.

Nesta perspectiva, o objeto de estudo desta dissertação são as relações pedagógicas dos professores com a implantação de distintas políticas educacionais por eles vivenciadas no decorrer de sua carreira no estado do Paraná, no período de 2003 a 2010 – e as possíveis contribuições destas para o seu desenvolvimento profissional.

O presente estudo visa investigar como um grupo de professores que ensina Matemática na Rede Estadual de Ensino de Foz do Iguaçu e que participou de várias modalidades de formação continuada realizadas pelo governo do Paraná no período de 2003 a 2010, avalia as políticas educacionais então implantadas e as possíveis contribuições por elas proporcionadas para seu desenvolvimento profissional.

Para investigar este tema, que demanda ampla discussão no meio educacional, uma pesquisa foi elaborada no sentido de descrever como ocorreu o processo no qual o professor lutou e luta por sua profissionalização, para isto, foi realizada a verificação a respeito da concepção de desenvolvimento profissional vislumbrada pelos Organismos Internacionais Multilaterais, e como esta influencia as políticas educacionais no Brasil e realizando um aprofundamento teórico dos saberes necessários à docência e a importância da reflexão crítica dos docentes.

Esta pesquisa esta fundamentada em trabalhos que veem o professor como alguém que, em sua singularidade, pode, sim, compreender as verdadeiras responsabilidades que permeiam sua

profissão e, desta forma, contribuir, por meio de sua prática, para que os alunos entendam que a única forma de lutar contra desigualdades é visualizarem a complexa rede que os rodeiam; é inevitável a escolarização, mas não como os Organismos Multilaterais Internacionais almejam mas, sim, uma que vislumbre um cidadão realmente politizado.

A pesquisa foi realizada no ano de 2010 com professores da área de Matemática que atuam na cidade de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná. Nela procura-se compreender como estes professores estão situados na organização escolar, quais são suas concepções e seu desenvolvimento profissional e como agem no universo da sala de aula. A partir da análise do material recolhido considera-se ser possível compreender as contribuições ofertadas pelas políticas educacionais implantadas no período em estudo.

O presente estudo foi dividido em quatro seções que serão assim apresentadas: na seção I foi analisada toda a trajetória histórica da profissionalização docente, bem como as definições mais objetivas sobre os termos: profissional, profissionalização e proletarização. Estas análises têm como base fundamental a teoria dos autores Nóvoa (1999), Sacristán (1999), Contreras (2002), Pimenta (2010) e Libâneo (2004), que argumentam que os professores, na construção de sua história profissional, foram compelidos a uma série de processos que os levaram à proletarização mais do que à sua profissionalização. Dessa forma, foi estudado como as orientações dos organismos internacionais multilaterais influenciaram as propostas de educação no Brasil. Finalizando esta seção, realizou-se uma análise documental das diretrizes curriculares de matemática básica do Paraná, elaboradas no período de 2003 a 2008, documento no qual se indica as concepções do governo sobre educação, homem, escola e sociedade.

A seção II aborda as definições de desenvolvimento profissional docente tendo como referencial Day (2001), Libâneo (2004) e Pérez Gómez (2001) e as concepções de desenvolvimento profissional docente defendidas no Governo do Paraná no período de 2003 a 2010. É neste momento que são trazidas à luz da reflexão as principais medidas adotadas no governo estudado para a melhoria das condições da educação e, conseqüentemente, segundo discurso oficial, do desenvolvimento profissional. Nesta seção também foi realizado um estudo dos diferentes saberes dos docentes, na visão de Shulman (1986) e Tardif (2008) e feita uma abordagem da importância da reflexão crítica na docência tendo como referencial Pimenta (2010), Libâneo (2010) e Zeichner (2008).

Na seção III todas as conceituações e caracterizações sobre a natureza da pesquisa encontram-se detalhadas. São descritos os instrumentos utilizados na coleta de dados e os sujeitos que dela participaram. Para realização desta investigação foi utilizado o levantamento de dados bibliográficos, documentais e realização de pesquisa de campo tomando depoimentos de oito

docentes que atuam na rede estadual de ensino de Foz do Iguaçu, Paraná, por meio de entrevista aberta e filmagem/gravação de aulas dos professores entrevistados, que acreditam que as políticas implantadas no período de 2003 a 2010, propiciaram mudanças na sua ação pedagógica.

Na seção IV, após a constituição do panorama teórico, analisa-se a visão dos professores sobre as políticas e seu desenvolvimento profissional por meio da análise textual discursiva. É neste momento que se torna possível compreender como os professores entendem o processo de profissionalização e como analisam as políticas implantadas no Paraná no período de 2003 a 2010, bem como verificação das possíveis mudanças na ação pedagógica indicadas por alguns dos entrevistados.

Nas considerações finais são apresentadas algumas argumentações e conclusões sobre as concepções dos professores a respeito do seu desenvolvimento profissional, as contribuições das políticas educacionais e as dificuldades advindas da organização escolar.

Na parte final da dissertação encontram-se as referências bibliográficas e os apêndices nos quais estão inseridos o termo de livre consentimento para participação na pesquisa, a ficha utilizada para investigar a formação acadêmica dos entrevistados e as transcrições das entrevistas abertas que foram gravadas em áudio e as transcrições das aulas que foram filmadas e gravadas com áudio.

1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS

O ensino é uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto a medicina e o direito. Realidade familiar a todos, o ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens (TARDIF e LESSARD, 2009 b, p. 255).

Nesta seção, serão discutidas as concepções de Nóvoa (1999), Pérez Gomez (2001), Sacristán (2008), Tardif (2008) e Contreras (2002) acerca da profissão docente complementadas com o debate sobre as políticas educacionais para elucidar os dilemas do tema proposto por esta pesquisa. Com esta pesquisa, foi possível compreender a profissão professor com o depoimento da professora I.

Naquela época era muito difícil, mas eu fui com convicção, eu fui para sala: “eu estou saindo por causa disso e mostrei os meus comprovantes de pagamento, mostrei a prestação da minha casa, não tem condição” os meus alunos falaram: “professora, os outros vão trabalhar, porque nós vamos com você.” Naquela época nós fazíamos greve e ficávamos em assembleia permanente (PROFESSORA I).

A professora I, um dos sujeitos do conhecimento¹ desta pesquisa, corrobora em sua fala, a afirmação de que para compreender a profissão do professor e o seu desenvolvimento profissional é importante analisar como ocorreu o processo pelo qual o professor lutou e luta por sua profissionalização. Essa reflexão é relevante, principalmente porque torna possível a compreensão da situação da profissão docente.

Sacristán (2008) enfatiza a história passada como consciência do momento presente:

Refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado, pois neste tempo que vivemos encontrou seu nascimento. Refletir sobre o futuro também é impossível sem se referir ao passado e ao presente, já que a partir desses alicerces são construídas as linhas

¹ A presente expressão é utilizada por Tardif (2008) e indica que os professores devem ser considerados, em uma pesquisa, como sujeitos do conhecimento e não como objetos da pesquisa. Os pesquisadores tendo esta concepção reconhecem que os professores possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionamentos práticos e a outras lógicas de ação.

mestras do que está por vir, embora, em suas projeções, passado e presente não sejam sequer tempos estritamente reais, poderíamos dizer, mas imagens-sínteses através das quais representamos para nós o que hoje é e o que foi. É assim que o passado sobrevive no presente e este no futuro (SACRISTÁN, 2008, p. 37).

Nesta perspectiva, para compreender a situação da profissão do professor é necessário estudá-la desde seu início, com seus percalços e desafios, até os tempos atuais.

Para Pérez Gómez (2001) houve uma deterioração da imagem e do *status* social da profissão docente tanto no âmbito da consciência social, quanto nas determinações reais da política educativa, das administrações públicas ou dos gestores privados e, até do próprio docente.

Neste sentido, nesta seção propõe-se a discussão em torno da historicidade da profissionalização do docente com destaque para as políticas públicas imbricadas nesse processo para compreender como foram estabelecidas regulamentações para essa profissão.

A questão central neste debate é buscar as bases legais que pautaram a sistematização da atividade profissional de docência no Brasil e como os diferentes aspectos políticos se refletiram na atuação do professor em sala de aula, visto que, conforme afirma Day (2001, p.15), “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”.

1.1. UM DEBATE TEÓRICO: A PROFISSIONALIZAÇÃO OU PROLETARIZAÇÃO DOS PROFESSORES?

Pesquisadores como Nóvoa (1999), Sacristán (1999), Contreras (2002), Pimenta (2010) e Libâneo (2004) argumentam que os professores, na construção de sua história profissional, têm sido compelidos a uma série de processos que os levaram à proletarização mais do que a sua profissionalização. Na verdade, proletarização e profissionalização docente são dois processos que se interpenetram de tal maneira, na sociedade capitalista, que são facilmente confundidos.

O termo proletarização é utilizado, nesta pesquisa, na perspectiva dos autores anteriormente citados. Estes compreendem que a proletarização é um desdobramento maior do que a própria profissionalização; é um processo de perda do controle dos meios de realização do trabalho docente, de autonomia² e de valorização.

² Conforme Contreras (2002, p.275) “autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas à convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas

Para Nóvoa (1991), a proletarização é constituída sempre mediante agentes externos, primeiro sob os preceitos da Igreja, depois sob os ditames do Estado. Isto quer dizer que, historicamente, os professores passaram de preceptores individuais a trabalhadores do Estado.

Conforme Nóvoa (1999):

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. **A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.** Ao longo dos séculos XVII E XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1999, p. 15, grifo nosso).

Tardif (2008) acrescenta que:

Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (TARDIF, 2008, p. 243).

Considerando os estudos desses autores, o fazer docente, outrora vinculado à Igreja e à elite política econômica, começa, a partir do século XVIII, a ser normatizado pelo Estado. O Estado assume a responsabilidade pela escolarização, necessidade em função do contexto social que se desenvolvia à época.

Segundo Nóvoa (1999) em um estudo realizado sobre o processo profissionalização docente em Portugal, constatou que a intervenção do Estado favoreceu os diferentes grupos sociais que, desde o início do século XVIII, já tinham o ensino como uma ocupação principal. Dessa forma, a intervenção estatal fomentou uma homogeneização, com a unificação e a hierarquização das escolas e seus docentes em escala nacional desencadeando um processo no qual os professores se instituíram como corpo profissional tendo condições para sua profissionalização.

De acordo com Nóvoa (1999), a partir de então os professores acabaram se tornando funcionários, cuja ação possibilitava uma mobilização política no sentido de favorecer as camadas menos favorecidas da população. Em vista disso, inúmeros atores (Estado, igreja, família, etc.) sentiam a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos, pois seu ambiente de trabalho, a escola, se impunha como um local para oportunizar as condições necessárias para uma ascensão social. Dessa maneira, além de agentes culturais, passaram a ser, também, agentes políticos.

Assim sendo, pensar a profissão docente requer primeiramente analisar a escola, sua finalidade e as possibilidades de funcionamento. Segundo Alves (2005) no final do século XVI, a escola não se apresentava como um ambiente social necessário. Mesmo o ideário da Reforma³ de que todos deveriam dominar a leitura e a escrita para poderem ter acesso direto à palavra de Deus, não trouxe uma mudança significativa na organização do trabalho didático, no qual imperava ainda a relação professor/discípulo. Foi necessário um movimento no sentido da reforma para que se instalasse uma nova concepção da finalidade de escola e, em decorrência, de sua organização.

Esse movimento, como aponta Mazzotti (1992), se propunha a modificar a sociedade por meio da produção de um novo homem que, apoiado na ciência, contribuiria para a constituição de uma sociedade mais humana sendo que a educação das crianças deveria ser de ambos os sexos.

Alves (2005) indica que foi João Amós Comenius⁴ o responsável pela proposta de uma escola organizada sob a inspiração da manufatura burguesa que superava o modelo artesanal.

Mazzotti (1992) ressalta que o método Comeniano acabou por viabilizar a escolarização em massa e, para conseguir, impôs o controle do tempo e das matérias, estabelecendo objetivos a serem alcançados em cada disciplina em tempos definidos. Continua o autor descrevendo o método Comeniano:

[...] as diretrizes metodológicas para a reforma da escola são as seguintes: em cada escola, ou em cada sala de aula, apenas um professor para todas as disciplinas; para cada disciplina, apenas um livro. Todos os alunos realizam as mesmas tarefas ao mesmo tempo; todas as disciplinas devem ser ensinadas segundo os seus fundamentos de maneira breve e eficaz, de tal maneira que a inteligência possa abrir-se como que com uma chave, e as coisas se lhe possam manifestar espontaneamente. Os assuntos conexos devem ser ensinados em conexão: o ensino deve ser gradual, sem interrupções, de modo que o aprendido seja suporte para o que se vai aprender finalmente deve deixar de lado tudo o que é inútil. [...] Neste sentido, os saberes escolarizados estão no lugar de cada uma das disciplinas

³ A reforma citada por Alves (2005) refere-se ao movimento religioso que incorporava como novidade fundamental a relevância que todos tivessem acesso à leitura e escrita.

⁴ Mazzotti (1992), João Amós Comenius natural da Bohemia, participou de um movimento do Cristianismo que pretendia realizar a Terceira Reforma no qual, uma nova sociedade se ergueria com a ajuda de um novo homem, que superaria as guerras religiosas e as crenças supersticiosas, apoiando-se na nova ciência que estavam estabelecendo.

científicas e filosóficas. Estas disciplinas depuradas pelos especialistas são os conhecimentos considerados válidos e corretos, afastando toda polêmica, toda disputa, uma vez que interdita a leitura de livros variados sobre o mesmo assunto. O debate, o confronto de opiniões, como se fazia na escola Medieval, é pernicioso por distrair o espírito. O livro didático, materialização do saber, com suas divisões ou unidades internas estabelece as etapas do caminho para se alcançar o conhecimento (MAZZOTTI 1992, p. 03).

A análise da fala do autor nos leva a questionar se a organização proposta por Comenius para o trabalho docente não propiciou que o saber escolarizado se tornasse uma expressão de lições fechadas ou dogmas, uma visão oposta ao pensamento científico moderno.

Por outro lado, como aponta Alves (2005), ao procurar simplificar e baratear o trabalho didático, de modo que qualquer sujeito mediano pudesse ensinar, Comenius introduz os manuais didáticos, nos quais estariam concentrados os conhecimentos válidos, apresentados numa certa ordem de conexão e graduação.

Tais ideias, que ainda hoje permeiam o contexto escolar, contribuem para a desvalorização do trabalho docente, visto que ao distanciar o professor do conhecimento científico o leva à aceitação do conhecimento vulgar instituído pelo livro didático. Além disso, ao entender que a “remuneração conveniente” do professor deveria ser compatível com a complexidade do ensino, a profissionalização do professor foi ao mesmo tempo desprofissionalização da atividade docente.

Nos dias de hoje há ainda outras formas de impedir ou proporcionar poucas chances para a profissionalização docente.

Como salientam Tardif e Lessard (2009a):

Em suma, pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas...[...] Enfim, a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc (TARDIF E LESSARD 2009a, p. 25-27).

Assim, para compreender os discursos sobre a docência como profissão, é necessário resgatar os processos de profissionalização e de proletarização do trabalho docente.

Fidalgo (1993) enfatiza que, no período anterior ao capitalismo, o termo “profissão” dizia respeito às ocupações que não se encontravam ligadas às atividades comerciais e manuais, como,

por exemplo, a medicina e a advocacia. A partir da modernidade e do processo de industrialização, o termo profissão passa a identificar os ofícios com formação e conhecimentos específicos.

Neste contexto, Hoyle (1980), define profissão:

- a) Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
- b) O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
- c) Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
- d) Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender às demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimento sistemático.
- e) A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requer um período prolongado de educação superior.
- f) Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização de valores profissionais.
- g) Estes valores tendem a centrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornam-se explícitos em um código ético.
- h) Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
- i) Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição de políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.
- j) A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração (HOYLE, 1980, p. 45).

Analisando o conceito de profissão definida por Hoyle, vemos que há predominância de fatores que indicam a docência como profissão. Entretanto, pensar na profissão professor requer cuidados, porque esta tem certas particularidades que advêm da sua própria natureza.

[...] o trabalho docente, do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado no sentido que todo o professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam num nível superior. Ademais, nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. Além disso, o trabalho docente é interdependente no tempo, é um trabalho coletivo de longa duração [...] requerem a iniciativa dos professores; estes precisam interpretá-los e adaptá-los constantemente aos contextos movediços da ação pedagógica. Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar (TARDIF E LESSARD, 2009 a, p. 205-206).

Fullan e Hargreaves (2001) trazem outras contribuições a esse debate ao enfatizar que os professores exercem uma das influências mais importantes no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, têm um papel chave na formação das gerações futuras. Essa influência é ainda maior, nos dias atuais, tendo em vista a desagregação das comunidades tradicionais, o declínio da igreja e a diminuição do contato regular das crianças com seus pais.

Desse modo, o trabalho docente não deve ser entendido como uma profissão na qual é suficiente dominar apenas os conceitos e procedimentos de um campo de estudo, como será abordado na próxima seção, mas para cujo exercício é necessário o domínio de um conjunto de saberes outros, com os quais o profissional pode pensar sua prática visando à construção de uma sociedade melhor. E, mesmo que essa sociedade não possa ser transformada de modo imediato, o professor entenderá os porquês das dificuldades para isso acontecer.

Nóvoa (2009) identifica haver, na atualidade, desvalorização do professor e afirma que o fato da sociedade pensar essa profissão como algo “simples”, e que pode, assim, ser exercida “naturalmente”. Ora, essa profissão não é facilmente exercida, pois o professor necessita da colaboração do aluno para realizar seu trabalho. Ninguém ensina quem não quer aprender. Há aqui um problema: muitas vezes os alunos estão na escola por diversos fatores como obrigação social e familiar, e não porque deseja ali estar. Isso faz da escola um local de trabalho permeado de conflitos e de relações afetivas, de obrigações impostas pela família e por anseios da sociedade, que espera do professor a formação de cidadãos competentes, trabalhadores e eficientes.

Analisar a profissão docente do ponto de vista do trabalho requer que se “compreenda que trabalhar com seres humanos, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente” (TARDIF; LESSARD, 2009a, p. 35). As relações do professor estabelecidas com seu “objeto” de trabalho são relações humanas, individuais e sociais e o seu ambiente de trabalho não é um ambiente natural mas, sim, social. Além disso, trabalhar sob o fato de se impor hoje nova forma de conceber a escolarização como direito de todos⁵ e não como privilégio de uma elite minoritária, impondo novas dificuldades ao trabalho docente.

Por certo, essa mudança no modo de compreender a escolarização não teria ocorrido sem empenho dos docentes que lutaram para promover o valor da educação⁶. Nenhuma mudança seria

⁵ Segundo Sacristán (2000, p.12), “a ideia da escolaridade massiva, até chegar a converter-se na obrigatoriedade real para toda população, surge no século XVIII, especialmente desde que Rosseau publica, em 1762, a obra *Emílio*, na qual realça a educação como meio de construir seres humanos plenos e como forma de fazer felizes os homens. Esta visão otimista viria a ser estimulada pelos ideais e esperanças disseminados da Revolução Francesa. A mensagem ilustrada era clara: cultivando-se o povo, este poderia sair do obscurantismo, da tirania, da dependência, dos poderes irracionais e da minoria intelectual e política”.

⁶ A educação é compreendida neste trabalho de acordo com as concepções de Brandão (2006), isto é, uma prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo o fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de

possível sem a união de diversos fatores de ordem econômica e social e, necessário observar, que os docentes tiveram um papel fundamental nessa luta por vislumbrarem, no processo de valorização da educação, um caminho para a valorização de sua função na sociedade e, concomitantemente, a melhoria de seu status socioprofissional (NÓVOA, 1991).

No entanto, a escolarização em massa acarretou ao professor o atendimento a um número maior de alunos em turmas muito mais heterogêneas, o aumento de trabalho e, portanto, a redução de salários. No Brasil, como será visto no item 1.2, a falta de planejamento para expansão do ensino tornou necessário apelar para professores que não tinham formação adequada para atender o aumento do número crescente de salas de aula, que já não eram em número suficiente. Por isso houve um aligeiramento na formação, o que não favoreceu a valorização do professor.

Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações com todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade. [...] Não há dúvida que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Com a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento da reprodução das desigualdades sociais em nível escolar. [...] Porém, há o outro lado da moeda. O professor é agente da reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também é agente da contestação, da crítica. O predomínio das funções de reprodução e de crítica professoral depende mais do movimento social e sua dinâmica, que se dá na sociedade civil, fora dos muros escolares (TRAGTENBERG, 1985, p.40).

A citação do autor possibilita identificar como os professores, ao se tornarem funcionários do Estado, tiveram seu trabalho permeado por interesses estatais, seu ambiente de trabalho serviu como um local favorável à regulamentação e aceitação do sistema vigente.

Charlot (2005) constata que:

Os alunos vão à escola para “passar”, depois passar novamente, ter um diploma, conseqüentemente, um emprego, conseqüentemente, uma “vida normal” e mesmo, se possível, uma “vida boa”. Em si, não há novidade nenhuma aí, e é mesmo um pensamento realista. Eu também fui à escola para ter um bom trabalho no futuro. A novidade é que um número crescente de alunos, particularmente nos meios populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a ideia da escola desvinculada da ideia do saber (CHARLOT, 2005, p. 83).

acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

Em uma pesquisa realizada no Brasil, o autor salienta que:

[...] a socialização do jovem no contexto escolar e as relações entre professor e aluno têm sido especialmente difíceis, com sérios problemas de disciplina e com grande falta de interesse por parte dos alunos, para desespero dos professores. Tudo se passa como se o jovem, ao rejeitar a escola e o professor, não conseguisse estabelecer uma relação pessoal e significativa com o saber sobretudo com o saber escolar e/ou intelectual. Na verdade, de ambos os lados as expectativas são frustradas: os educadores não conseguem ensinar e os alunos sentem-se desamparados pela escola que, na opinião deles, não cumpre a função de transmitir os conhecimentos necessários para sua inserção no mercado de trabalho (CHARLOT, 2001, p. 33).

Os apontamentos do autor permitem considerar que, nos dias atuais, a escola não é mais vista como o único meio de obter os conhecimentos e, às vezes, é tida como um ambiente que não consegue acompanhar as transformações ocorridas na sociedade. Por isso, falha em proporcionar às novas gerações a educação desejada, para contribuir na transformação da sociedade.

Por outro lado, contrariamente aos argumentos que acabam atribuindo à escola a causa de todas as penúrias que estamos sofrendo, podemos observar que boa parte dos problemas enunciados (desemprego, violência, tráfico de drogas, individualismo, crise na família, falta de solidariedade, etc.) são produzidos em um amplo conjunto de instituições e relações sociais que excedem e invadem o espaço escolar. É fato que a escola pode contribuir aprofundando e diminuindo estes flagelos, mas como estes não nascem nem necessariamente se reproduzem dentro do âmbito escolar, dificilmente ela poderá eliminá-los de forma redentora e prometeica. Nesse sentido, não é paradoxal que os discursos que consideram estar na educação a origem de todos os males, longe de atribuírem um poder magnânimo às instituições educacionais, acabam desvalorizando (devido a um efeito de supervalorização) e “deshierarquizando” (devido a um efeito de superhierarquização) as possibilidades e potencialidades efetivas da prática pedagógica. A forma mais cínica de confirmar o fracasso de uma instituição é exigir que ela faça aquilo que não deve ou não pode fazer (GENTILI, 2008, p.119).

Portanto, creditar ao professor todas as responsabilidades pela resolução dos conflitos sociais acaba por produzir seu desprestígio perante a sociedade, visto que ele não conseguirá resolver estes complexos fenômenos sozinho. Ora, o professor quer e merece que sua profissão seja valorizada e reconhecida, mas a luta por sua profissionalização não é um processo linear, pelo contrário, é permeado por confrontos e compromissos.

Lessard e Tardif (2009a) argumentam que, no início da luta pela profissionalização do professor, havia intenção de que a profissão evoluísse no sentido de um reconhecimento de seu

status pela sociedade. Entretanto, no decorrer da história, ocorreu um processo, não de profissionalização, mas de proletarização do professor.

Segundo Contreras (2002, p.33) a proletarização abarca como tese principal a de que os docentes, como categoria de trabalhadores, estão sofrendo uma “transformação tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que o realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária”.

São vários os aspectos do atual processo de profissionalização docente indicando que ele caminha mais para a proletarização: a hierarquização na organização do processo de trabalho escolar por meio da separação entre concepção e execução; a perda de autonomia por parte dos docentes; à excessiva regulamentação do ensino; a perda de controle sobre o processo e sobre o produto do seu trabalho; pela simplificação do trabalho docente a rotinas preestabelecidas; à degradação das condições de trabalho; e ao achatamento salarial (FIDALGO, 1993).

Os professores almejam consolidar-se com a imagem de um profissional, porque como indivíduos possuidores de qualidades próprias para desempenhar certas atividades, passam a merecer, conseqüentemente, ter seus direitos respeitados e receber salários condizentes com sua profissão.

Em várias partes do mundo, como mostram estudos de autores como Sascristán (2000), Pérez Gómez (2001), Gentili (2008), Pimenta (2010), Contreras (2002) e Libâneo (2010) entre outros, o discurso sobre os professores proclama unanimemente dar-lhes maior autonomia, mais poder e profissionalização, mas as condições materiais para isso se concretizar não lhes são proporcionadas.

Segundo Zeichner (2003), conseguir essa autonomia é imprescindível para que os professores tenham clareza política sobre os reais interesses que suas ações cotidianas atendem, pois mesmo não conseguindo mudar certa situação presente, terão consciência do que está acontecendo.

Para Day (2001) exige-se hoje do professor melhor qualificação e saberes condizentes com as necessidades educacionais. No entanto, dada a atribuição como aplicadores de pacotes curriculares, os professores não se sentem protagonistas no seu ambiente de trabalho. Isso faz com que se sintam desmotivados e passem a não acreditar que têm condições para elaborar ou reconstruir o conhecimento, permanecendo somente como executor de propostas elaboradas por outros.

Assim, Imbernón (2009, p. 20) salienta que:

Talvez por isso os professores tenham visto a inovação como uma determinação exterior, artificial e separada dos contextos pessoais e institucionais em que trabalham. Tudo isso adormeceu um coletivo que, com frequência, se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico. **O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas**, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2009 , p. 20 grifo nosso).

Quando os professores não contribuem para o processo de construção das propostas educacionais, eles não se comprometem com elas. Dessa forma, as reformas elaboradas por especialistas se tornam irrealizáveis e não são implementadas.

Diante disso, os responsáveis pela elaboração de reformas no âmbito educacional devem entender que o professor é um profissional em condições de elaborar uma proposta curricular ou de propor mudanças e não somente ser seu executor, porque é protagonista de sua história. Afinal, é do professor a função de fazer com que se tornem reais as proposições postas documentalmente para a educação (TARDIF e LESSARD , 2009a).

Se o que se deseja é que os professores sejam reconhecidos na perspectiva de sujeitos ativos do conhecimento, é necessário, como aponta Tardif (2008), dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como autores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria ação, porque os professores de profissão têm saberes específicos que são mobilizados, utilizados e mesmo produzidos por eles no seu trabalho.

Para Tardif (2008), não se pode considerar o professor como somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros; não é unicamente um agente determinado por mecanismos sociais, é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática pelos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui um conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade a partir das qual ele a estrutura e orienta.

Por isso, é fundamental não menosprezar a subjetividade destes professores, são estes que estão no “chão da sala de aula”⁷. Negar-lhes as condições de poder contribuir para melhorar o ensino é ter uma visão reducionista dos seus saberes, em especial, daqueles que produzem em sua prática.

Enquanto o trabalho do professor não for valorizado pelo governo e pela sociedade, a cada dia o docente caminha a passos largos rumo a sua desprofissionalização. É difícil assumir o

⁷ Este termo foi utilizado no trabalho realizado por Candau (2006), que destaca que é fundamental ouvir o professor que está todo o dia na realidade escolar. De acordo com a autora, quando se elabora uma pesquisa já é passado, pois o contexto escolar se modifica todos os dias.

compromisso de profissionais com uma preparação deficiente, baixos salários e um ambiente de trabalho que não oferece condições mínimas para se tornar um espaço de aprendizagem.

Parafraseando Pérez Gómez (2001) no debate entre profissionalização e proletarização é necessário refletir acerca da constituição da profissionalidade. Para que o professor possa desenvolver uma prática profissional é fundamental que o seu conhecimento lhe possibilite a compreensão da rede complexa de intercâmbios nos quais se realiza sua atuação.

Por isso, a profissionalidade é entendida, neste trabalho, seguindo a concepção de Fiorentini (2009), que define o termo como sendo uma conjunção de princípios e valores éticos e políticos cultivados por profissionais que não são definidos apenas por possuírem saberes que lhes permitam apenas resolver problemas de sua prática no dia a dia.

Para se tornar um profissional é imprescindível que o professor compreenda a necessidade de participar de um desenvolvimento profissional que lhe propicie ferramentas de luta contra as imposições externas feitas pelo Estado e pelos sucessivos governos.

1.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O TRABALHO DOCENTE

Segundo Evangelista, Shiroma e Moraes (2007), o uso do termo política assume vários significados ao longo das fases históricas do Ocidente. Sua utilização clássica deriva do adjetivo polis – politikos – e refere-se a tudo o que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social. Consequentemente a caracterização das expressões políticas sociais, políticas educacionais, entre outras. As autoras enfatizam que, na modernidade, o termo reporta-se, principalmente, à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam.

Saviani (2008) afirma que o Estado capitalista, para amenizar os efeitos das políticas econômicas, proporciona as “políticas sociais”, que abrangem ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação.

No entanto, é importante salientar que mesmo em um Estado capitalista, contraditoriamente as políticas públicas avançam.

As políticas de saúde, educação, habitação, trabalho, assistência, previdência, recreação e nutrição são objetos de luta entre diferentes forças sociais, em cada conjuntura, não

constituindo , pois, o resultado mecânico da acumulação nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do Estado. Essas políticas não caem do céu, nem são um presente ou uma outorga do bloco do poder. Elas são ganhos conquistados em duras lutas e resultados de processos complexos de relação de forças (FALEIROS, 2006, p. 62).

Ou seja, as políticas educacionais, área de interesse de análise deste trabalho, são resultados de lutas políticas e sociais e possibilitam aos poderes públicos traçarem novos rumos relacionados à educação.

No Brasil e no mundo a política educacional depende das determinações políticas dos contextos históricos.

1.2.1 O trabalho docente no Brasil: da colonização à ditadura militar

No Brasil o início da escolarização ocorreu na perspectiva de atender ao interesse do governo Português em torná-lo um local “civilizado”. Neste sentido, os jesuítas aqui se estabeleceram em 1548, para fazer com que os Gentios⁸ obedecessem ao rei português e fossem convertidos à fé católica e, conseqüentemente, aceitassem as regras da colônia.

A intervenção dos jesuítas na escolarização no Brasil perdurou por quase dois séculos, apesar das várias modificações que sofreu em vista das dificuldades em inculcar nos indígenas a nova ordem política e religiosa. Assim, pouco a pouco a ação dos jesuítas foi apenas a evangelização aos indígenas, enquanto a preocupação com a educação se concentrou nos colonos que aqui chegavam.

Quando o Marquês de Pombal tornou-se ministro em Portugal, o processo de intensificação dos ideais iluministas chegava ao auge na Europa, e ele, como admirador dessa corrente, queria estabelecer estes ideais tanto em Portugal quanto nas colônias para a Nova Terra. Porém, dada a fé arraigada na religião católica dos portugueses, o ideal racionalista não encontrou o apoio esperado.

Segundo Saviani (2005b), a reforma Pombalina fechou os colégios jesuítas⁹ e introduziu as aulas régias. O objetivo da reforma contrapõe-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituiu o privilégio do Estado em matéria de instrução

⁸ Nome dado aos nativos no Brasil.

⁹ Segundo Romanelli (1986) quando os jesuítas foram expulsos eles tinham como patrimônio construído entre 1549-1759 36 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever.

surgindo, assim, uma nova versão da “educação pública estatal¹⁰”. As aulas régias visavam atender ao que corresponderia ao ensino secundário e cabia ao Estado se responsabilizar pelo pagamento dos professores e indicar a matéria a ser ensinada. Contudo, não disponibilizava recursos para o local destinado ao ensino ou material a ser utilizado pelos professores. Além disso, muitos destes ainda mantinham as concepções oriundas dos jesuítas.

De acordo com Vicenti e Lugli (2009), no Brasil¹¹ a discussão pública do que seria a preparação adequada para ser professor só surgiu no século XIX, com sistemas de preparo dos professores adjuntos e a implantação da escola normal. A utilização dos professores adjuntos¹² predominou durante todo o período Imperial, devido ao baixo custo e, mesmo depois do impulso dado às escolas normais, esse sistema perdurou.

Saviani (2005 b) destaca que:

[...] ao longo do século XX, podemos distinguir três momentos da política educacional no Brasil. O primeiro período corresponde ao protagonismo dos Estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, guiados pelo ideário do iluminismo republicano, ficando a União com o encargo de regular, num movimento pendular, o ensino secundário e superior. Essa fase se estende de 1890 a 1931. O segundo período vai até 1961 e traz à tona o protagonismo da União que busca regulamentar o ensino em todo o país incorporando, de forma contraditória, o ideário pedagógico renovador. O terceiro período pode ser demarcado entre 1961 e 2001 e corresponde às iniciativas para unificar a regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2005 b, p. 29).

Ainda, segundo o autor, a possibilidade de pensar na profissionalização dos professores públicos de primeiras letras no Brasil, ocorreu na Primeira República motivada pela constituição. O Estado pioneiro em propiciar esta profissionalização foi São Paulo, onde uma ampla reforma educacional em 1890, implantou o ensino graduado nas escolas normais por compreender que só poderia ocorrer um ensino melhor no primário se os professores tivessem uma formação adequada.

¹⁰ Este iniciar é muito subjetivo tendo em vista que, o Estado não oportunizou condições para que isto acontecesse. Neste período instituiu-se que os impostos das vendas de aguardente e carne seriam direcionados para o investimento na educação, para que o Estado pagasse os salários dos professores régios.

¹¹ Segundo Saviani (2009, p.1) a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

¹² Conforme Vicentini e Lugli (2009), os professores os adjuntos eram escolhidos entre os melhores alunos das escolas públicas de primeiras letras tinham mais de 12 ou 13 anos, durante este tempo os mesmos acompanhavam o professor em exercício, ganhavam um pequeno pagamento e recebiam a formação docente neste acompanhamento.

Os profissionais que foram inicialmente lecionar nessas escolas normais eram autodidatas, seus diplomas eram provenientes de diversas áreas, com predominância na formação em direito e medicina. Todavia, as condições sociais e econômicas, nas diferentes regiões do país eram distintas, de modo que a formação dos professores, na Primeira República não era realizada do mesmo modo em todo o território durante a Primeira República.

Com a falta de professores em número suficiente e uma preparação precária para atuarem, as escolas normais foram se firmando de modo bastante vagaroso e eram insuficientes para dar conta da formação dos professores necessários para tornar a educação universal. Apesar dos ideais republicanos indicarem que o povo deveria ter acesso à escola, a realidade era que este se encontrava fora dela mesmo em São Paulo, no qual os índices de analfabetos infantis na faixa etária de 7 a 12 anos era de 74,2%¹³ na década de 1920.

Outro ponto que merece destaque para entender a caminhada rumo à profissionalização dos professores no Brasil foi a organização das escolas primárias na forma dos grupos escolares¹⁴. Tal organização foi relevante, pois reunia as características do novo modelo de organização escolar configurado no século XIX que estava sendo implantado em vários países.

Pode-se dizer que os grupos escolares atenderam nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores mais bem integrados no trabalho urbano. Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros [...] A implantação dessa nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública e na história da educação brasileira. Introduziu e ajudou a introduzir uma série de modificações e inovações no ensino primário, auxiliou na produção de uma nova cultura escolar, repercutiu na cultura da sociedade mais ampla (SOUZA, 2006, p. 78-80).

Nos anos de 1930 ocorreu, no Brasil, um movimento em que educadores e a comunidade organizada, elaboraram um manifesto, denominado “Manifesto dos Pioneiros”, que proclamava a necessidade de uma mudança significativa na educação não só relacionada à maneira de ensinar, mas reivindicando que o Estado assumisse seu compromisso com a educação, pois defendia a implantação de escola pública laica.

Segundo Pavanello (1989), o manifesto dos Pioneiros:

¹³ Este dado foi apresentado em um relatório de recenseamento e encaminhado ao secretário dos negócios do Interior por A. Sampaio Dória, Diretor-geral da Instrução Pública de 1920.

¹⁴ Para aprofundar estudo sobre o assunto ler SOUZA, F., R. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et al (org.).O legado Educacional do Século XIX. 2 ed. Campinas: Autores Associadas. 2006. p. 33-84.

Prega o direito de todos à educação e o dever do Estado em proporcioná-la. Por meio de uma escola única, obrigatória até um certo nível e limite de idade, gratuita, leiga e oferecida em pé de igualdade a ambos os sexos. Afirma a necessidade da constituição de um sistema unificado de ensino, capaz de garantir sua democratização permitindo aos educandos sua ascensão a níveis superiores de acordo com sua capacidade, aptidões e aspirações e não de acordo com a situação econômica. Assinala, também, a necessidade de formação dos professores de todos os graus de ensino em cursos superiores (PAVANELLO, 1989, p.105.)

Na década de 1930, emergiu a discussão sobre a formação de professores, visando principalmente os professores secundários, pois, como destacado, os professores primários¹⁵ já tinham sua formação praticamente assegurada nas escolas normais.

Visando a melhoria do ensino no país, Francisco Campos, Ministro da Educação, propôs, em 1931, no decreto dos Estatutos das Universidades Brasileiras, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, enfatizando que sua função precípua seria a formação dos professores, principalmente dos que ministrariam aulas nos ensinos normal e secundário¹⁶. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras era vista como um referencial que serviria de modelo para outras instituições do Brasil, para obter o diploma de licenciado o acadêmico deveria realizar um curso de didática durante um ano, além dos três anos destinados ao curso de bacharelado.

Em 1946, com o fim da ditadura de Vargas e a redemocratização do Brasil teve início as discussões de uma nova Constituição, na qual se preveria o estabelecimento de diretrizes e bases da educação nacional. As discussões culminaram em um projeto de Lei de Diretrizes e Bases de Educação no Brasil (lei 4024/61), cuja discussão perdurou por treze anos e que, no entanto, não atendeu às propostas dos educadores da época.

Lobo Neto (2001) expõe que o corpo da lei aprovada era diferente do anteprojeto original, nela prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica, grande monopolizadora do ensino privado na época, e dos demais donos de estabelecimentos particulares de ensino, em detrimento dos que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

Conforme Romanelli (1986), a partir da década de 1940 houve um aumento na população urbana devido ao processo de industrialização. Esse foi um dos fatores que propiciaram a procura pela escolarização tanto que nesse período, de acordo com o censo da época, quadruplicou o número de matrículas na escola primária. É interessante notar que muitos dos matriculados neste

¹⁵ Neste momento histórico não era necessário o diploma para ser professor de primeiras letras, a maioria era formada pelo método de professores adjuntos. Vale dizer ainda que a escola normal era muito diferente do que se tem hoje, pois um único professor era responsável por todas as disciplinas, e ainda não era determinado o número de anos para se tornar apto a ser professor, quem definia era o professor responsável.

¹⁶ Durante toda a primeira República, o ensino secundário era um curso caro e os que o frequentavam eram um seleto grupo da elite econômica do Brasil. Os professores desta modalidade de ensino continuavam a não possuir formação específica e eram oriundos das escolas superiores do país : Engenharia e Agronomia; Medicina, Odontologia, Farmácia e Veterinária; Direito eram os três grupos de curso superiores (VINCENTINI E LUGLI, 2009).

nível de ensino se encontravam fora da faixa etária, devido à ocorrência de vários fatores, entre os quais repetência e a entrada tardia na escola. Assim, a expansão do ensino não ocorreu somente ocasionado pelo crescimento demográfico, mas também pelo modelo socioeconômico e político do capitalismo industrial que estava sendo implantado no país.

De acordo com Pimenta (1992), nas décadas de 1960 e 1970:

A sociedade brasileira de então se encontra em franco processo de urbanização industrial, com bolsões de capitalismo avançado. Tradicionalmente feminino, o trabalho da professora, antes visto como uma "concessão à emancipação feminina", vai paulatinamente sofrendo as pressões características da classe média assalariada. Já não é mais "luxo" a mulher trabalhar fora. O trabalho da professora carrega uma vantagem, que é permitir a conciliação com o trabalho de dona de casa. Se antes ela podia, por isso, trabalhar um período, agora ela pode (e precisa) trabalhar dois; se antes o seu salário era complementar, agora assumiu o caráter de principal na família. Esse fenômeno evidencia a deterioração do trabalho em geral num capitalismo selvagem de acumulação contínua - deterioração do trabalho do homem e da mulher. As raízes históricas do trabalho e da formação da professora explicam as dificuldades dessa profissional e a "perda da abnegação e da dedicação", antes consideradas como fatores inerentes a um bom ensino (PIMENTA, 1998, p. 41).

Após instauração da ditadura militar no país, em 1964, as reformas do ensino empreendidas pelo governo militar levaram algumas das ideias dos debates anteriores, mas só as que não comprometiam os acordos internacionais firmados, como o de cooperação entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a Agência Americana de Financiamento (USAID), o denominado acordo MEC - USAID. Os acordos firmados anunciavam sua pretensão de resolver todos os problemas do sistema de ensino no Brasil de acordo com os interesses internacionais.

Conforme Evangelista, Shiroma e Moraes (2007):

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de "capital humano¹⁷", vínculo estrito entre a educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político ideológico da vida intelectual e artística do país (EVANGELISTA, SHIROMA e MORAES, 2007, p. 29).

Nesse período, foram sancionadas a Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, chamada Lei de Reforma do Ensino Superior, e a Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que objetivou a reformulação do ensino de 1º e 2º graus. Nelas ficam subtendidos os interesses do governo da época

¹⁷ Para aprofundar o tema Frigotto, G. Produtividade na Escola improdutiva. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

em atender aos interesses econômicos vigentes, isto é, a obtenção de mão de obra para o trabalho nas indústrias.

A Lei nº 5.540/68, que visava solucionar a falta de professores, levou à implantação da licenciatura “curta” e também o surgimento da categoria dos professores polivalentes¹⁸. Como definido na época, o professor que cursasse uma licenciatura qualquer de três anos obtinha uma licença que o autorizava a lecionar diferentes disciplinas no ensino secundário.

Deve-se ressaltar que conforme Nogueira (1999), na década de 1970 o MEC recebeu os primeiros recursos provenientes de empréstimos BIRD¹⁹ para a educação escolar brasileira. Uma situação que se prolonga até os dias atuais, embora o peso econômico e político dos Organismos Bilaterais vá ceder lugar ao dos Organismos Multilaterais, particularmente o BIRD e o FMI, devido às modificações ocorridas na década de 1970 como será visto a seguir.

Conforme Pavanello (1989):

Proliferaram, então, os cursos destinados à formação de professores para o ensino secundário, necessários para suprir o mercado criado, a partir de 68, pela ampliação de redes estaduais de ensino. E se os cursos de licenciatura das universidades públicas pecam, na opinião de muitos, pela falta de “unidade”, imposta pela departamentalização, entre os cursos de conteúdo e de matérias pedagógicas, um outro tipo de objeção pode ser levantado em relação àqueles oferecidos pelas outras instituições. E que são organizados, em sua maioria, como “licenciaturas curtas” em determinada área de estudos, seguidos de especialização em uma das disciplinas dessa área, organização esta que não garante, de modo geral, o domínio do conteúdo nem sequer daquela disciplina sobre a qual incide a especialização – surge, então a necessidade dos cursos de treinamento e reciclagem para complementar a formação dos professores (PAVANELLO 1989, p.112).

A teorização de Pavanello evidencia que, o Estado, em vez de tomar medidas que possibilitassem uma formação inicial de professores que contribuísse para favorecer a valorização profissional e, conseqüentemente, proporcionasse uma melhoria na qualidade de ensino, se valeu apenas de medidas paliativas que vêm causando impactos negativos até os dias atuais.

¹⁸ Esta proposta emergencial, que é considerada hoje uma preparação precária para docência deixou de existir com aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

¹⁹ A autora destaca, para que não haja confusão devido a vários autores utilizarem Banco Mundial como sinônimo do BIRD, ela, no entanto, os diferencia definindo o BIRD como sendo estritamente o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, sendo a primeira instituição do Banco Mundial.

1.2.2 A década de 70 e os cortes nas políticas sociais no mundo

Na década de 1970, o mundo passou por uma crise econômica que atingiu diretamente as políticas sociais de vários países, entre elas, as políticas educacionais, com uma redução drástica de recursos.

Em meados da década de 1970, ocorreu o ponto de partida no processo de transformação nos países desenvolvidos do capitalismo central. A economia desses países que vivera até então uma fase de grande expansão, sofreu queda na taxa de lucro, déficit nas balanças comerciais, crise no sistema monetário, esta agravada por outras situações, como a “crise do petróleo”²⁰ (HABERT, 2006).

Estabeleceu-se como remédio para a superação da crise um novo modelo econômico denominado neoliberalismo, ou liberalismo radical: um conjunto de ideias expostas pelo economista austríaco Friedrich Hayek que argumentava que o Estado devia intervir na economia de mercado a fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção. Nessa época, Hayek exaltou a eliminação de barreiras entre os mercados, que significaria a perda dos direitos sociais dos trabalhadores. O mercado era entendido como um elemento natural, criação da natureza e não criação da sociedade, a lei da oferta e da procura, para esse autor, fazia parte da essência humana e a naturalização do mercado se incumbia de dar racionalidade à sociedade (VIEIRA, 2001).

É interessante notar ainda que:

O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo. Nasce como combate implacável, no início da década de 40, às teses Keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora. Seu postulado fundamentalmente é de que o mercado é a lei social soberana. Friederich Hayek, teórico principal do neoliberalismo expõe suas teses básicas no início da década de 40. A ele se juntam, entre outros, M. Friedman e K. Popper (FRIGOTTO, 1999, p.11).

As transformações vivenciadas no capitalismo avançado, na década de 1970, mudou totalmente a forma como o governo via suas obrigações sociais. Evangelista, Shiroma e Moraes (2007), destacam que além de administrador e provedor, o Estado deve ser avaliador, incentivador e gerador de políticas.

²⁰ Segundo Habert (2006), esta ocorreu quando os membros da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) suspenderam suas exportações em represália ao apoio dado a Israel pelas potências do Ocidente.

Os líderes dessa investida pragmática, que se espalhou pelo mundo todo, foram, na visão de Frigotto (1999), Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos, bem como os intelectuais que implementavam e supervisionavam os processos de ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada: os que participam do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial(BM)²¹.

De acordo com Torres (1996), as propostas do BM relacionadas à educação eram elaboradas, em sua maioria, por economistas que visavam a lógica do mercado, e que entendiam ser necessária “a relação custo-benefício e a taxa de retorno”, ideias centrais que vão definir a tarefa educativa, as suas prioridades e sua qualidade.

Neste novo modelo de sociedade a escola é comparada a uma empresa; no novo discurso para a educação, passa a ser altamente recorrente a ideia de que para ser um cidadão do século XXI é preciso dominar os códigos da modernidade²². Atribui-se à educação esta responsabilidade, para que o novo modelo se concretize (EVANGELISTA, SHIROMA E MORAES, 2007).

Para Gentili (2008), o discurso neoliberal sustenta que

A geração das condições básicas (disciplinares e cognitivas) para se alcançar o desenvolvimento econômico - a pedra angular da felicidade humana - depende fundamentalmente da educação. Dessa forma, a pobreza, a corrupção, o clientelismo estatal ou a ineficácia da lei, são considerados como o resultado mais eloquente do fracasso da educação e, particularmente, da escola pública e dos professores (que hipnotizados por seus sindicatos, preocupam – se mais com seus salários do que assumir de forma decidida o destino que o futuro lhes impõem (GENTILI, 2008, p. 15).

Nesse percurso, a função da escola é reduzida, como ocorrido a partir da década de 1940, ao modelo de sociedade que forma “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo tornou-se necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo, no neoliberalismo a planificação

²¹ Segundo Evangelista, Shiroma e Moraes (2007), o Banco Mundial que surgiu após a segunda guerra mundial, é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países que recebem empréstimos, mas somente os E.U.A , Japão, França, Alemanha e Reino Unido definem suas políticas. Esses países participam com 38,2% dos recursos. Os E.U.A, detêm a presidência e poder de veto, pois têm 20% dos recursos gerais enquanto o Brasil acena em 1,7%. Neste sentido, a cada um dólar que chega, o Banco Mundial mobiliza 1000 dólares na economia americana e, a cada dólar emprestado correspondem três de retorno.

²² Segundo Evangelista, Shiroma e Moraes (2007, p. 54), os códigos da modernidade são definidos pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho e execução de trabalhos em grupo.

social deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e a orientação do sistema educativo (BIANCHETTI, 1999).

Pérez Gómez (2001) complementa que as políticas neoliberais impõem uma nova definição do papel do professor: o de um gestor cuja função, entre outras, é a diminuição dos custos do sistema, bem como a manutenção do padrão aparente de qualidade.

Na visão de Candau (2006) há pouca sensibilidade das propostas do Banco Mundial à valorização econômica do professor. Conhecendo os baixos salários dos docentes em muitos países, principalmente os da educação básica, chama atenção, segundo a autora citada, que se apresente uma proposta completa de reforma sem considerar como central o protagonismo dos educadores e sem privilegiar medidas orientadas para o fortalecimento ou elevação ao seu *status* socioeconômico.

Os governos neoliberais tentam atenuar as situações precárias da educação pública utilizando-se do discurso da “transformação educacional”, não considerando as situações reais das escolas que, em alguns casos, nem energia elétrica possuem. Vale dizer, também, que os professores se tornam o alvo destes governos e são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e pelas taxas de repetência, pela violência dentro e fora da escola e pela falta da participação cidadã nas questões mais relevantes que a sociedade deve enfrentar (GENTILI, 2008).

Para disseminar o discurso neoliberal uma vasta documentação internacional produziu diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis para todos os países da América Latina e Caribe, patrocinadas por Organismos Internacionais Multilaterais²³, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial dentre outros, e que influenciaram as políticas públicas voltadas à educação. Entre as propostas referentes à educação presentes na vasta documentação internacional elaboradas em vários eventos patrocinadas pelos organismos multilaterais tem - se as seguintes: Carta de Jomtien, Transformación productiva com equidad, Relatório Delors, PROMEDLAC V, Prioridades para la educación (EVANGELISTA, SHIROMA E MORAES, 2007).

Falando sobre os diagnósticos e propostas que visam disseminar o discurso neoliberal Sacristán (2011) assinala que

²³ Conforme Nogueira (1999), no Brasil foram firmados a partir dos anos 1970. O acordo Bilateral denominado MEC/USAID dá lugar, agora, aos acordos Multilaterais.

Os relatórios desse tipo costumam ter uma finalidade educativa voltada para a opinião pública, àquelas mais diretamente interessados na educação e para os especialistas. Levam à reflexão sobre os problemas e as insuficiências dos sistemas educacionais e sugerem orientações a serem seguidas, propiciam uma visão globalizadas dos diagnósticos sobre os sistemas e favorecem a homogeneidade das possíveis soluções, sem considerarem que as realidades são muito diversas. Mesmo que denunciem os erros do currículo, da formação dos professores e as insuficiência na educação, no máximo dão orientações gerais, sem nunca fazer propostas concretas para as práticas escolares, como é lógico. Costumam citar a importância de responder às necessidades do desenvolvimento econômico, em um contexto em que contam também considerações acerca da cultura, do sujeito e do bem-estar social (SACRISTÁN 2011, p.18).

Neste sentido, a Carta de Jomtien, foi um documento elaborado nessa localidade da Tailândia, no ano de 1990, na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, patrocinada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Nela foi manifestada a intenção de assegurar educação básica para a população mundial. Um dos méritos atribuídos a essa carta é o de que ela conseguiu propiciar a educação como o centro das atenções mundiais e estabelecer metas e compromissos a serem atingidos para o ano de 2000 (EVANGELISTA, SHIROMA e MORAES, 2007).

A Carta de Jomtien também difundiu a ideia de que a educação deveria realizar as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), que seriam os conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas. Outro aspecto importante é a compreensão que a educação básica não se reduz à educação escolar, mas é necessária também à família, à comunidade e aos meios de comunicação. No entanto, a compreensão de educação básica não é concebida como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que define esta desde a educação infantil ao ensino médio, a concepção de educação básica nessa carta se reduzia aos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a “Conferência Mundial de Educação para Todos” pode ser caracterizada como o marco indicativo dos nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, conhecidos como “E9”), que deveriam desencadear ações para que se concretizassem os princípios acordados na Declaração de Jomtien. Para isso, os respectivos governos deveriam se responsabilizar em impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All – EFA*), coordenado pela Unesco, o qual, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (EVANGELISTA, SHIROMA e MORAES, 2007).

As autoras salientam ainda que o documento *Transformación Productiva com Equidad* também visava a propagação do novo modelo de sociedade. Este foi elaborado em 1990 pela

CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe). Neste documento subentendia-se que a reforma do sistema produtivo e a difusão do conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: a construção de uma moderna cidadania e da competitividade. Recomendava aos países da região que investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los à oferta dos conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo.

Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade²⁴ e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização).

Importa sublinhar que Evangelista, Shiroma e Moraes (2007) compreendem que o Relatório Delors é o documento fundamental para compreender a revisão política educacional de vários países da atualidade. Este documento foi elaborado por especialistas do mundo todo convocados pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob a coordenação do francês Jacques Delors. Os especialistas realizaram um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização e identificaram que:

[...] o ideal de progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial. Fenômenos como o desemprego e a exclusão social podem ser verificados mesmo nos países ricos, exponenciando as desigualdades sociais em todo o mundo. Em vista dessa análise, o documento indica quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de lógicas de informação-, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes (EVANGELISTA, SHIROMA E MORAES, 2007, p. 55).

Na teorização das autoras, o relatório pleiteia a necessidade de um sistema educacional mais humanizado vislumbrando, desta forma, o combate ao fracasso escolar e estabelecendo os professores como os agentes das mudanças propostas para o século XXI. Desta forma, estes deveriam ter as seguintes características: competência, profissionalismo e devotamento e para desenvolver tais características, os professores deveriam passar por um processo de capacitação. No entanto, o objetivo verdadeiro desse fato era convencer o professor a envolver-se nas reformas do

²⁴ O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos, a novidade agora é que centra-se na qualidade de oferta e também na eficácia das estratégias.

sistema educacional, a acreditarem que as propostas feitas se constituíam na melhor alternativa para que seus alunos obtivessem êxito.

Vale sublinhar que a preocupação de formulação de uma proposta de educação internacional em relação à América Latina e ao Caribe iniciou-se entre o final da década de 1970 e princípio da década de 1980. Neste período, foi delineado o PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe), projeto este que contou com financiamento da UNESCO e da OREALC (Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe), um órgão da UNESCO. Apesar de a elaboração ter-se iniciado na década de 1980, somente na década de 1990 sua difusão foi percebida. Assim, em 1993, foi aprovado no Chile o PROMEDLAC V. O Brasil mostrou também seu alinhamento a esta proposta que, na realidade, mantinha o mesmo discurso das anteriores.

Ressalte-se que o Brasil produziu documentos a partir das conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos. Estes foram elaboradas como diretrizes políticas publicadas em 1995, “Prioridades y para la educación”. O texto não apresenta nenhuma novidade significativa em relação aos demais. Em suma, nele

[...] o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, do sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõem além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. [...] Como se pode perceber pela recorrência das recomendações da UNESCO, da CEPAL, do PROMEDLAC e do Banco Mundial, estavam assentadas as tarefas que os países latinos teriam com a educação nos anos 1990 (EVANGELISTA, SHIROMA E MORAES, 2007, p. 62-63).

Compreende-se, assim, que:

[...] a política educativa do Banco Mundial tem, como marco metodológico, a teoria econômica neoclássica e, portanto, a escola é vista como empresa, os fatores do processo educativo, como insumo e eficiência e as taxas de retorno como critérios principais de decisão. Nessa perspectiva, o banco propõe a descentralização, a primazia do ensino básico, a avaliação das instituições educacionais e a capacitação em serviço. A descentralização, aparentemente acontece para quem os estabelece (PERONI, 2003, p. 29).

Saliente-se que o Brasil assinou um acordo com o Banco Mundial tendo em vista os índices educacionais brasileiros, nos quais os investimentos deveriam ser voltados para o ensino

fundamental; somente se investiria em outro nível de ensino quando o país mostrasse os resultados no Ensino Fundamental e apresentasse justificativas econômicas.

Essa configuração de políticas e exigências na área da educação acabam por retirar, de certa maneira, do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício. Evangelista, Shiroma e Moraes (2007) afirmam que o resultado dessa destituição de identidade seria, a longo prazo, a desmobilização da categoria profissional.

A reflexão de Candau (2006) deixa claro o fato de que “não se fará uma reforma educativa autêntica se não se colocar no centro de suas preocupações as questões relativas à identidade, às condições de trabalho, ao status econômico e social e à profissionalização dos professores”. O processo educativo é sistematizado pelo professor, ele é o centro de toda ação no contexto da escola, portanto, as políticas educacionais, para terem sucesso real, precisam preocupar-se com o professor, o profissional que trabalha com a educação.

1.2.2.1 A Repercussão das proposições internacionais no Brasil

Na primeira metade dos anos 1980 o Brasil viveu um período de greves e lutas relacionadas a vários problemas econômicos que levou ao fim do regime militar, em 1985. Nessa época os dados referentes às condições da educação no Brasil mostravam serem necessárias mudanças no sistema educacional tendo em vista os altos índices de reprovação.

Conforme Evangelista, Shiroma e Moraes (2007):

Desde meados da década de 1970 crescia um movimento crítico reivindicando mudanças no sistema educacional. Diagnósticos, denúncias e propostas para a educação eram vinculados por meio dos novos partidos de oposição – criados legalmente em 1979 [...] Na esteira do avanço do consenso produzido entre os educadores sobre o que deveria ser um projeto nacional de educação, outro importante movimento deve ser destacado – o da Constituinte. Em 1987, teve início esse processo cujo agente autêntico, a Assembleia Nacional Constituinte autônoma, foi desnaturado pela figura híbrida de autonomia duvidosa. O Congresso, no entanto, embora conservador em algumas medidas ou populistas em outras, costurou um acordo político no país, acolhendo muitas das contribuições da comunidade educacional (SHIROMA e MORAES, 2007, p. 42).

Finalmente, na Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 e, mais precisamente em seus artigos 204 ao 214, referentes à educação, os educadores conseguiram que fossem incorporadas várias de suas reivindicações.

No Art. 206, Inciso V da Constituição Federal de 1988 há o indicativo de várias alterações que não esclarece como ocorrerá a valorização profissional do professor:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#)).

O Brasil, visando atender aos organismos Internacionais Multilaterais e ao compromisso firmado na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos. É importante frisar que o então Ministro da Educação, Murilo de Avelar Hingel, em seu discurso, proferido em 1992 na Conferência de Educação para Todos, na China, esclareceu que o Plano Decenal, mais do que um compromisso com a nação, era também uma prova de que estava cumprindo o que havia sido acordado em Jomtien (PERONI, 2003).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394)²⁵, aprovada em 1996, também configura as propostas dos organismos multilaterais. A trajetória de elaboração e aprovação dessa lei evidencia que esta foi sendo modificada e se distanciando das reivindicações propostas pela comunidade educacional organizada e não determinando claramente as obrigações do Estado em relação à educação. A proposta de uma educação “construída em parceria entre o setor privado e governo, entre Universidade e indústria”, e defendida pelo governo da época, equivale às proposições dos organismos Multilaterais, e foram abarcadas na LDBEN- 9394/96.

Com relação à profissionalização do trabalho docente, Freitas (2003) entende que, com a aprovação da LDBEN (9394/96), houve um movimento contraditório de regulamentação e flexibilização que pode ser observado pelos seguintes indicativos:

a) manutenção da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em nível médio;

²⁵ A referida Lei teve uma trajetória de elaboração muito conturbada tendo em vista que o projeto anterior a ela contava com a participação das opiniões da comunidade educacional organizada, mas devido a vários fatores o projeto que foi aprovado era o que o MEC desejava e, na sua aprovação não foi sugerida nenhuma modificação. Para aprofundar o estudo ler SAVIANI, D. A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

- b) flexibilização no exercício do trabalho docente, ao instituir a possibilidade de formação pedagógica para qualquer bacharel proveniente das demais áreas e profissões – Resolução nº 02/ 97 –, legitimando o magistério como “bico” e flexibilizando, portanto, também a formação, pela complementação pedagógica;
- c) recuperação da concepção de “formação em serviço”, que teve grande vigor na década de 1960, e de “aproveitamento de estudos”, como fundamentos da formação do profissional da educação, trazendo para o âmbito da legislação a ênfase na experiência e nas práticas como elemento definidor da qualidade da formação, restringindo a importância da sólida formação teórica e epistemológica no campo da educação e imprimindo a visão dicotômica da relação teoria e prática;
- d) institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) como espaço preferencial para a formação de professores, in Minuta de Resolução em discussão no CNE desde julho de 2002;
- e) regulamentação da certificação de professores como mecanismo de avaliação e premiação dos professores, processo do qual poderão participar também os professores leigos, reforçando a noção de competência individual para determinadas tarefas e não para o trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações;
- f) retirada dos atuais cursos de licenciatura do âmbito da educação e do locus específico de produção de conhecimento no campo da educação e da pedagogia: as faculdades e os centros de educação nas universidades (FREITAS p. 1098, 2003).

As considerações do item b) da citação permitem inferir que, ao possibilitar que um bacharel tendo realizado uma complementação pedagógica, receba a licença para exercer a profissão docente, favorece uma desvalorização da profissão, pois permite que nem todos vejam o ser professor como uma profissão e, sim, como uma alternativa para completar o orçamento.

É importante frisar ainda que a LDBEN também fomenta descentralização, isto é, o Art. 12, por exemplo, enfatiza a necessidade de participação da família e da sociedade em geral tanto na manutenção da escola, quanto na realização de tarefas pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas apenas por profissionais habilitados para isto.

Cumprido lembrar que a LDBEN determina a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) para traçar as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação. Assim, no ano de 2002, por meio da Resolução CNE/CO nº 1/2002 e CNE nº 2/2002 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação Básica em nível superior.

Pimenta e Socorro (2011) avalia que estas diretrizes introduzem a noção de competência ao invés de saberes no núcleo de formação, o que contribui para uma visão restrita do trabalho docente tendo em vista que ter saber profissional é algo mais amplo, permitindo entender a totalidade do seu trabalho e as suas finalidades. Para as autoras, a noção de competência é um termo aberto e suscetível a várias interpretações, propiciando uma desvalorização do trabalho docente e reduzindo o trabalho docente ao desempenho de um técnico.

Ainda a resolução nº 2 /2002, no artigo 1º, prevê que

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Pimenta e Socorro (2011) consideram que, ao estabelecer a distribuição das 2800 horas dos cursos de formação em horas práticas, horas de estágio, horas de aula para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais, a resolução favoreceu a fragmentação curricular e, concomitantemente, a separação entre a teoria e prática, o saber e o pensar.

Essa constituição de documentos norteadores visando o alinhamento das políticas internas com as propostas dos organismos internacionais está bastante clara quando se vislumbra a ênfase na necessidade da formação do cidadão produtivo, ou seja, aquele que atende ao que o mercado anseia. Neste contexto, o professor deveria, ao se profissionalizar, ter uma formação mínima, que significa, em tese, um professor com habilidades e competências.

Freitas (2003) enfatiza que no campo da formação dos profissionais da educação o Brasil está se deslocando para as concepções tecnicistas e pragmáticas da década de 70, mas em um patamar mais avançado, no qual tem-se uma qualificação do indivíduo vislumbrando o domínio de competências, mas limitando-se ao saber fazer. Isso é, este docente não necessita de conhecimentos especializados, apenas ser capaz de utilizar e seguir na sala de aula os diferentes materiais produzidos por especialistas.

A constatação de Freitas também foi identificada por Day (2001), quando afirma que a formação docente visando obtenção de competência almejada por estas propostas de resultados é mais um passo rumo à desvalorização do professor, levando-o a acreditar que sua função se limita a cumprir metas, e não a contribuir para as propostas visando o seu local de trabalho. Esta ação o desmotiva e não abre espaço para que ele se desenvolva profissionalmente.

Um outro documento que retrata como o governo brasileiro se alinha aos organismos internacionais é o PNE (Plano Nacional da Educação) cuja proposta, pode evidenciar uma

valorização do professor . Este Plano, que foi aprovado no ano de 2001, pela lei nº 10.172²⁶, sofreu vários vetos antes de sua aprovação pelo governo da época. De acordo com Saviani (2008), o principal deles referia-se aos recursos destinados à educação. Desta forma, sem os recursos necessários, o plano passa a ser uma carta de intenções, pois não há como propor alterações visando mudanças na educação sem pensar nos custos reais que isto implicará.

Com a mudança de governo, em 2002, almejava-se que o plano seria revisto e os vetos fossem revisados, pois o plano previa uma avaliação em 2004, mas isso não veio a acontecer.

Na concepção de Freitas (2003), as iniciativas do Governo Lula no campo da formação de professores não modificou a sequência das políticas identificadas de obediência do Brasil às regras dos Organismos Internacionais de Financiamento. Sendo assim, este governo deu continuidade ao que já vinha acontecendo em relação à desprofissionalização do magistério e o aprofundamento do processo de controle e regulação do trabalho docente, principalmente ao oferecer exames de certificação e oferecimento de programas de educação à distância e material didático para a formação continuada de professores da educação básica.

O que esta autora destaca é que a concepção de profissional almejado pelos professores está muito distante da vislumbrada pelo governo Lula que manteve as concepções dos governos da década de 1990. Neste sentido, continua-se a propor as condições inadequadas para uma profissionalização docente, propiciando aos profissionais o isolamento no seu ambiente de trabalho e limitando, desta forma, as condições necessárias para uma reflexão crítica de sua prática.

Dando continuidade às propostas referentes à educação, o governo Lula lançou o Plano de Desenvolvimento Educacional- PDE ²⁷ um plano ambicioso que abrange todas as propostas relacionadas à educação oriundas do MEC. Consistia em um leque composto por trinta hastes que representam as trinta ações indicadas pelo MEC, com referência à educação. A principal haste do PDE é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ²⁸, instituído pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que representa um compromisso da sociedade civil e organizada com as metas a serem atingidas até 2022, ano em que o Brasil comemora duzentos anos de emancipação política.

Assim sendo, do leque de ações fica entendido que a formação inicial e continuada tem como responsável a CAPES, que, pelo decreto nº 6755 de janeiro de 2009, determina a Política

²⁶ A lei nº 10.172/2001. Refere-se sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acessado em 03/04/2010.

²⁷ PDE – Razões princípios e programas Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> >

²⁸ Decreto Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007 Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm >

Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica²⁹. Esse decreto, define a formação continuada, em seu Art. 2º, XI, como sendo essencial para a profissionalização docente mas, novamente evidencia que não é a profissionalização almejada pelos educadores, visto que, seguem os preceitos deste documento, é implantado também o PARFOR³⁰, que nada mais é que uma proposta visando a possibilitar aos professores que atuam de forma irregular à LDBEN, a regularização de sua condição por meio da formação à distância. Desta forma, o MEC vai assegurar que seiscentos mil professores, por meio da educação à distância, se tornem licenciados na disciplina em que atuam.

Conforme Torres (1996, p. 161-162), o Banco Mundial-BM, o principal organismo internacional de financiamento dos países em desenvolvimento, destaca:

Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, “insumo” educativo, necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar. [...] Estudos (e a própria prática) demonstram que docentes com maior número de anos de estudo e maiores qualificações não necessariamente conseguem melhores rendimentos com seus alunos. Sobre essa base, o BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de curso. [...] e recomenda que ambas aproveitem as modalidades à distância, também consideradas mais efetivas em termos de custo que as modalidades presenciais.[...] a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo BM aos países em desenvolvimento, frente à infraestrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares (TORRES 1996, p. 161-162).

Assim, o MEC, por meio de suas políticas educacionais, continua atendendo a compromissos firmados no início da década de 90, e seguindo as recomendações impostas pelos organismos internacionais de financiamento, negando aos estratos inferiores da população condições para uma educação de qualidade visto que os professores não têm formação necessária para desempenhar seu papel profissional.

No Paraná, o governo Requião, no período de 2003 a 2010, indica nos seus discursos e nos documentos oficiais que ao contrário do que está acontecendo no Brasil, possibilitou valorização dos profissionais da educação. Assim, será realizado um estudo analisando a nova proposta curricular implantada por este governo.

²⁹ Disponível em < http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto6755_29jan2009_Parfor.pdf >

³⁰ Para maiores informações consultar < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> >

1.3 REFORMA CURRICULAR NO PARANÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2010

No período de 2003 a 2010, o Estado do Paraná teve como governador Roberto Requião de Mello e Silva. Em 2003, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR torna público que a proposta de educação que vinha sendo conduzida pelo governo anterior não condizia com o que o governo atual almejava para o Paraná. Ressaltando que o documento “currículo básico do Paraná³¹”, de 1990, que representava uma proposta curricular produzida em união com os professores, tinha sido abandonado, considera ser necessária uma retomada nas discussões com os professores.

Segundo o documento de reformulação curricular no Estado do Paraná de 2004, a Secretária de Estado da Educação do Paraná, Yvelise Freitas de Souza Arco Verde (2004, p. 01) enfatizou que:

A escola pública do Paraná sobreviveu a este desgoverno, de políticas equivocadas em relação ao sistema educacional e sua própria rede escolar, no período de 1995 a 2002. É nessa escola de resistência que se crê, e é nela que reside a intencionalidade da dimensão pedagógica, cuja definição está no esclarecimento de ações educativas e de seu papel, e que possibilitem a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Uma escola cuja supremacia é o trabalho com o conhecimento escolar. Conhecimento este, que é específico, advindo da produção intelectual dos homens, mas que serve para possibilitar também o conhecimento amplo, elaborado na ação humana coletiva, numa teia de relações sociais, as quais geram novas necessidades de reflexões e elaborações teóricas (ARCO VERDE 2004, p. 01).

O desgoverno citado no documento se referia ao período de 1995 a 2002 em que governou o estado do Paraná e em cujas propostas para a educação ficava evidenciada a obediência aos organismos internacionais de financiamento.

Essa obediência é apontada por Figueiredo (2001, p.145):

Constatamos que a relação do governo Jaime Lerner com os objetivos do Banco Mundial tornam-se evidentes à medida que tem como objetivo a construção da gestão compartilhada, a escola como centro de excelência, a efetivação de parcerias com a comunidade como fator para avaliação com êxito, a promoção da qualidade total, a descentralização administrativa

³¹ Segundo Lima e Santi (2006), a elaboração do currículo básico começou no ano de 1987 e tinha como propósito sistematizar os conteúdos indicados no Projeto Pedagógico que, sistematizado por uma comissão da secretaria da educação, chegando nas escolas. Dessa forma, o currículo básico foi elaborado durante a gestão do governo Álvaro Dias e implementado durante o governo Requião (1991-1994).

e pedagógica, a descentralização gerencial, a premiação por atividade que visa a melhoria do Ensino Básico, a política de privatização do Ensino Superior.

Nogueira, Figueiredo e Borges (2003, p.89-90) acrescentam que:

O “Programa de Capacitação de Professores”, num primeiro momento, foi previsto mediante um planejamento descentralizado, que começaria pelas escolas. Entretanto, este procedimento foi abandonado, pois foi concebido como não favorável à implementação rápida da reforma educacional. Para planejar e implantar este novo plano foi criada a Universidade do Professor, tendo com *locus* privilegiado o Centro de Capacitação em Faxinal do Céu.

Nas concepções dos autores citados o governo de Jaime Lerner mostrou seu alinhamento à proposta de educação visada pelos Organismos Internacionais, de modo que a formação dos professores em exercício tinha como objetivo fazê-los seguir as propostas prescritas e promovera uma formação continuada que favorecia este objetivo.

De acordo com Lima e Santi (2006), apesar do governo do Paraná no período de (1991-1994)³² na gestão de Requião, indicar, nas suas propostas de educação uma concepção oposta às orientações dos organismos multilaterais, as orientações aos projetos de educação “ estão marcadas por um modelo econômico, político e social justificado pelo centralismo e burocratismo, não permitindo, em última instância, a efetivação dos discursos pedagógicos”.

Na mesma linha de raciocínio, Menezes (2008) salienta que, na gestão de Requião no Paraná no período de 2003/2010 a elaboração e implantação do “Projeto BRA/03/036 – Educação Básica e Inclusão Digital no Estado do Paraná”, teve como parceiro o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e foi financiado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). No referido projeto se pretendia oferecer aos professores uma oportunidade de se aproximar das novas tecnologias da comunicação e informação e, ainda, de estruturar a rede de ensino estadual visando favorecer as condições ideais para utilização de todos os meios tecnológicos disponíveis para favorecer o aprendizado dos professores. Estas ações socializariam os conhecimentos bem como o de suas experiências em sala e, conseqüentemente, favoreceria o aprendizado dos alunos.

Ainda segundo Menezes (2008), o início da elaboração do projeto BRA/03/036 indicava uma autonomia da SEED em implementar o projeto, mas o que se concretizou foi um projeto

³² Conforme Nogueira, Figueiredo, Deitos (2001), apesar do convênio ter sido assinado no ano de 1994, as discussões foram iniciadas em 1992 com o BID e BIRD.

elaborado a partir das diretrizes de Formulação de Projeto do PNUD, atendendo suas especificações e diretrizes. Dessa forma, a socialização de conhecimentos e experiência dos professores vislumbra o professor como um profissional, teve que atender à concepção do professor como um usuário que deveria ser capacitado, como proposto pela PNUD.

No entanto, apesar de contar com o financiamento do BID no período de 2003 a 2010 o governo do Paraná enfatizava sua oposição às concepções de educação deste organismo. Nos documentos oficiais relacionados à educação compreendia que esta deve possibilitar a todos os alunos, especialmente os das classes menos favorecidas, as condições necessárias para entender e desta forma, lutar contra o sistema vigente.

As orientações pedagógicas de 2010 ressaltam enfaticamente que

[...] **o papel da escola não é adaptar o sujeito às novas demandas da sociedade atual** e, sim, por meio do conhecimento histórico, científico, artístico e filosófico, possibilitar que o aluno tenha condições de analisar a sociedade atual em suas contradições, instrumentalizando-o para transformar sua prática social e não adaptar-se a este mundo tão excludente, preconceituoso e meritocrático (PARANÁ, 2010 a, p. 11 grifo do nosso).

Assim sendo, houve o replanejamento da escola pública no Paraná, enfatizando a necessidade de elaborar uma nova proposta curricular. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná apresentam as concepções deste governo a respeito de mundo, homem, escola e educação. Este documento tem como objetivo a construção de uma sociedade em que todos tenham chances iguais. O que seria permitido oportunizando a todos uma escola pública preocupada em favorecer o acesso aos diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade, vinculados por meio dos conteúdos das disciplinas escolares e dialogando com os conhecimentos populares, defende o vínculo com as teorias críticas do conhecimento. Dessa forma, as diretrizes expressam o plano futuro, a sociedade e um alinhamento vinculado às teorias críticas da educação.

Libâneo (2004), no entanto, entende que, ao se estabelecer um vínculo com as teorias críticas da educação, o que se almeja é possibilitar aos envolvidos no processo de formação condições de um desenvolvimento nas dimensões física, afetiva e cognitiva sem se restringir à dimensão econômica. Isto é, a escola não é um espaço que deve propiciar uma continuação das desigualdades, mas um ambiente social que favoreça compreensão da realidade social e as condições para reivindicar mudanças.

A vinculação das Diretrizes com as teorias críticas vislumbra que esta deve entender o professor como alguém possuidor de diferentes conhecimentos, de modo que seu papel não será de um aplicador de propostas impostas.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná:

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. [...] Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais [...], devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares (PARANÁ, 2008 a, p.14).

Diante das considerações do documento, nota-se que estas concebem os homens como seres históricos que podem na sua singularidade, propor mudanças se lhes forem oportunizados os conhecimentos necessários para compreensão do mundo em que vive. Vale dizer que há uma defesa do currículo disciplinar. Assim, a escola passou a ser um local de acesso ao mundo letrado, ao conhecimento científico, à reflexão filosófica e ao contato com a arte o que favoreceu a instalação de um ambiente propício para a elaboração dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento das contradições sociais, políticas e econômicas na sociedade contemporânea e para compreender a produção científica, a reflexão filosófica e criação artística em seus respectivos contextos.

Ao analisar as diretrizes observa-se uma defesa dos professores como profissionais que favorecerão aos alunos das escolas pública do Paraná o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, dialogando com os conhecimentos do cotidiano escolar. Defende o currículo vinculado às teorias críticas do conhecimento e determina sua concepção à respeito das disciplinas de formação e atuação dos professores e, no caso deste estudo, será apresentada a disciplina de matemática. Para investigar se o que está descrito nos documentos é o que os professores da rede estadual de ensino entrevistados observam, a seção IV realizará esta análise.

1.3.1 Nova proposta curricular de matemática no Paraná no período de 2003 a 2010

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008) fazem uma defesa da importância de entender a matemática como uma construção humana.

Para isso, o documento traça a trajetória da evolução do desenvolvimento da matemática em cada momento histórico reconhecendo-o como resultante não de um acontecimento casual, mas de necessidades da sociedade.

Diante disso, fundamenta-se na tendência histórico-crítica conforme vislumbrada nas obras de Demerval Saviani que ressalta

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI 2006, p. 56).

Disso resulta que o professor tem por função oportunizar aos alunos a aproximação com os conteúdos historicamente produzidos de modo que sua assimilação propicie novas formas de questionamento e de leitura da sociedade em que vive.

Segundo Fiorentini (1995) de acordo com a tendência histórico-crítica, o conhecimento matemático não pode ser entendido como um saber pronto e acabado, mas ao contrário, como um saber vivo, dinâmico e que vem sendo construído historicamente, atendendo a estímulos externos (necessidades sociais) e internos (necessidades teóricas de ampliação dos conceitos).

De um modo geral é esta também a visão presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008):

Na matemática, essa tendência é vista como um saber vivo, dinâmico, construído para atender às necessidades sociais, econômicas e teóricas em um determinado período histórico. A aprendizagem da Matemática consiste em criar estratégias que possibilitam ao aluno atribuir sentido e construir significado às ideias matemáticas de modo a tornar-se capaz de estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar. Desse modo, supera o ensino baseado apenas em desenvolver habilidades, como calcular e resolver problemas ou fixar conceitos pela memorização ou listas de exercícios. A ação do professor é articular o processo pedagógico, a visão de mundo do aluno, suas opções diante da vida, da história e do cotidiano (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ 2008, p. 45).

Observa-se, nestas diretrizes, o entendimento de que a compreensão da matemática é um saber construído ao longo da história, que sua aprendizagem favorecerá a inserção de todos na

sociedade, uma inserção que não será de aceitação das condições desiguais, pois a matemática, como todas as outras disciplinas escolares, não visa propiciar uma continuação do sistema.

Para favorecer esta concepção sobre a matemática, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná de Matemática (2008) enfatizam que resgatou coletivamente com os professores a importância destes profissionais terem fundamentação teórica e metodológica para o ensino da matemática. Contudo, entende que a proposta somente irá se concretizar se os professores se tornarem um educador matemático, isto é, um professor que entende a responsabilidade de seu trabalho docente e manifesta sua defesa à educação matemática como o campo de estudo que contribuirá para os professores da rede estadual de ensino definir as prioridades no seu trabalho docente.

Fiorentini & Lorenzato (2006, p. 5) definem a educação matemática como sendo “uma área de conhecimento das ciências sociais ou humanas, que estuda o ensino e a aprendizagem matemática”. Portanto, a educação matemática tem uma preocupação com a sociedade indicando a necessidade do professor ter o conhecimento dos conteúdos matemáticos, conjuntamente com os diferentes conhecimentos e práticas pedagógicas que vislumbre uma formação em todas as dimensões humanas.

Assim, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná de Matemática (2008), defendem que o ensino da matemática deve favorecer aos estudantes “análises, discussões, conjecturas, apropriação de conceitos e formulação de ideias”. De posse desse conhecimento, além de compreender a beleza da matemática entenda que este conhecimento poderá favorecer a compreensão e o desenvolvimento da sociedade.

Ao analisar este documento que será confrontado na seção IV na análise das entrevistas percebe-se a importância de modificar a concepção adotada pelo governo anterior, com relação ao modo de conceber a matemática e tendo como ponto fundamental, para propiciar esta mudança, os professores. Neste sentido, na seção II serão abordadas as concepções sobre desenvolvimento profissional concebida por este governo e de pesquisadores como Day (2001), Pérez Gómez (2000) e Libâneo (2010) e, também, a importância dos diferentes conhecimentos necessários ao trabalho docente segundo Shulman (1986), Tardif (2008), Zeichner (2008) e Contreras (2002).

2 OS SABERES DOS PROFESSORES E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ENTRE AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS E AS INDICAÇÕES DESEJADAS PELOS EDUCADORES.

O sentido de desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente (DAY, 2001, p. 15).

Não são todos os professores que ignoram a existência de redes que cercam sua profissão e o quanto as políticas educacionais influenciam em seu desenvolvimento profissional, como relata a professora M, um dos sujeitos do conhecimento, que diz:

A educação serve de bandeira política para os governos e a gente, na sala de aula, tão preocupado em atender aluno, em correr atrás, a gente não se dá conta, que nós somos governadas, de acordo com o que eles querem (Professora M.).

Para compreender como as políticas educacionais podem propiciar ou não o desenvolvimento profissional dos professores, torna-se importante definir primeiramente o que se entende por desenvolvimento profissional e também identificar quais as concepções vislumbradas pelo governo estudado.

Desse modo, nesta seção serão discutidos o que estudiosos como Shulman (1986) e Tardif (2008) consideram como saberes necessários para a docência, será realizada uma discussão sobre a reflexão crítica do docente tendo como fundamentação teórica Zeichner (2008), Libâneo (2010), Pimenta (2010) e Contreras (2002). Em seguida, será definido o que autores como Day (2001), Libâneo (2010) e Pérez Gómez (2001), entre outros, entendem por desenvolvimento profissional dos professores e indicando os fatores que proporcionam, ou não, a possibilidade disso ocorrer. Serão analisadas, posteriormente, as orientações emanadas pelo governo do Estado do Paraná durante o período de 2003 a 2010, relacionadas às propostas de desenvolvimento profissional do professor.

2.1 OS PROFESSORES E SEUS DIFERENTES SABERES

A partir dos anos de 1980 o tema da formação de professores passou a ser mais discutido em ambiente educacional internacional, principalmente porque são os professores os responsáveis pela missão educativa da escola. Dentre os temas abordados houve, segundo Tardif (2008), um maior interesse em relação ao saber docente, que passou a ser objeto de várias pesquisas, nas quais foram utilizadas diferentes teorias e métodos. Isto porque se pode considerar, como autor, que o interesse pelos saberes e subjetividade do professor permite penetrar no âmago do processo de escolarização.

Dentre os pesquisadores que têm como foco o saber docente, os mais influentes são Lee Shulman (1988) e Maurice Tardif (2008), cujas perspectivas teóricas são as abarcadas neste trabalho.

2.1.1. A visão de Shulman

Em um trabalho intitulado “Those who understand: Knowledge Growth”, Shulman(1986) constata, por meio do exame de testes aplicados pelos órgãos oficiais dos Estados Unidos para avaliar quais conhecimentos os professores deveriam ter para exercer a profissão, que estes foram modificados entre o final do século XIX e meados do século XX.

No final do século XIX havia uma preocupação evidente com os conhecimentos relacionados aos conteúdos que o professor iria ensinar, enquanto o conhecimento de teorias e métodos de ensino, mesmo que considerados importantes, tinham um papel secundário em sua avaliação. Observou, no entanto, uma modificação acentuada nas políticas educacionais dos anos de 1980. Nos exames de seleção para o magistério, que passaram a ser obrigatórios nesta época, a ênfase não direcionava mais aos conhecimentos do conteúdo, mas focava nas diferentes competências para ensinar, como apresentação de planos educativos, avaliação, reconhecimentos das diferenças individuais, entre outros.

O autor salienta que

Nosso trabalho não tem a intenção de denegrir a importância do entendimento pedagógico ou habilidade no desenvolvimento de um professor e nem de aumentar a efetividade da

instrução. O mero conhecimento do objeto de estudo é provavelmente tão inútil pedagogicamente quanto a falta de prática do conteúdo. Mas, combinar apropriadamente os dois aspectos das capacidades dos professores requer que tenhamos tanta atenção ao aspecto de ensino quanto ao que devotamos aos elementos do processo de ensino (SHULMAN, 1986, p. 08).

Shulman (1986) defende que para exercer sua profissão o professor necessita, mais do que uma compreensão do conteúdo a ser ensinado, de uma compreensão especializada deste conteúdo. Sugere que, ao pensar nos conhecimentos dos professores com ênfase nos conteúdos, considerar três categorias para este conhecimento: o conhecimento do conteúdo do objeto de estudo, conhecimento pedagógico do objeto de estudo e conhecimento curricular do objeto de estudo.

No tocante ao conhecimento do conteúdo do objeto de estudo, o autor ressalta que este se refere à quantidade e à organização de conteúdo existente na mente do professor. Para ele,

Professores não devem ser somente capazes de definir para os alunos as verdades aceitas no âmbito da disciplina. Eles devem também explicar porque uma particular afirmação é dita garantida, e porque vale a pena saber e como isso se relaciona com outras afirmações. Tanto dentro da disciplina e fora dela, tanto na teoria como na prática. [...] o professor precisa não só entender que algo funciona assim; o professor deve entender porque é assim, em quais fundamentos isso é garantido e afirmado, e em quais circunstâncias nossa crença nessa justificativa pode ser diminuída ou negada. Além disso, os professores entendam porque um dado tópico é particularmente central para uma disciplina, ao mesmo tempo em que um outro pode ser de alguma forma periférico. Isso será importante nos julgamentos pedagógicos subsequentes em relação à ênfase curricular relativa (SHULMAN, 1986, p.11).

O domínio do conhecimento do conteúdo do objeto de estudo deve vir unido, porém, ao conhecimento pedagógico do objeto de estudo, o qual inclui todas as metodologias existentes para transformar um conteúdo específico em objeto de aprendizagem.

Eu incluo, para os tópicos mais ensinados em uma área disciplinar, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações, e demonstrações- enfim : as formas de representar e formular o tópico que o faz mais compreensivo para outros. Pelo fato de não haver eficientes formas isoladas de representação, o professor deve ter em mãos um verdadeiro arsenal de formas alternativas de representação, algumas das quais derivam de pesquisas enquanto outras originam de experiências práticas (SHULMAN, 1986, p. 14).

O conhecimento curricular do conteúdo é a terceira dimensão a ser considerada. Este se relaciona à estruturação e organização dos conhecimentos escolares e aos materiais a serem usados no aprendizado de cada um dos temas da área de estudo. O domínio desta dimensão do objeto de estudo permite ao professor fazer uma leitura ampla das propostas curriculares e, mediante esses conhecimentos, elaborar um currículo particular.

Embora possa ser criticado por uma tipologia do saber do professor, o autor concebe os professores como profissionais capazes não somente de atuar, mas também de interpretar de um modo consciente, o significado de seus atos, unindo assim, seu conhecimento de como fazer, mas o que e porque fazer. Dessa forma, o professor é capaz de refletir sobre seu próprio conhecimento, um profissional capaz não somente de praticar e conhecer sua arte, mas de esclarecer os motivos que o levaram a certas decisões profissionais e ação com outros.

2.1.2 A visão de Maurice Tardif sobre os saberes e docente

As perspectivas teóricas de Maurice Tardif são muito conhecidas pelos pesquisadores no Brasil, onde suas obras vem sendo publicadas desde 1991. Seus estudos têm como objetos a definição dos conhecimentos específicos para ao ensino, a preocupação com a formação dos professores e com a prática do magistério.

Tardif (2008) compreende o saber dos professores como um saber social, pois está ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, família, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Para ele, o saber dos professores:

[...] não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2008, p. 14).

Sua perspectiva em relação ao saber do professor é situá-lo conectando o individual e o social, o ator do sistema, de modo a apreender sua natureza social e individual como um todo. E para compreender estes saberes, analisa seus fios condutores:

O primeiro destes fios condutores é definido pelo autor como “saber e trabalho”, ou seja, entende que o saber docente está à serviço do trabalho. Isso porque, segundo, Tardif (2008, p. 17) “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para solucionar situações cotidianas”. Dessa forma, o ambiente de trabalho do professor o marcará e favorecerá que ele desenvolva saberes tanto pessoais (identidade pessoal) quanto profissionais a sua situação socioprofissional.

Seu segundo fio condutor é a ideia de diversidade do saber ou pluralismo do saber docente, que envolve conhecimentos e um saber fazer de origem social construído a partir de vários saberes da sociedade, da instituição escolar, da universidade e de vários autores sociais.

O terceiro fio condutor do saber docente destacado pelo autor, que compreende ser o saber do professor temporal por estar ligado a sua história de vida e de sua carreira profissional. Segundo Tardif (2008) muitas crenças e representações e certezas do professor sobre sua profissão provém da sua vivência na instituição escolar por longos anos como aluno. É um legado tão forte que persiste no decorrer do tempo e nem mesmo a experiência universitária pode transformá-lo ou abalá-lo.

O quarto fio condutor indicado pelo autor para compreensão do saber docente é “a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber”. Para Tardif (2008, p. 21) a experiência de trabalho, portanto, “é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução. Reiterada daquilo que se sabe fazer, a fim de reproduzir sua própria prática profissional”.

O quinto fio condutor “saberes humanos a respeito de seres humanos”, corresponde à ideia de que de um trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação. Esta ideia de trabalho interativo leva à procura das características da interação humana que marcam o saber dos atores que trabalham juntos, no nosso caso, os professores e os alunos em sala de aula, dos poderes mobilizados por eles nesta interação.

Para Tardif (2008, p. 23), o último fio condutor a ser analisado diz respeito à necessidade de repensar a formação para o magistério considerando “os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano”. Esta ideia expressa a necessidade de se repensar a formação docente na qual se articulem e se equilibrem os conhecimentos produzidos sobre o ensino e os saberes produzidos pelos professores nas suas práticas cotidianas.

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. **Além dos mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas.** [...] Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo (TARDIF, 2008, p. 241, grifo nosso).

O autor, ao identificar os fios condutores, almeja compreender o saber dos professores que estão envolvidos neste sistema complexo de relações e sublinha que os saberes dos professores são plurais e resultam da inserção de misturas, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Assim, o autor concebe que os saberes da formação profissional são aqueles resultantes do ambiente institucionalizado, isto é, saberes produzidos pelas ciências da educação. Neste ambiente, também são incorporados os saberes pedagógicos oriundos de diferentes reflexões racionais e normativas que orientam a prática.

Além dos saberes de formação profissional e os saberes pedagógicos, há os saberes disciplinares que se integram na formação do professor, tanto inicial como continuada. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2008, p. 38).

O saber curricular se constitui em um dos saberes dos professores e se origina no fato destes, ao longo de sua carreira, terem de conviver com diferentes propostas curriculares nas quais são definidas concepções de educação, sociedade e escola e determinados os saberes sociais importantes.

Por último, o autor define os saberes experienciais do professor desenvolvido por estes no exercício de sua profissão, “saberes específicos baseado no cotidiano e no específico de seu meio”. Saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva “sob a forma *habitus* e saber-fazer e de saber - ser” (TARDIF, 2008, p. 39).

Na concepção do autor, o professor poderá ser compreendido como um profissional da educação se e somente se conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa e possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência de sala de aula.

Tardif (2008) ressalta, no entanto, que, apesar de todos os saberes detidos pelo professor, sua profissão não é valorizada porque ele não é compreendido como alguém que produz o saber e, sim, como um transmissor deste, a decisão sobre que saberes devem estar presentes no seu ambiente de trabalho não lhe caber, mas ser derivada de órgãos considerados competentes para isso. Ou seja, porque os professores, aos olhos da sociedade contemporânea, são vistos como executores das propostas preestabelecidas.

Tardif (2008) salienta que uma mudança nesta concepção, que acarretasse uma nova visão da profissionalidade docente, somente poderia ocorrer pela união entre os professores da educação básica, corpos universitários de formadores e os responsáveis pelo sistema educacional.

2.1.3 O desafio da reflexividade na docência

A reflexão é um termo empregado no trabalho docente na qual, há diferentes concepções e interesses vinculados à mesma. Diante disso é imprescindível que haja discussões sobre o que se almeja quando vislumbra que os professores façam uma reflexão do seu trabalho.

Segundo Libâneo (2010) a reflexão e sua ligação ao trabalho docente tem longa trajetória, exemplifica que no final dos anos 1970 favoreceu ao cenário educacional mundial um movimento denominado “professor reflexivo”, que foi incorporado em várias reformas educativas, mas este movimento, apesar do mesmo cenário econômico e político, continha diferentes concepção sobre o que viria a ser este “professor reflexivo”.

O profissional reflexivo é uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de reflective action (Dewey 1933, 1947, 1993). Encontramos essa ideia- e não expressão – em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. [...] Schon (1983, 1987, 1991, 1994, 1996) revitalizou e conceituou mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação (PERRENOUD, 2002, p. 14).

Perrenoud (2002) salienta que Schon, apesar de ter sido um dos responsáveis pelas discussões sobre a importância da reflexividade no trabalho docente, não tinha o ensino como

principal interesse, ele afirma que o mesmo objetivava o desenvolvimento do paradigma do profissional reflexivo visando combater a ilusão na qual os conhecimentos dos saberes teóricos e procedimentos ensinados poderiam resolver todos os problemas de um profissional.

Assim, a ligação da reflexividade ao ensino pode apresentar vários obstáculos, pois a profissão docente, como estudado na seção anterior, tem especificidades próprias visto que, ainda luta pelo seu reconhecimento e valorização.

De acordo ainda com Zeichner (2008) a reflexão acaba prejudicando o desenvolvimento da profissão docente quando utilizada de forma inadequada e pontua alguns conceitos:

1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas é uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores (ZEICHNER, 2008, p. 544).

Em estudo realizado para entender o conceito de “professor reflexivo” Pimenta (2010) constatou que este conceito recebeu um apoio no cenário educacional brasileiro, mas este veio desprovido de uma análise do que viria a ser esta reflexividade na docência e várias indagações acabaram não sendo realizadas entre elas: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições os professores têm para refletir?”. Entende, ainda, que concepções que apregoam que ao professor cabe refletir meramente sobre sua prática individualmente não contribui para mudanças no ensino, pois a reflexão deve estar arraigada de teoria. Neste sentido, o refletir na ação e sobre ação não indica que o profissional se torne reflexivo.

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2010, p. 24).

A concepção de Pimenta é a mesma de Libâneo (2004) que aponta o papel da teoria como subsídio à reflexão sobre a prática dos professores, pois, assim, esses docentes terão condições de analisar suas práticas, verificando quando essas são, inadequadas e entendendo a complexidade do seu trabalho e como essas práticas são muitas vezes, utilizadas visando atender os interesses políticos. Dessa forma, a reflexão é um dos elementos da formação profissional, pois os professores aprendem sua profissão não somente por um único caminho, mas, sim, com as contribuições das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e do conhecimento experiencial.

Contreras (2002) entende ainda que a reflexão realizada pelo professores deve ser uma reflexão crítica³³, pois além de analisar suas práticas como problemas que têm uma origem social e histórica, esta deve possibilitar-lhes uma tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam.

A reflexão crítica recorre a uma crítica da introjeção de valores sociais dominantes, como forma de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos. Como não basta somente realizar as capacidades reflexivas, mas defender uma orientação para a reflexão, de problematizá-la para dotá-la de um compromisso político claro, já não é suficiente a experiência de contradição que seu exercício gera em relação à prática institucional do ensino. É necessário uma crítica sócio - histórica dos professores e das escolas. A partir desta crítica pode-se reconstruir o sentido político que aprendemos aceitar no que diz respeito à função do ensino e configurar - lhe um novo significado, mais racional, mais justo e mais satisfatório, à medida que o desvelamento dos interesses aos quais as atuais práticas servem nos permita conceber um futuro mais promissor (CONTRERAS, 2002, p.168-169).

Zeichner (2008) afirma que a reflexão docente deve direcionar os professores não só a uma clareza política para entender a organização do ensino, mas também à relevância de saber os diferentes conhecimentos sobre o objeto de estudo que ensina visto que estes conhecimentos favorecerão aos seus alunos uma reflexão crítica da sociedade e uma luta para torná-la melhor para todos.

³³ De acordo com Contreras (2002) a reflexão crítica encontra seu fundamento nas teorias críticas mais especificamente no projeto teórico Habermas (1982; 1984) que entende que as teorias críticas concebidas como interesse libertador, dirigem-se a restituir as condições pelas quais os grupos sociais podem buscar, sem coerções, as formas práticas de relação, isto é, a busca de acordos intersubjetivos.

2.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ALMEJADO PELOS EDUCADORES

Segundo Fiorentini e Rocha (2009), a expressão desenvolvimento profissional docente foi muito utilizada nos últimos vinte e cinco anos na literatura nacional e internacional com várias interpretações para o termo.

A literatura consultada para a realização deste trabalho permitiu que fosse compreendido que, ao utilizar o termo desenvolvimento profissional à profissão docente, não se deve assimilar que o desenvolvimento deste profissional ocorre apenas se este tiver a possibilidade de elaborar conhecimentos necessários à docência.

Para Imbernón (2009) essa expressão compreende, além disso, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo e técnico. E o autor adverte que, decorrente de tudo isso, esse desenvolvimento delimitado ou incrementado por uma situação profissional permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira³⁴ docente.

De fato, como aponta Imbernón (2009), vários fatores podem ser decisivos para o desenvolvimento profissional docente como: salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, promoção na profissão, a carreira docente, a formação contínua, entre outros.

Day (2001) compreende que:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 2001, p. 20-21).

Fullan e Hargreaves (2001), por sua vez, assinalam que:

³⁴ Este estudo entende desenvolvimento de carreira segundo Huberman (2007) que defende ser este, um processo e não uma série de acontecimentos que ocorrem ao longo da carreira docente. Ele depende não somente das possibilidades oferecidas, mas da disposição e do conhecimento individual.

Os professores são mais do que amontoados de conhecimentos, competências e técnicas. O desenvolvimento de um docente implica muito mais do que a aprendizagem de novas competências e comportamentos. Como dizem, por vezes, os professores aos seus alunos, eles não saem de um armário às 8:30 da manhã e regressam a ele às 16:00. Os docentes são pessoas. Não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é. Não podemos mudar o professor, num sentido fundamental, sem mudar essa pessoa que ele é. Isto significa que a mudança efectiva e duradoura será, quase inevitavelmente, lenta. O crescimento humano não é como aquelas plantas que crescem rapidamente, sem grandes necessidades de cultivo: ele pode ser alimentado, estimulado, mas não pode ser forçado. Os professores não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoa que são (FULLAN E HARGREAVES, 2001, p. 52).

Os estudiosos, quando tratam a evolução profissional docente, esclarecem que o professor não se desenvolve apenas no seu ambiente de trabalho ou em propostas preestabelecidas, mas a várias situações. Portanto, é necessário compreender que este profissional irá conseguir desenvolver-se profissionalmente somente se for compreendido e respeitado na sua singularidade, ouvido e entendido como uma pessoa que vive e pertence a uma sociedade.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional docente é concebido, neste estudo, como um processo que vai além de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades referente aos conteúdos que desenvolve no contexto escolar. É, sim, um processo que favorece aos professores um diálogo entre os pares em seu ambiente de trabalho e permite a este profissional consolidar o seu compromisso com a profissão escolhida e entendendo de sua profissão, e os vários fatores externos que contribuem ou não para o seu desenvolvimento.

Day (2001) concebe o desenvolvimento profissional como um processo importante para possibilitar aos docentes as condições de desenvolverem seu papel de profissionais. Entende que o professor age como um profissional na medida em que compreende a responsabilidade que permeia sua profissão e, desta forma, possibilita aos seus alunos condições para a compreensão da sociedade contemporânea.

Libâneo (2004) salienta as dificuldades dos professores assumirem os compromissos profissionais e éticos da profissão com baixos salários, preparação profissional deficiente, a baixa autoestima que toma conta de sua personalidade. Destaca que sua formação inicial na universidade não propicia aos futuros professores as condições adequadas para exercer sua profissão, nem cultura geral necessária para entender a sociedade em que vivem.

Este autor enfatiza, ainda, que um dos grandes males do nosso professorado é a carência da cultura geral de base, porque na formação social há a herança de uma pobreza cultural que favoreceu a não apropriação adequada dos instrumentos de leitura. Assim sendo, estabelece-se uma

barreira que não permite aos professores compensarem a precária educação de base. E a formação, quando existe, é inadequada e não motiva os professores.

Ponte (1998) ao discutir as condições de uma formação que vise o desenvolvimento profissional, salienta que:

A formação pode ser perspectivada de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, do mesmo modo que pode, através do seu “currículo escondido”, contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido de responsabilidade profissional. O professor que se quer desenvolver plenamente tem toda a vantagem em tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objectivos. Para responder aos desafios constantemente renovados que se colocam à escola pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela mudança social, o professor tem de estar sempre a aprender. O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspecto marcante da profissão docente. O desenvolvimento profissional permanente é uma necessidade incontornável, mas não deve ser visto como uma mera fatalidade. Pelo contrário, deve ser encarado de modo positivo: a finalidade do desenvolvimento profissional é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino da Matemática adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente (PONTE, 1998, p. 2).

Pérez Gómez (2001) salienta, ainda, que uma atuação autônoma e adequada às exigências das diferentes situações pedagógicas requer um desenvolvimento profissional fundado na formação, utilização e reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo.

Provocar a reconstrução do pensamento pedagógico vulgar implica, necessariamente, um processo de desconstrução dos esquemas de pensamento e ação acríticos e empiricamente consolidados. Ou seja, requer remover os obstáculos epistemológicos que a partir da ideologia pedagógica dominante e a partir da prática socializadora da escola foram se incorporando ao pensamento, ao sentimento e à ação dos futuros docentes, até constituir seu consciente e quase tácito pensamento pedagógico prático: o conjunto de suas teorias e crenças implícitas (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 193).

Resta saber se as propostas de desenvolvimento profissional inseridas nas políticas educacionais no estado do Paraná no período de 2003 a 2010; favoreceram essa reconstrução do pensamento pedagógico dos docentes e sua atuação autônoma e compreensão da sociedade em suas diferentes dimensões.

2.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL SEGUNDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2010

No período em questão, o governo Requião ressaltava sua preocupação com a educação no Estado do Paraná, tomou medidas visando possibilitar aos professores da rede estadual de ensino um aperfeiçoamento profissional contínuo e condições adequadas ao exercício profissional.

Com esse objetivo o governo do Paraná sancionou a Lei complementar nº 103/2004³⁵, que instituiu o Plano de Carreira dos Professores da Educação Básica o qual, de acordo com seu artigo 3º, “objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de uma remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado”. Assim sendo, o Plano estabelece “a necessidade de qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração e condições condizentes a seu trabalho” [...] a valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento; [...] o avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes; [...] período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente”.

Dentre as medidas deste Plano piso salarial e, no final do seu governo em dezembro no ano de 2010, os professores recebiam R\$1.798,54 por quarenta horas semanais este valor referia-se ao piso salarial mais gratificações. No entanto, considerando a formação necessária para o exercício da docência e as responsabilidades do profissional da educação para com as futuras gerações, pode-se questionar se este salário permite o acesso dos professores aos bens culturais necessários a sua atuação e a uma vida digna.

O Art. 17 do Plano de Carreira institui que:

A qualificação profissional, visando à valorização do Professor e à melhoria da qualidade do serviço público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos Professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento (PARANÁ, 2004).

³⁵ Lei Complementar nº. 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em <<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/0136dea4d1af589c03256e98006e2e8b?OpenDocument>> Acessado em 04/05/2010.

Durante os dois mandatos do referido governo várias propostas de formação continuada foram apresentadas por meio do “Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná”. Desta forma, a formação continuada foi regulamentada por meio da Resolução N.º 2007/2005 (PARANÁ, 2005)³⁶, Resolução n. 3.685/2005 (PARANÁ,2005)³⁷, Resolução n. 2.363/08 (PARANÁ 2008 b)³⁸, Resolução n. 2.328/08 (PARANÁ, 2008 c)³⁹.

A finalidade da Resolução N.º 2007/2005 (PARANÁ, 2005) é explicitada no seu artigo 1º:

Art. 1º- Estabelecer que a Formação Continuada dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná seja proporcionada mediante realização do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação, visando contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e melhoria da qualidade de Ensino (PARANÁ, 2005).

Assim os professores que visavam tanto o seu desenvolvimento profissional como ascender no Plano de carreira do magistério estadual, deveria realizar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE⁴⁰ e/ou o Programa de Capacitação.

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE é uma formação continuada mediante a qual e, somente por meio dela, o professor poderá ascender ao último nível do plano de carreira, o Nível III⁴¹.

O PDE é definido pelo governo, no documento síntese da proposta, como uma oportunidade de aproximar professores da educação básica dos professores do ensino superior, em

³⁶ Resolução n.º. 2007/2005. Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf> Acessado em 06/05/2010.

³⁷ Resolução n. 3.685/2005. Regulamenta o processo de avaliação de títulos para Promoção aos integrantes do Quadro Próprio do Magistério. Curitiba: SEED, 2005 Disponível em < <[ww.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=85](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=85)> Acessado em 06/05/2010.

³⁸ Resolução n.º. 2363/2008. Dispõem regulamentar o processo de avaliação para concessão da Progressão, no ano de 2008, aos integrantes do Quadro Próprio do Magistério Curitiba: SEED, 2008. Disponível em < <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao23632008.pdf>> Acessado em 06/05/2010.

³⁹ Resolução n.º. 2328/2008. Dispõem sobre a pontuação dos eventos de formação. e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em < <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao23282008.pdf>> Acessado em 06/05/2010.

⁴⁰O documento síntese da proposta encontra-se no site <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pde/documento_sintese.pdf> e a sua normatização estão na RESOLUÇÃO N.º 1670/2009 disponível em < <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/res_1670_pde_2009.pdf>.

⁴¹ De acordo com o Plano de Carreira do magistério estadual, Lei complementar n.º 103, onde ficou estabelecido que: “IV – Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional –PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação”.

um diálogo no qual estes desenvolvem atividades orientadas que proporcionarão mudanças na prática escolar daqueles.

O documento síntese (2007) da proposta PDE sustenta que:

Ao optar pela implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, um programa de Formação Continuada que não encontra modelos públicos similares, a educação paranaense, mais uma vez, mostra-se inovadora, coerente na perseguição à utopia da educação de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade. A Formação Continuada em Rede oferecida pelo PDE retoma, pela ação esclarecida, obstinada e criativa dos educadores, o caminho de um determinado conhecimento já produzido acerca dos programas de capacitação aqui em nosso Estado e alhures, a fim de refazer trilhas, recolher novos ensinamentos e originar novas percepções. [...] No âmbito desse Programa, compreende-se como Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. Seu objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente (PARANÁ, 2007e, p. 8-9).

Os textos produzidos para os professores procura enfatizar que a formação continuada proporcionada visa os aperfeiçoamentos profissionais e indica que os professores devem ser ativos em sua prática e vistos como sujeitos que têm conhecimentos e estes devem ser valorizados. Assim sendo, a proposta indica que é contrária a uma formação na qual os professores devem ser meros receptáculos vazios que devem ser enchidos com os conhecimentos dos professores da universidade.

Também visando à formação dos professores da rede em geral, a instrução 05/2007 (PARANÁ, 2007 d)⁴², institui Os Grupos de Trabalho em Rede – GTR, definidos também como mais uma modalidade de formação continuada, que consta de um curso realizado mediante um curso à distância em um ambiente virtual utilizando a plataforma Moodle. Nesta modalidade de formação continuada cabe ao professor que está realizando o PDE a oferta de curso para professores de sua área de atuação, com carga horária de 60 horas.

Em relação ao Programa de Capacitação, a Resolução 2007/2005 (PARANÁ, 2005 a) indica que seu objetivo é favorecer aos profissionais da educação uma qualificação com vistas “na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreende Aperfeiçoamento e Atualização”, entendidos como:

⁴² Instrução nº. 005/2007 dispõem sobre Os Grupos de Trabalho em Rede - GTR. Curitiba: SEED, 2007. Disponível em < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao052007sued.pdf> > Acessado em 06/05/2010.

Art. 4º - O Aperfeiçoamento visa ao aprofundamento dos conhecimentos em área específica, efetivando-se, principalmente, por intermédio de Cursos de Graduação, Programas de Pós-Graduação, e Programas de Formação Continuada ofertados por Instituições de Ensino Superior.

Art. 5º - A Atualização oportuniza a reflexão teórico-crítica sobre questões educacionais e dar-se-á por meio de eventos ofertados pela SEED por intermédio do Programa de Capacitação (PARANÁ, 2005 a).

Há outras opções de eventos e modalidades para a capacitação oferecidas por esse programa, dentre as quais estão a Semana Pedagógica, Grupo de Estudos, Departamento da Educação Básica- DEB Itinerante.

A Semana Pedagógica é entendida pelo governo como uma modalidade de formação continuada prevista no calendário escolar, ocorre durante três dias nos meses de fevereiro e julho. Pode ocorrer que o professor opte em não realizá-la, mas se isso ocorrer deverá permanecer no estabelecimento de ensino cumprindo a carga horária.

Durante a semana pedagógica alguns temas devem ser discutidos pelos professores e as produções devem ser encaminhadas à SEED.

De acordo com as Orientações para a Organização da Semana Pedagógica de fevereiro de 2008 :

A Semana Pedagógica será constituída de momentos de discussões distintos, embora expressem um mesmo objetivo: a condução do trabalho escolar para a efetivação da aprendizagem do aluno. [...] atividades a serem desenvolvidas na Semana Pedagógica, serão realizadas coletivamente e terão roteiros elaborados pela Coordenação de Gestão Escolar da SEED, representantes das Unidades da SUED (Superintendência da Educação) (PARANÁ, 2008d, p. 02).

As Orientações para a Organização da Semana Pedagógica de fevereiro de 2010 acrescentam que:

Em todo o processo de formação, a SEED teve o cuidado em ler e dar o retorno às escolas sobre as produções, a fim de tomá-las como referencial para propor os temas das semanas pedagógicas que se sucederam. Este mesmo exercício foi realizado também com a intenção de se fazer ponderações em relação aos próprios encaminhamentos da SEED no que se refere aos roteiros de trabalho. [...] A continuidade desta política depende diretamente de profissionais da educação que, mediados pelos referenciais teórico-práticos, possam produzir conhecimentos que sustentem suas práticas pedagógicas com vistas a transformar uma política de governo em uma política de Estado. É nesta perspectiva que os documentos selecionados para as discussões desta semana e de todo o processo de

formação continuada tiveram como foco os anseios daqueles que dependem da escola pública como espaço de emancipação humana e social (PARANÁ 2010 b, p. 3).

Nos documentos de orientações para a semana pedagógica há evidências de que a SEED entende que esta modalidade de formação continuada possibilitará aos envolvidos uma compreensão e, concomitantemente, uma aproximação das políticas curriculares estaduais de modo a envolver professores, pedagogos e funcionários na escola na concepção de currículo preconizada na proposta do governo.

O Grupo de Estudos é também indicado como uma modalidade de formação continuada e a Instrução n.º 06 /2006 (PARANÁ, 2006)⁴³ que o regulamentou destaca:

- a) O grupo de Estudos é uma modalidade de formação continuada descentralizada, que oportuniza a participação do professor em encontros de estudos na sua área de formação e/ou atuação.
- b) A natureza do Grupo de Estudos está vinculada à leitura, reflexão, discussão e produção sobre determinado assunto, cujo objetivo é propiciar subsídios teórico – práticos para o enriquecimento pedagógico (PARANÁ, 2006).

A Instrução para esta modalidade estabelece que os professores da área devem participar de encontros aos sábados, num total de sete, com duração de quatro horas cada. O número de participantes deve ser de no mínimo três e, no máximo, dez. As leituras bem como as atividades a serem realizadas são determinadas pela SEED, a qual enfatiza que a certificação do professor pelas vinte e oito horas de capacitação fica condicionada ao comparecimento a todos os encontros. Para a SEED, o grupo de estudos é uma modalidade de capacitação que oportuniza a descentralização das atividades de formação continuada e propicia, concomitantemente, o aperfeiçoamento do professor e a atualização curricular proposta.

Outra modalidade de formação continuada, entendida pela SEED como descentralizada, é o DEB (Departamento de Educação Básica) – Itinerante. Segundo o portal Dia – a - Dia⁴⁴ Educação:

⁴³ Instrução n.º. 06/2006. Dispõem sobre a caracterização e organização do grupo de estudo Instrução n.º. 06/2006. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao062006sued.pdf> > Acessado em 06/05/2010.

⁴⁴ Disponível em < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=894>>. Acessado em 03/05/2011.

Em 2007/2008 o Departamento de Educação Básica idealizou o DEB Itinerante, modalidade descentralizada de formação continuada da qual participaram mais de 60 mil professores da Rede Estadual de Educação. Em 2009 foi a vez do NRE Itinerante, organizado pelos Núcleos Regionais de Educação, que possibilitou formação continuada para 75 mil professores. Assim, a aprovação de 98% dos professores indica a continuidade do formato descentralizado para 2010. Dessa vez, o Itinerante 2010 terá como docentes os professores das escolas públicas, cujas oficinas serão selecionadas a partir das inscrições efetuadas no Portal Dia-a-dia Educação (PORTAL –DIA-A-DIA EDUCAÇÃO).

Nessa modalidade os professores do departamento de educação básica, bem como os docentes das instituições superiores ofertavam oficinas por área e trabalhavam os conteúdos do modo como estavam articulados nas diretrizes. Também se enfatizava nelas o uso da televisão pen drive e da página Dia a Dia Educação.

Segundo os documentos do governo no Estado do Paraná, em exercício no período de 2003 a 2010, as diferentes modalidades de formação continuada propostas propiciariam aos professores uma formação continuada que lhe possibilitaria um aperfeiçoamento profissional. Para investigar se o que está descrito no documento é o que os professores da rede estadual de ensino entrevistados observam, a seção IV realizará esta análise.

3. A PESQUISA

É sempre difícil questionar a relação entre a pessoa e o trabalho acadêmico, nem que seja pela dificuldade inerente à reconstrução retrospectiva. Penso todavia, que é importante que tentemos fazê-lo, pois o trabalho acadêmico não é um processo de pesquisa desapaixonado mas, antes, uma empresa social e politicamente fundamentada (GOODSON, 2001, p. 45).

Nesta seção são apresentadas todas as conceituações e caracterizações sobre a natureza da pesquisa. A pesquisa, na visão de Gil (2010, p. 26), é o “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, ou seja, pode-se inferir que é a partir de pesquisas que torna-se possível descobrir respostas para o problema investigado mediante a aplicação de procedimentos científicos.

A referência de Gil (2010) fundamenta o desenvolvimento desta investigação sobre as concepções de grupo de professores de matemática da Rede Estadual de Ensino de Foz do Iguaçu sobre políticas educacionais implantadas no Paraná no período de 2003 a 2010.

3.1 PROBLEMA

Desde a metade do século XX os profissionais da educação, no Brasil, que criaram a ABE (Associação Brasileira de Educação), mostraram-se preocupados com a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Esta preocupação tornou-se ainda mais presente pela associação do governo aos empresários e a divulgação, por meio da mídia, de resultados que possam provar que o Brasil está modificando o cenário anterior por meio de propostas educacionais diferenciadas. Atualmente, por exemplo, a qualidade da educação brasileira é verificada utilizando-se o IDEB (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA).

Segundo consta no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094 de abril de 2007, no seu art. 3º:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de

Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Conforme Saviani (2007), a meta é a de que, em 2022, atinja-se no Brasil a média 6 no índice do IDEB. O estabelecimento deste prazo está vinculado à comemoração dos 200 anos de independência política do Brasil. Em 2005 chegou-se ao índice médio de 3,8, fica evidenciado que se considera que seriam necessários 17 anos para se chegar ao índice desejado em relação à qualidade de ensino.

Todas estas medições exercem pressão sobre o professor que sente-se responsabilizado pelos resultados obtidos em sua disciplina. O que na concepção de Sacristán (2011), mostra um respeito da sociedade para com diagnósticos, relatórios e informações que advêm dos organismos nacionais e internacionais, governamentais ou privados os quais são vistos acima de qualquer suspeita.

No entanto, de acordo ainda com Sacristán (2011, p. 26), “esses indicadores não abrangem uma série importante de aspectos da educação dos seres humanos, assim como outras exigências para a governabilidade política e econômica da sociedade.” Assim sendo, tais indicadores não possibilitam a compreensão real das dificuldades encontradas pelo professor na sua sala de aula, muito menos identificam os responsáveis pelos problemas enfrentados.

Diante disso, o professor, segundo Day (2001), é tentado a ensinar apenas para os testes com o intuito de alcançar os resultados que a sociedade clama. Contudo:

Um bom ensino exige que os professores (re) analisem e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos. É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as concepções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras palavras, os professores não têm que ser profissionais, têm também que agir como profissionais (DAY 2001, p. 25).

Nas décadas iniciais do século XXI o professor nota, a cada dia, a desvalorização de sua profissão e as poucas oportunidades para que possa se desenvolver profissionalmente. Vê que a sua profissionalização depende de sua compreensão acerca da complexidade de sua profissão, da necessidade de estar em constante estudo. Mas, essa compreensão remete também à reflexão sobre propostas de formação continuada que lhe são oferecidas, pois conforme as considerações de Day, o professor deve ser visto como um sujeito que tem conhecimento e que, portanto, precisa ser ouvido e ter suas opiniões respeitadas.

Day (2004, p. 186) acrescenta que “enquanto a amplitude das necessidades de aprendizagem dos professores continuar a ser ignorada, o seu desenvolvimento profissional será restrito em vez de amplo e fragmentado em vez de coerente”. O que contribui, ao nosso ver, para que o professor ignore ou aceite as imposições oriundas de diferentes governos que assumem o poder durante sua carreira.

Neste sentido, o presente estudo visa investigar como um grupo de professores que ensina matemática na Rede Estadual de Ensino de Foz do Iguaçu e que participou de várias modalidades de formação continuada realizadas pelo governo Requião, no período de 2003 a 2010, avalia as políticas educacionais então implantadas e as possíveis contribuições por elas proporcionadas para seu desenvolvimento profissional.

Tal tema surgiu devido ao fato da pesquisadora, como professora de rede estadual de ensino no estado do Paraná, no período de 2000 a 2006, ter observado que havia diferenças entre o proposto pelo governo e o vivenciado no contexto escolar.

Esta investigação foi proposta por se considerar necessário compreender algumas concepções dos professores, visto que estas abrem caminhos para entender como estes, ao longo de sua carreira, podem ter sido influenciados pelo contexto, uma vez que os professores são sujeitos que fazem parte de uma sociedade e podem ter se isolado na sala de aula.

Day (2001) alerta para o fato que:

Não é provável que os professores não reconheçam o que está a suceder ao seu trabalho. [...] muitos professores, longe de serem “vítimas” passivas das reformas, estão a reafirmar a sua autonomia a par das novas responsabilidades que lhes são exigidas e a interpretar activamente a reestruturação do seu trabalho em conformidade com os seus próprios juízos profissionais de modo a preservar a sua identidade profissional ou substantiva (DAY, 2001, p. 45).

Portanto, é relevante entender as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre formação continuada, a importância da matemática no mundo atual; a evolução do ensino ao longo de sua vida; como vê o aluno da escola pública para entender sua adesão ou não às propostas de educação implantadas nos diferentes governos no decorrer de sua carreira.

3.2 O PROCESSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para Thiollent (1994), o papel da metodologia é o de orientar o pesquisador na tomada de decisões oportunas, na seleção de conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. Seu estudo fornece ao pesquisador o domínio das habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma pesquisa científica pautada em seriedade e ética.

Por se tratar de uma pesquisa sobre as concepções de professores acerca das políticas educacionais implantadas no Paraná no período de 2003 a 2010, optou-se pela realização de uma pesquisa social de cunho exploratório, obedecendo aos padrões de análise qualitativa. Para analisar as entrevistas utilizou-se da metodologia de análise textual discursiva.

Na perspectiva deste estudo, entende-se a pesquisa social como “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2010, p. 26).

Cervo e Bervian (2006) ainda complementam afirmando que esta realidade social pode ser entendida como envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais.

Tal caracterização diz respeito claramente aos objetivos propostos para esta pesquisa, pois a abordagem gira em torno de um grupo social e de suas relações com outros grupos e com o Estado.

A realização deste estudo constou de um levantamento bibliográfico, de análise documental e um levantamento de campo e de análise das informações coletadas.

O levantamento bibliográfico tem como objetivo “encontrar respostas aos problemas formulados, através de um estudo das principais concepções de variados autores que abordaram esse tema” (CERVO e BERVIAN, 2006, p. 88). A pesquisa bibliográfica, na percepção de Gil (2010, p. 50), é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, que são as fontes documentais de toda investigação científica.

Já a análise documental, embora assemelhe-se ao levantamento bibliográfico, difere dela quanto à natureza de suas fontes. No caso da análise documental as fontes são materiais que podem, por exemplo, não terem passado por nenhum tratamento analítico, como por exemplo: fotos, documentos oficiais, reportagens, gravações e entrevistas.

O levantamento de campo “se caracteriza pela necessidade de interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2010, p. 55). Esse tipo de estudo apresenta

diversos aspectos positivos, como, por exemplo, o conhecimento direto da realidade, a economia, a rapidez e a ampla possibilidade de quantificação.

Minayo (2011) expõe ainda que

[...] o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2011, p. 61).

Gil (2010, p. 57) complementa esse posicionamento afirmando que esses conhecimentos “são muito úteis para o estudo de opiniões e atitudes”.

As pesquisas podem ter natureza quantitativa e qualitativa, no caso específico deste estudo os resultados serão analisados de modo qualitativo. Minayo (2011, p. 79) expõe que este tipo de análise tem como foco principal “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar”.

Na análise do material coletado para esta pesquisa com os professores participantes optou-se pela análise textual discursiva.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), a análise textual discursiva é organizada utilizando-se os seguintes elementos:

- 1. Desmontagem dos textos:** também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
- 2. Estabelecimento de relações:** processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
- 3. Captando o novo emergente:** a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.
- 4. Um processo auto-organizado:** o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (MORAES e GALIAZZI 2011, p. 11-12 grifo nosso).

Os documentos utilizados na pesquisa provenientes, em especial, dos depoimentos dos professores ou de observação de suas aulas, mas também dos produzidos mediante o levantamento bibliográfico e análise documental são denominados “corpus”⁴⁵. É feita uma desmontagem isto é, a unitarização que propicia ao pesquisador iniciar uma discussão de análise qualitativa, compreendendo que a leitura realizada será interpretada de acordo com os conhecimentos, intenções e teorias incorporadas pelo pesquisador.

Moraes e Galiazzi (2011) defendem que a prática da unitarização acaba por se estabelecer percorrendo algumas etapas. São elas: fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesmo e, ainda, atribuição de nome ou título para cada unidade assim produzida. Em cada uma das referidas etapas é imprescindível o envolvimento dos pesquisadores com o “corpus”, cuja falha acabará comprometendo as próximas etapas que envolvem análise textual discursiva.

Conforme Moraes e Galiazzi (2011, p. 26) a categorização das unidades é o segundo momento no ciclo da análise textual discursiva. Elas concebem este momento como um processo de comparação e entendem que categorizar ou classificar implica em organizar os materiais utilizando-se de regra. “É produzir uma ordem a partir de um conjunto de materiais desordenados, revelando-se uma das etapas mais importantes de uma análise textual discursiva”.

A proposta de analisar textos por meio da categorização dos sentidos, superando a regra da exclusão mútua, representa um esforço no sentido da fuga da fragmentação e do reducionismo, características de algumas modalidades de análise qualitativa. O que se propõe em novas formas de análise textual discursiva é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes (MORAES E GALIAZZI, 2011, p. 27).

Neste sentido, seguir as duas etapas na análise textual discursiva propicia a construção de metatextos que são elaborados tendo como pressupostos a unitarização e categorização. Nesta etapa se descrevem e apresentam as categorias e subcategorias.

O objetivo da análise textual qualitativa é a produção de metatextos a partir dos textos do corpus. Esses textos, descritivos e interpretativos, mesmo sendo organizados a partir das unidades de significado e das categorias, não se constituem em simples montagens. Resultam em seu todo a partir de processos intuitivos e auto-organizados. A compreensão emerge, tal como em sistemas complexos, constituindo-se em muito mais do que uma soma

⁴⁵ Moraes e Galiazzi (2011, p.16) entendem que “corpus” são o conjunto de documentos que representa as informações da pesquisa e, na análise textual, ele representa a matéria- prima, é constituída de produções textuais.

de categorias. Dentro dessa perspectiva, um metatexto, mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza e rigor (MORAES e GALIAZZI 2011, p. 40-41).

Dessa forma, a utilização da análise textual discursiva favorecerá a auto-organização de construção de compreensão, operando com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Esse conjunto, por sua vez, possibilita múltiplas leituras para conhecer as intenções dos autores, os referenciais dos leitores e os campos semânticos do material analisado. Esse tipo de análise é um exercício que possibilita construir sentidos.

Moraes e Galiazzi (2011) afirmam, ainda, que:

[...] a análise textual discursiva é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (MORAES E GALIAZZI, p. 114, 2011).

Para validar os objetivos da investigação feita por meio deste tipo de análise é necessária a contraposição de movimentos de teorização em relação à descrição e interpretação dos textos analisados.

3.2.1 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa consistiu primeiramente de um estudo das diferentes propostas para educação instituídas no Paraná, no período de 2003 a 2010. A análise desses documentos possibilitou delimitar as principais diretrizes desse governo para o processo de formação docente e para a educação de maneira geral.

O depoimento dos professores a respeito dessas propostas foi tomado em entrevistas abertas.

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de

trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes, para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2011, p. 64).

As entrevistas abertas realizadas e analisadas na seção IV, foram informais, não estruturadas, tendo somente sido lançada uma pergunta geradora aos professores participantes, a partir da qual desenrolou-se uma conversa em que os participantes eram estimulados a expressarem, de maneira espontânea, suas opiniões a respeito das políticas educacionais propostas pelo governo Requião e dos demais governos durante os quais havia atuado na sua trajetória de professor. Segundo Minayo (2011), esse tipo de entrevista é chamada de entrevista aberta ou em profundidade, na qual o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando feitas, são sempre no sentido de aprofundar a reflexão.

A entrevista aberta foi, portanto, um dos instrumentos importantes para esta investigação. Bauer e Gaskell (2002) destacam que a entrevista fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

As entrevistas foram transcritas e, após isso, foi realizada a análise para verificar se os entrevistados acreditavam que as políticas educacionais haviam possibilitado seu desenvolvimento profissional.

Os professores que enfatizaram este desenvolvimento tiveram sua prática docente filmada e gravada e, posteriormente, transcrita.

Nas transcrições das entrevistas e das aulas observadas foram utilizadas a análise textual discursiva que será apresentada na próxima seção.

3.2.2 Sujeitos do Conhecimento da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são docentes da rede estadual de ensino de Foz do Iguaçu que atuam no Ensino Fundamental e Médio no estado do Paraná.

Gil (2010, p. 89) declara que:

De modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. É o que ocorre, sobretudo, nas pesquisas designadas como levantamento ou experimentos (GIL 2010, p. 89).

Assim, dada a impossibilidade de realizar os procedimentos com o todo opta-se pela delimitação de um pequeno grupo, entendendo-o como um subconjunto da população, por meio do qual se estimam as características destes sujeitos. Foi realizado contato com o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, no ano de 2009, para solicitar autorização para ir ao encontro dos professores nas suas respectivas escolas, visando selecionar um grupo com as características necessárias para esta pesquisa.

No caso da presente pesquisa, a participação no pequeno grupo foi determinada por alguns critérios importantes como: ser professor com uma longa caminhada na profissão, o reconhecimento de seus pares em sua área de atuação - inclusive a opinião da autora da pesquisa a respeito desses docentes foi levada em consideração, porque ela os conhecia durante o período em que trabalhou na rede estadual de ensino - ter exercido sua profissão durante o governo a ser estudado. Era também interessante que tivesse lecionado em governos anteriores para que se pudesse encontrar parâmetros comparativos. No entanto, no decorrer das entrevistas abertas foram mencionados alguns nomes que completaram o grupo.

Dessa forma, os professores E., R., D., A., M. e G., foram selecionados, porque correspondiam às características necessárias e tinham uma longa trajetória na profissão. Cumpre lembrar que, durante a entrevista com o professor A. ele sugeriu que entrevistasse a professora L. visto que, ele acreditava nas contribuições que a mesma poderia dar para a pesquisa assim, ela juntou-se ao grupo a ser entrevistado.

Vale dizer que na entrevista da professora M., ela enfatizou a importância de um grupo de estudo que havia sido estabelecido em Foz do Iguaçu, no início da década de 1990, e neste grupo tinha uma professora que se mostrava muito engajada politicamente, a pesquisadora ficou curiosa em conhecê-la e solicitou à professora que intervisse para ela fazer parte da pesquisa. A professora I. fechou o grupo a ser entrevistado, cujo perfil é explicitado a seguir.

3.2.2.1 Professora G.

Sua licenciatura em Matemática foi concluída no ano de 1985, e a pós graduação em Ensino da Matemática no ano de 1999. Tem experiência de vinte e quatro anos no magistério, grande parte desse tempo atuando em instituições particulares. Trabalhou durante dois anos como temporária, na rede estadual do Paraná. Foi aprovada em concurso no ano de 2003. Segundo G., escolheu ser professora porque gosta de “lidar com a vida” e, para ela, “criança é vida”.

Antes de se efetivar, optou por não ministrar mais aula no Estado, como temporária, devido à imposição do governo estadual, na qual o governo⁴⁶ em 2002 impôs que todo professor temporário ministrasse carga horária de quarenta horas semanais. Como G. trabalhava vinte horas semanais na rede particular com salário superior ao da escola pública, optou pela rede privada.

Como professora tem carga horária de 35 horas. Não possui outra atividade profissional. Na rede estadual atua com carga horária de vinte horas. No período em que foi entrevistada (2009) atuava nas turmas de 7ª e 8ª séries. A professora afirma que é importante que os professores permaneçam com as mesmas turmas para poder encaminhar melhor o trabalho. Assim, se está com a 7ª em um ano, no seguinte lecionará para eles na 8ª fazendo um bom trabalho.

Atua em um único colégio, Colégio T, da rede pública, que atende alunos de um bairro no qual há boa participação da comunidade. O colégio foi recentemente reformado e tem um controle rígido de entrada e saída dos alunos que atende a mil e sessenta e quatro alunos. A professora destaca que a direção está sempre disposta a atender aos professores para contribuir nas melhoras das aulas, de modo que, pedidos de materiais são sempre atendidos. Avalia a direção pedagógica e administrativa como parceira dos docentes.

3.2.2.2 Professora D.

Professora D. tem graduação em administração, terminada no ano de 1991. Em 1995 começou a trabalhar como professora e, em função disso, participou dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD)⁴⁷, no ano de 2000, no Centro Federal de Educação

⁴⁶ O governo em questão é o de Jaime Lerner o qual, impunha aos professores temporários que os mesmos deveriam ter uma carga horária de quarenta horas semanais.

⁴⁷ Foram autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD), os quais devem ser desenvolvidos com no mínimo 540 horas (LDB, art.63, inciso I; Parecer

Tecnológica do Paraná – CEFET/PR, a atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR. Em 2001, fez uma pós-graduação *lato sensu* em “Metodologia e Didática do Ensino”. Seu tempo de magistério é de quinze anos, quatorze na Rede Estadual. Há sete anos tornou-se efetiva. Escolheu ser professora de matemática por gostar da área de ciências exatas.

Sua carga horária de trabalho é de 35 horas semanais. Não tem outra atividade profissional. Atua na rede particular e na rede pública estadual, trabalha em dois Colégios (Colégios A e T). Um dos colégios (A) situa-se na área central, tem um mil quinhentos e trinta e seis alunos e conta também com cursos complementares de inglês e espanhol com duzentos e trinta alunos matriculados. O prédio está em reforma. A maioria das salas de aula conta com ar condicionado e tem controle de entrada e saída dos alunos. O segundo colégio (T), está localizado na área central e atende setecentos e noventa e dois alunos. Tem, também, curso complementar de espanhol que atende quarenta e dois alunos. O colégio é antigo, mas tem suas instalações bem conservadas, tem um controle mais rígido de entrada e saída dos alunos. A professora destaca que, neste colégio, há mais liberdade de solicitar materiais e emitir suas opiniões.

3.2.2.3 Professora R.

É professora Licenciada em Matemática, graduada, em 1985, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Arapongas. Em 2000 realizou pós-graduação *lato sensu* em “Metodologia da Matemática”. Têm vinte e cinco anos de experiência no Magistério, todos dedicados à rede Estadual. A escolha em ser professora ocorreu porque a faculdade era próxima de sua cidade e, também, porque gostava da área de exatas e de ensinar. Afirma “Eu tinha uma certa queda pelos cálculos, gostava muito, desde criança, de brincar de escolinha trabalhando com os colegas”.

Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais. Não tem outra atividade profissional e não atua na rede particular. Na rede pública estadual trabalha em um único colégio, O Colégio A., situado na área central da cidade. Esse colégio conta com um mil quinhentos e trinta e seis alunos e possui cursos complementares de inglês e espanhol, com duzentos e trinta alunos matriculados. Está em reforma, a maioria das salas possui ar condicionado. Tem controle de entrada e saída dos alunos.

3.2.2.4 Professora I.

Terminou a Licenciatura em Matemática, em 1976, na Faculdade de Filosofia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET/PR, hoje nominada Universidade Tecnológica Federal do Paraná. cursou também Ciências e Letras em Umuarama. Em 1997, fez pós-graduação *lato sensu* em “Metodologia do Ensino”. Seu tempo de magistério é de trinta e quatro anos, sendo todos na Rede Estadual. Também atuou na rede privada de ensino em épocas diferentes, num total de cinco anos, exerceu também cargos administrativos na sua carreira como diretora de colégio e secretária da educação do município de Foz do Iguaçu. Foi também presidente da Associação dos Professores do Paraná, representante executiva da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. A escolha por ser professora ocorreu pela admiração que tinha pelos seus professores. Ela relata: “sempre admirei meus professores, eu queria ser um deles”.

Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, não tem outra atividade profissional e também não atua na rede particular. Na rede pública estadual trabalha em um único colégio, o Colégio D, que atende a um mil quinhentos e trinta e um alunos, incluídos os de cursos complementares de inglês e espanhol que são setenta e quatro alunos. O colégio está em reforma, as salas de aulas estão equipadas de ar condicionado. Tem controle de entrada e saída dos alunos. O colégio situa-se em um bairro em que, conforme informações dadas pela professora, os pais são muito presentes.

3.2.2.5 Professora E.

Terminou o Curso de Licenciatura em Matemática, no ano de 1979, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Arapongas, e, em 1987, realizou pós-graduação *lato sensu* em “Especialização em Ensino de 1º e 2º graus”. Seu tempo de magistério é de vinte e nove anos, sendo sete dedicados à rede Estadual e vinte seis na rede privada tendo em vista que, trabalhava nas duas redes concomitantemente. A escolha pela profissão ocorreu por gostar de matemática. Segundo ela “sempre gostei de matemática e na 3º série do ginásio eu decidi que faria matemática”.

Atua em um único colégio da rede estadual de ensino, sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais. Não tem outra atividade profissional e também não atua na rede particular desde

2008. Atua no Colégio A, situado na área central da cidade. Este colégio conta com um mil quinhentos e trinta e seis alunos, e oferece curso complementares de inglês e espanhol que tem duzentos e trinta alunos, matriculados no colégio, que está em reforma; a maioria das salas apresenta ar condicionado. Tem controle de entrada e saída dos alunos.

3.2.2.6 Professora M.

Cursou Licenciatura em Matemática, e terminou no ano de 1976, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Arapongas. Em 1991 realizou pós-graduação *lato sensu* em “Fundamentos da Matemática”. Seu tempo de magistério é de trinta e oito anos, sendo que 32 dedicados à rede estadual de ensino e vinte anos ao ensino privado. A escolha de ser professora ocorreu por amar o que faz, ela afirma: “por vocação, amo o que faço”.

Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais. Não tem outra atividade profissional e atua na rede particular por 20 horas semanais. No estado trabalha em dois colégios. O Colégio M.M. situa-se na área central da cidade, o que favorece que estudem crianças de diferentes bairros, este fator é tido como negativo pela professora tendo em vista que os pais não são muito presentes. O colégio tem um mil trezentos e cinquenta e um alunos e disponibiliza cursos complementares de inglês e espanhol que totalizam cento e treze alunos matriculados. Tem controle de entrada e saída dos alunos. Colégio S. situa-se em um bairro que, propicia uma maior integração da família com o mesmo, tem um mil quinhentos e trinta e dois alunos, e ainda oferece cursos complementares de inglês e espanhol que totalizam oitenta e seis alunos matriculados.

3.2.2.7 Professora L

Cursou graduação em Informática, terminou no ano de 1998 e começou a exercer a profissão de professor no ano de 1999. Participou, em 2002, dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes. Fez pós - graduação *lato sensu* em “Matemática aplicada”.

A decisão de ser professora ocorreu devido ao contato com alunos nas aulas particulares de matemática em casa, que a fez acreditar que era a profissão desejada. Afirma que “comecei a dar aula particular e adorei”.

Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais . Não tem outra atividade profissional. Não atua na rede particular. Trabalha em dois colégios, o Colégio M.M. situa -se na área central da cidade, este fator influencia que crianças de diferentes bairros o frequentem. Esta característica é observada pela professora L. como atributo negativo, porque não propicia que os pais sejam mais presentes. O colégio tem trezentos e cinquenta e um alunos e conta com curso complementares de inglês e espanhol com cento e treze alunos matriculados. Tem controle de entrada e saída dos alunos. O segundo colégio é o Colégio Estadual T. Este atende alunos de um bairro que conta com a participação da comunidade. É reformado. Tem controle rígido de entrada e saída dos alunos. Atende a um total de um mil e sessenta e quatro alunos. A professora L. destaca que em ambos colégios há o apoio da direção da equipe. Destaca que no Colégio M. M, há alunos problemáticos devido à distância entre a família e o Colégio.

3.2.2.8 Professor A.

Cursou licenciatura em Matemática/Física/Desenho Geométrico. Concluiu o curso no ano de 1981, em faculdade particular no Rio de Janeiro. No ano de 2001 realizou pós- graduação *lato sensu* em “Educação”. Seu tempo de magistério é de quinze anos, sendo doze dedicados à rede estadual de ensino e três na rede privada. Realizou o concurso para professor no ano de 2003 e destaca que a escolha de ser professor ocorreu unicamente por gostar da profissão e ressalta “eu tenho amor por ensinar”.

Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais, não tem outra atividade profissional e também não atua na rede particular, atuando no estado em um único colégio. Sobre o Colégio M.M. entende que lá há participação da direção da equipe para que o professor possa realizar um bom trabalho.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

As realidades sociais e culturais que nos acompanham, assim como os objetos que vemos e utilizamos na vida quotidiana, constituem a paisagem daquilo que entendemos e cremos que é “natural”. São referências que só passam despercebidas porque fazem parte do contexto vital através do qual percebemos o Mundo (SACRISTÁN, 2000, p. 07).

A presente seção tem como objetivo apresentar a análise das entrevistas dos professores I; M; A; D; G; R; L e E, complementada, quando necessário, pelas aulas dos professores L, G, A e M.

Para a compreensão das entrevistas foi utilizada a análise textual discursiva, o que resultou na criação de metatextos que serão apresentados a partir das análises.

4.1 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

As questões feitas pela pesquisadora durante as entrevistas tiveram como objetivos compreender quais as concepções dos professores sobre educação, o que eles entendiam como formação continuada e quais suas perspectivas em relação às políticas educacionais do governo Requião.

As transcrições das entrevistas e das aulas constituíram o *corpus*, da pesquisa.

O próximo passo foi a unitarização dos textos que, segundo Moraes e Galiazzi (2011), é um processo de desconstrução dos textos do “corpus” no sentido de diferenciação e identificação de elementos unitários constituintes. É um exercício que permite detectar elementos de sentido no texto, não evidentes em uma primeira leitura, como foi discutido em seção anterior.

Apesar de haver possibilidade de utilizar, dentro do processo de unitarização, critérios léxicos, sintáticos ou semânticos, esta análise utiliza-se da combinação dos três.

A seguir foi realizado o processo de categorização que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011), consiste em um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias do *corpus* desta pesquisa que emergiram durante o processo.

Categoria 1- Professor situado na organização escolar.

Categoria 2- Professor em situação de desenvolvimento profissional.

Categoria 3- Professor no universo da sala de aula.

Inicialmente, a partir do resultado da análise das categorias foi construído o metatexto que nada mais é que a resultante da união destes com a teoria utilizada pela pesquisadora.

No contexto da análise textual, da forma como a compreendemos, interpretar é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo. É nossa convicção de que uma pesquisa de qualidade necessita atingir essa profundidade maior de interpretação, não ficando numa descrição excessivamente superficial dos resultados da análise (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 36).

Diante da importância do pesquisador ao interpretar e analisar o *corpus*, o produto da análise será apresentado a seguir.

4.1.1 Categoria 1- Professor situado na organização escolar

Na categoria 1- o professor situado na organização escolar; emergiu a presença de concepções dos professores sobre como a organização escolar pode se tornar uma das barreiras para mudanças no ensino.

No início da entrevista a professora I, que possui trinta e quatro anos de experiência profissional marcada por uma participação nas lutas para a melhoria da sua carreira discorreu sobre as mudanças na educação escolar do governo estudado. Para contextualizar o momento da educação atual ressalta:

O que eu vejo é que você tem que brigar pelo direito de dar uma boa aula, sabe? (...) O aluno, ele tá acostumado, não precisa mais isso, eu vejo na escola, ele vai e acaba sendo aprovado de alguma forma, sabe? Aquelas coisas (Professora I).

O depoimento da professora I. vai ao encontro do que é concebido por Charlot (2005), de que atualmente os alunos, principalmente os das camadas populares, entendem a escola com uma maneira de conseguir um bom emprego, uma boa vida, mas não veem nela um local para obter conhecimentos. Entendem que somente o diploma é o que importa.

As concepções dos alunos, de acordo como são concebidas pela professora, contrariam as propostas do Governo Requião no período de 2003 a 2010, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica ressaltam ser de extrema importância que os alunos entendam que é fundamental o acesso aos conhecimentos, a compreensão da sociedade vigente.

No entanto, esta visão dos alunos é oriunda de diversos fatores, dentre o fato de que no Brasil a escolarização das camadas populares esteve sempre voltada aos interesses econômicos, exemplo disso é que, na década de 60 a 70, o processo de industrialização que o Brasil passou a exigir das camadas populares era o mínimo para atender as necessidades das empresas capitalistas da época. Atualmente, as propostas oriundas dos Organismos Internacionais Multilaterais, enfatizam que a população deve dominar os códigos da modernidade, necessitando, no mínimo, da educação básica correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, somente este conhecimento não é suficiente para as camadas populares compreenderem esta sociedade contemporânea nem para sua luta por uma vida mais digna.

Entretanto, esta explicação não pode ser tomada como verdade absoluta, porque as professoras que atuam também na escola privada indicam não haver uma diferença tão grande entre os alunos desta e os da pública, mas que esta diferença deve ser buscada em outro lugar. Como enfatiza a professora G:

Eu acho, assim, o aluno da escola pública, se você fazer um bom trabalho com eles, tem mesmo nível da escola particular. Se você começar, puxar eles e levar para um caminho, você trabalha com eles igual a escola particular, não vejo, assim diferença. [...] Tem alguma diferença? Tem, na escola particular o pai é mais presente, né na escola pública têm muitos pais ausentes porque trabalha, tem outras coisas, precisa de trabalhar de forma mais integral, né? Mais eu acho que o conhecimentos deles tem algumas partes que eles dão o retorno mais do que os colégios particulares (Professora G).

Além disso, a professora I relata o interesse dos alunos pela suas aulas:

Eu sou isenta, posso falar porque ninguém nunca me vê querendo dispensar aula, querendo tiiti para dispensar aula, os alunos brigam comigo, eles querem que eu dou aula ,eu não fui fazer o DEB porque eu estou preocupada com os alunos dos terceiros anos, a

gente não deu aula, não teve aula este ano, eles vão fazer vestibular, é uma turma boa, trabalhei com eles na 8º, 1º, 2º, turma que eu gosto demais, conteúdo atrasado, puxa! você não tem que se preocupar com isso?(Professora I).

Esta fala nos faz refletir se a questão do comprometimento dos alunos com a escola não é mais complexa do que parece, relacionando-se ao compromisso e à formação do professor e as inter-relações pessoais construídas em sala de aula.

Day (2004, p. 23) salienta que “os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e os adultos”. Assim, os bons professores investem grande quantidade dos seus emocionais no desenvolvimento do seu trabalho entendendo suas responsabilidades e as dificuldades encontradas neste ambiente.

Para corroborar a fala da professora I a respeito das dificuldades encontradas no ambiente escolar oriundas da organização que são aí impostas, é importante, apresentar a fala de outros professores sujeitos da pesquisa.

Tá acontecendo mudança e a escola, infelizmente, não acompanha como deveria esta mudança na sociedade da tecnologia, a escola vai ser a última a se enquadrar, né? Ela começa agora, ela está engatinhando para isso, ela vai acontecer, mais ela deveria acontecer mais rapidamente, mais ela acontece muito devagar (Professora M).

Na mesma direção da fala de M., Sacristán (2000) comenta que a escola acaba sendo visualizada como um ambiente que não consegue atender às exigências impostas pela sociedade contemporânea, e o professor, que é o responsável pelo ambiente, acaba, por sua vez, sendo visto como não atualizado.

Sacristán (2008) salienta que:

[...] o sentido da formação para inserir-se na atividade produtiva fica destruído. A identidade moderna assentada no lugar que se acreditava poder ocupar e que dava sentido à instituição formadora é a vida enquanto durava a preparação, fica apagada e muito deteriorada para a maioria dos jovens. Agora, longos períodos de desemprego devem integrar-se nas biografias das pessoas nas sociedades pós-industriais, quando não é possível aventurar quais setores do emprego permanecerão e quais desaparecerão (SACRISTÁN, 2008, p. 58).

Nota-se que os professores entendem as mudanças ocorridas na sociedade e como essas acabam influenciando o seu trabalho, tornando-se mais complexo e com uma carga excessiva de atribuições, num momento que a escola vem se tornando cada vez mais a responsável pela preparação dos alunos para viver em sociedade.

A professora M. ainda salienta que:

Hoje é, assim, na escola é, o bom professor é aquele que mantém seus alunos fechadinhos na sala de aula, quanto menos aluno sair da escola, melhor, né? É quanto menos atividade extraclasse proporcionar, é melhor, porque faz menos barulho lá fora, incomoda menos pessoa parece que existe, nunca ninguém diz isso com todas as letras (Professora M.).

A fala da entrevistada aponta uma situação que vai de encontro ao que pregam os documentos relacionados à educação no período de 2003 a 2010, no estado do Paraná, quando enfatiza a importância do aluno ter na escola o ambiente favorável ao seu desenvolvimento social e cognitivo. Isso porque limitar os alunos à sala de aula não favorece a discussão e, sim, ao convencionalismo. Não corrobora com a concepção de escola como local em condições adequadas para formação de sujeitos pensantes, que entenda as informações oriundas de diferentes meios.

Os professores encontram ainda outras dificuldades no ambiente escolar: a burocratização a que estão submetidos e as avaliações impostas externamente, que acabam por prejudicar o papel fundamental do ambiente escolar.

(...) porque hoje existe uma exigência tão grande, Susi, para preencher um livro de chamada, que fico pensando, assim, a cada ano que passa, eu me sinto, assim, eu chego à conclusão eu vou desaprendendo aquilo que eu sabia, sabe? Assim, é tanta preocupação com o preenchimento do livro e nenhuma com a parte pedagógica, sabe? E então, a supervisão hoje numa escola, ela faz o papel de inspetor de aluno, ela só atende aluno, às vezes você chega na porta da supervisão para tirar uma dúvida e você volta, porque tem uma fila de pais de alunos. Não quero dizer, sempre digo nas reuniões, sem tirar os méritos dos supervisores que vão, que participam, que... mas eles não atendem professor, não atendem não. Professor, eles vão tatiando (Professora M).

Ah! O IDEB aumentou, não este IDEB, para mim é uma coisa muito manipulada, que depende não só da Prova Brasil, que se sabe e também das taxas de evasão e reprovação, né daí a gente sabe e eu ouço relatos de professores que trabalham em outras escolas, a minha escola, a minha escola que é o Colégio D., não tem isso, a gente tem liberdade é claro, ele é atento, ele olha a questão do aluno a todo momento, nós temos consciência, ninguém chega: aí, ó! Você é obrigada a aprovar o aluno que não tem condição mínima, eu vejo que em outras escolas é impressionante! Chega no conselho de classe o aluno que fez todas recuperações, que não conseguiu, chega no conselho de classe o diretor fala: “

então faça um trabalho”, vamos chamar o aluno aqui, dá um trabalho para ele fazer em casa ele entrega daqui a uma semana, vamos aprova, e então, eu acho que isso é desestímulo, sabe? Este mecanismo que não está de acordo (Professora I).

As professoras evidenciam em suas falas as imposições de ordem burocrática e as resultantes das avaliações externas, que omite as reais dificuldades existentes na escola. O IDEB, por exemplo, tem entre seus indicadores as taxas de evasão e reprovação escolar, disso pode resultar como apontado pela professora I, casos de escolas em que os professores acabam sendo pressionados para aprovar seus alunos numa tentativa de ter notas positivas no IDEB.

Segundo Day (2001), os professores acabam recebendo pressões em relação a esses processos avaliativos externos e, muitas vezes, acabam tentados a preparar seus alunos para avaliações impostas, entendendo que também estarão sendo avaliados pelos seus resultados. O autor enfatiza, porém, que neste momento o professor deve agir como profissional e não aceitar estas imposições, mas regularmente analisar o seu trabalho verificando os aspectos dele que devem ser modificados.

Libâneo (2004) defende que as propostas visando avaliar os sistemas de ensino em nosso país não tratam a questão em seu conjunto, um dos motivos disto sendo a vinculação das políticas educacionais nacionais às diretrizes do Banco Mundial. Segundo este autor, com isso a educação fica ligada à lógica economicista, que almeja uma educação eficaz e barata. Para tanto, aumenta a cobrança por avaliações do sistema e diminui, em contrapartida, os investimentos na educação.

O depoimento da professora I indica que ela compreende as mazelas destas avaliações do sistema de ensino que permite aprovação dos alunos da escola pública, mas negando-lhes a chance de uma escola que promova os domínios do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas.

Os professores entrevistados, ao serem questionados a respeito das modificações na educação advindas no período de 2003 a 2010, no estado Paraná, revelam que:

Olha, sinceramente, vou dizer para você que não me afetou, sabe? Acho que o produto final, o objetivo final, a sala de aula, para mim, eu não vejo tanta mudança, não, eu acho que tem que ter uma chamada, uma tomada de consciência dos professores, para aquele ensino de qualidade, sabe? Para que tenha realmente uma cobrança mínima, para que todo mundo trabalhe de forma que tenha uma unidade de trabalho nas escolas, para surtir algum efeito, porque toda esta questão de IDEB e tudo mais, eu tenho questionado muito (Professora I.).

Sem dúvida nenhuma, é inegável, pois toda mudança tem seu lado positivo e negativo. Eu acho que é, se for ver do lado político, o pacote que o governo fez e embrulhou bonito para

vender uma educação no Paraná na minha opinião também, ela não acontece, não diria que ela não existe, mas ela não acontece, porque é hoje, as coisas são colocadas goela abaixo, existe uma equipe que trabalha e envia e aqui, é, chega até nós como a equipe pedagógica, vai, repassa para gente, ih! (Professora M.).

As professoras I e M, que são professoras com mais de trinta anos de magistério dedicados ao ensino público e com uma longa trajetória de luta pela profissão docente, entendem que as conquistas ocorridas neste governo são resultados de um longo processo de reivindicações, mas que as medidas tomadas ainda são insuficientes para modificar a ação pedagógica dos professores. Como a organização do ensino no ambiente escolar continua intocada, as modificações necessárias acabam ficando no discurso.

Conforme Day (2001, p. 44), muitas propostas acabam não dando resultado esperado porque os governos não percebem que devem se preocupar primeiramente em entender quem é o professor, dando “atenção ao seu pensamento, os propósitos morais e destrezas enquanto agentes de mudanças, as suas destrezas pedagógicas de gestão, bem como os contextos culturais e de liderança em que trabalham”.

A esse respeito Tardif (2008) enfatiza ainda, ser fundamental o respeito ao conhecimento experiencial dos professores, e defende que somente o diálogo entre os professores da educação básica, os professores dos cursos de formação inicial e os responsáveis pelos sistemas de ensino se propiciará mudanças significativas no trabalho docente.

Percebe-se, no entanto, que professores entrevistados com menor tempo de serviço que M. e I, acreditam que o governo, no período de 2003 a 2010, fomentou que várias mudanças melhorassem a organização escolar:

Se Requião se candidatasse a presidente eu votaria nele. Foi um baile na educação, eu acho que fez muito benefício: o plano de carreira, tudo o que podia ajudar o professor ele ajudou (Professora G).

Na campanha, ele fez um monte de promessas tal, que ele ia fazer isso, aquilo, na primeira gestão de quatro anos, ele não deu conta de fazer o que havia prometido, tudo aquilo que achou que poderia, mas no decorrer dos oito anos, ele fez algumas coisas boas, não podemos dizer que foi 100% (Professora L).

Eu posso garantir o seguinte que estava aqui desde 1998 até 2002, quando entrou o Requião e teve uma mudança violenta na educação. Para mim foi espetacular, porque até então, não havia concurso no Paraná (Professora A).

Observe-se que G, L. e A. iniciaram sua profissão docente nas escolas públicas do Paraná no período de 1995 a 2002, um período marcado, no Estado, por oito anos sem concursos para provimento de cargos efetivos de professores. Os contratados tinham seus contratos interrompidos a cada final de ano, sua recontração ocorrendo somente no início do ano letivo seguinte. Os professores G. L. e A relembram com tristeza esse período e ressaltam que:

Lerner eu não achava que ele não dava muita estrutura ao professor e também pagamento dele não aumentava. Eu lembro que ficou oito anos sem aumentar o salário, isso pode parecer que não, mas há um desgaste muito grande dentro da educação, pois o professor pode se sentir desvalorizado, acaba não fazendo o máximo que ele pode fazer, né? Influencia muito isso, porque você recebendo melhor, dá mais estímulo de você trabalhar, investir em você (Professora G).

Lógico, aquela estabilidade que a gente tem, é você poder fazer um planejamento correto para saber que no ano seguinte, você está naquela escola para poder dar um segmento na educação. Quando ficava da base CLT, a gente era um corre para lá, de uma escola para outra (Professor A).

A professora R. indica seu posicionamento sobre as mudanças no governo do Paraná no período de 2003 a 2010, dizendo que “*Houve, houve. Em muitos casos houve um momento assim pra eu refletir, sobre a minha metodologia. Sobre o que que eu “tô” fazendo, né?*” (Professora R).

É importante destacar que a professora R participou, no ano de 2007, da modalidade de formação continuada PDE, que possibilita ao professor afastar-se por um ano da sala da aula para estudar. Assim, a reflexão a que a professora se refere pode ter sido proporcionada por sua participação nesse programa, pois de acordo com a professora A. o PDE:

[...] me proporcionou tempo pra eu estudar. Pra eu, assim, me aprofundar mais, conhecer os colegas de fora da mesma área, sabe? Trocar experiências. Não só com os professores que estão ministrando os cursos, as palestras, mais os colegas. Então, a gente trocava e-mail, passava experiência. Olha, com a quinta série eu fiz isso, deu certo, olha com... Ensino médio eu fiz isso. Então a gente trocava bastante experiência assim, sabe? E falando as dificuldades nossas também, né? Como indisciplina, número muito alto de alunos, com a gestão da escola, se é democrática, não é, se dá abertura, não dá. Então, foi muito importante (Professora R).

As opiniões conflitantes destes quatro últimos entrevistados como as expressas por M e I, podem ser explicadas por estas terem um conhecimento maior sobre a organização escolar no

período anterior ao de Lerner, que serve de padrão de comparação ao de Requião na fala dos quatro últimos entrevistados. A falta de conhecimento dos professores G, R, L e A sobre o passado de sua profissão tornam suas análises restritas.

Nesta categoria 1 é relevante que se analisem, também, as concepções dos professores sobre sua participação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, dado que neste documento estão as concepções do governo sobre educação, sociedade e escola. E os documentos são enfáticos em ressaltar que os professores foram protagonistas desse processo, embora alguns dos entrevistados enfatizem não ser bem isso o que aconteceu.

Não, não, não, aquilo é uma enganação! No meu ponto de vista é uma enganação, sabe eu quero saber quem, daqui de Foz, quem participou da elaboração das diretrizes? [...] Não, eles colocam que você foi, porque na semana pedagógica, eles mandam toda aquela parafernália para você fazer, eu acho que isso que eles consideram como participação, que vem em documentos prontos para você opinar, a gente sempre opinou de uma forma crítica, não que a gente tivesse participado de alguma coisa, porque até eu tenho que dizer para você que até hoje eu tenho uma dificuldade de entender o objetivo daquilo (Professora I).

Aqui na minha escola, eu não me senti participante de nada não, não, é, se houve, houve alguma coisa, houve alguma coisa mais uma coisa muito, muito, muito superficial, não houve envolvimento, não houve, eu abro aquilo lá, e não me vejo lá, não me acho lá, agora cada ano que passa, a gente vai discutindo melhorando, vai aprimorando, vai colocando as coisas, mais com a nossa cara agora, agora, depois de muitos anos assim, é mais eu não me senti participante, eu não me senti “eu”. Quando fala que foi aberto a todos os professores, todos puderam opinar, todos puderam dar sua contribuição, eu fico pensando. Onde será que eu estava neste dia, será que foi um dia que eu não tinha aula, era minha hora atividade (risos) sabe, eu não me sinto assim, talvez seja uma falha minha de não ter escutado muito, bem, eu, eu não me sinto, não eu não acho que tenha acontecido como deveria (Professora M).

Não. Eu vejo, assim, é muita teoria, né? É muita coisa teórica, teórica e nós, da matemática, somos muito práticos, na verdade a gente não fica preocupado com aquela parte burocrática, com aquela parte prática, mas aquilo lá existe (Professora E).

Eu, às vezes acho que vem de cima para baixo aquilo lá, eu não acho que é um professor de matemática. Por exemplo, na nossa área de matemática tem muita coisa ali, é muito complexo.[...] Parece que, a pessoa que escreveu não tá dentro da escola. Eu sinto até no grupo de estudo (Professora D).

Olha, eu não me enquadro ali não, eu, assim, não participei das diretrizes, né? Por que antes eram os parâmetros curriculares e de repente veio as diretrizes (Professora R).

A fala das professoras reflete que elas não se sentem protagonistas na elaboração do documento e algumas demonstram que nem entendem a necessidade desta participação para o seu trabalho docente. Por outro lado, como ressaltado por Tardif (2008), atitudes como esta levam à

compreensão de que o professor não é capaz de elaborar seu próprio discurso e é necessário que alguém o faça por ele. E como se admite que quem não elabora seu discurso é porque não tem os saberes necessários para isso, fica implícito que o professor está assumindo o papel de um técnico cuja função é de apenas aplicar os conhecimentos produzidos pelos outros.

Conforme afirma Day (2001, p. 31), é fundamental que o professor se sinta autor das propostas, pois, caso não o seja, elas não possibilitarão seu desenvolvimento profissional. O autor salienta ainda que “muitos professores, longe de serem ‘vítimas’ passivas das reformas, estão a reafirmar a sua autonomia a par das novas responsabilidades que lhes são exigidas e a interpretar ativamente a reestruturação do seu trabalho em conformidade com seus próprios juízos profissionais”.

4.1.2 Categoria 2 - Professor em situação de desenvolvimento profissional

Na presente categoria será analisado como os professores entrevistados concebem o seu desenvolvimento profissional. Para tanto, suas concepções sobre formação continuada e o plano de carreira serão o ponto de partida.

Sobre o Plano de Carreira, aprovado no ano de 2004, pela Lei Complementar Nº 103 - 15/03/2004, os professores enfatizam que:

O plano de carreira é, assim, que foi coisa boa, sem dúvida tudo que mexe no seu salário, que de alguma forma te dá uma expectativa de que você, se você continuar estudando, você vai melhorar seu salário, sem dúvida nenhuma, é um incentivo só que é, assim, o que acontece no nosso plano de carreira é diferente, eu acho, dos outros servidores do estado, vamos dizer, é, chega num ponto, que ele estaciona, ele para, agora com advento do PDE, que você demora tanto para ganhar tão pouco a mais, eu acho que deveria ser uma coisa mais acelerada, sabe? Você fez o PDE, você vai começar tudo de novo, aqueles níveis, poxa vida, se, você terminou o PDE, porque você não vai para o último nível, logo de uma vez, sabe? [...] É tudo muito custoso. E, mesmo você demorando todo este tempo para chegar, no último nível, o seu salário nem se compara aos de outros servidores do estado, né?(...) governo do Requião, eu acho, um governo muito truculento, tivemos coisas boas, mais ele é uma pessoa que fazia suas próprias leis, nunca abriu espaço para negociar com a gente, ele nunca recebeu professor para conversar, a gente nunca fomos ouvidos, né? Nosso próprio presidente da AAPP, é do próprio partido do governo, quer dizer, rezava na mesma cartilha, nós não temos assim, ninguém por nós, nosso plano de saúde, pelo amor de Deus não existe! (Professora M).

Eu fiz cursos, tinha um ano que eu fiz seis cursos, era muita coisa, eu não tinha um sábado de folga, era curso em cima de curso. Para avançar as três casinhas que a gente tinha

direito, se você não tinha aquele número de horas X, você não avançava as três, você avançava uma, duas, três seria a máxima (Professora E).

Foi muito benéfica. Por exemplo, a gente, a cada dois anos, tem a progressão e isso é benéfico, a gente tem um curso de capacitação para poder ver onde estão as falhas na educação, eu acho isso muito importante, isso tudo que ele fez em prol da educação (Professor A).

Nota-se que os professores entendem o plano de carreira como a possibilidade de uma melhora em suas condições financeiras condicionadas a sua participação em programas de formação continuada proporcionados pelo governo. Por certo é importante existir um planejamento visando valorização econômica da carreira docente. E, como diz Libâneo (2004), alguns problemas decorrentes da desvalorização social do magistério poderiam ser minimizados se a profissão de professor fosse bem remunerada.

Por outro lado, alguns dos professores entrevistados entendem também que não foram chamados a discutir a elaboração desse plano e, portanto, não houve espaço para negociação das condições estabelecidas para ascensão na carreira. Como M alerta, haverá poucos professores que conseguirão chegar ao último nível desta.

A formação continuada, como estudado na seção 2, pode se tornar uma das formas de fomentar o desenvolvimento profissional, de levar o professor a refletir sobre sua prática, seus conhecimentos e sua realidade de forma crítica, tornando-o capaz de planejar melhor sua ação docente.

Segundo a professora I, um grupo de estudo visando à formação continuada é aquele em que o professor dialoga com os professores da área, e isso aconteceu em sua carreira. Não no governo Requião, no período de 2003 a 2010, mas na década de 1980 e início da década de 1990.

Nossa, era super gostoso porque a gente tinha oportunidade de discutir, porque a gente fica na escola, fica angustiada “será que estou fazendo bem?” Sabe. Será que? Né não tô, então é importante quando abre espaço para um colega para discutir o que você está fazendo, né? E também porque nós discutíamos a nossa necessidade, eu estou preocupado com isso, aquilo, se eu entendia do assunto trabalhava aquele e até a preocupação de fazer material para mandar para as escolas. Agora, quando, quando nós perdemos isso...(...) Eu acredito que foi em 1990. Foi, foi desde noventa que a gente não tem mais este espaço.(Professora I).

A professora M corrobora com o depoimento da professora I, além de enfatizar que:

Porque, assim, quando você cresce com o grupo é diferente, então, vamos dizer assim, antes de Faxinal do Céu a gente se reunia, professores de todas as escolas de Foz e também da região. Sabe, os cursos eram abertos a todos os professores, a gente trocava muitas figurinhas. Então, eu divido assim, com a criação de Faxinal do Céu cortou esta questão da gente se unir, se juntar, ter o encontro com todos os professores para gente pegar o planejamento para discutir o que é importante para a 5ª série e para a 6ª série, o que é importante para a 7ª. A gente chegou a fazer isso. A gente criava uma espinha dorsal, um esqueleto daquilo que era principal, aí, de acordo com a realidade de cada escola, de cada região, ia preenchendo aquele esqueleto” (Professora M)

O professor A apesar de não ter participado deste momento descrito pelas professoras I e M, acredita na importância de dialogar com os pares para que haja possibilidade de se desenvolver e destaca: “(...) para fazer uma formação continuada, você tem que fazer uma troca de ideias” (Professor A).

As opiniões dos professores corroboram as concepções de Imbernón (2009) quando este enfatiza que, ao trabalharem juntos, os professores trocam saberes e todos aprendem. Os problemas do seu ambiente escolar emergem e são enfrentados e discutidos com o grupo. Estas condições favorecem a construção de uma identidade profissional e compromisso com a profissão.

Concepções de desenvolvimento como o descrito pelos entrevistados perderam-se, ao longo dos anos e não foram resgatadas no governo Requião no período de 2003 a 2010, uma vez que este também foi influenciado pelas propostas dos Organismos Internacionais Multilaterais, como discutidos na seção II.

Pensar na formação continuada visando o desenvolvimento profissional do professor é pensar num trabalho em grupo, no qual as propostas de estudo emergem deste em decorrência das necessidades que encontram no seu exercício profissional. Propostas externas acabam sendo vistas como imposições que podem ser cumpridas burocraticamente, mas que não acarretarão mudanças positivas nos seus conhecimentos e práticas profissionais.

Nem todos os entrevistados pensam sobre a formação continuada como desenvolvimento profissional como I, M e A. Os professores D e L enfatizam que

Na época eu achava Faxinal do Céu maravilhoso, quando você ia em cursos, aquilo era formação continuada, para mim, porque eu ia para aprender e vinha o escritor de livros, eu conheci o Bonjorno, eu conheci vários autores de livros (Professora D).

Infelizmente eu tenho que dizer isso, porque assim como os outros professores, a gente está lá, junto, mais não é uma coisa que funciona em termos de aprendizagem de coisas novas para você trabalhar (Professora L).

As concepções dos entrevistados sobre a formação continuada é a de cursos nos quais vão obter conhecimentos transmitidos por especialistas. Assim, a professora D, por exemplo, deixa transparecer que entende sua função como a de um técnico que deve ter apenas competência específica, distanciando-se, deste modo, do conhecimento científico, pertencente apenas aos especialistas.

Segundo Pérez Gómez (2001) concepções do tipo apresentadas pela professora D, possivelmente têm sua origem no isolamento a que os professores vêm sendo expostos. Isto porque, para o autor:

O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, ideias, recursos didáticos, assim como de apoio afetivos próximos reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante [...]. Este isolamento, mal - entendimento e passionalmente defendido não conduz à afirmação das diferenças, à estimulação da criatividade, à busca de alternativas originais impedindo, pelo contrário, a colaboração e o enriquecimento mútuo dos docentes (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 169).

Para entender melhor a concepção de formação continuada dos entrevistados, foram analisados seus depoimentos sobre a modalidade específica de formação continuada denominada *grupo de estudo* proposta pelo governo do Paraná no período de 2003 a 2010. Os documentos oficiais deste período enfatizam que este grupo propicia um momento de “leitura, reflexão, discussão e trabalho sobre determinada área do conhecimento educacional, cujo objetivo é propiciar subsídios teórico-práticos para o enriquecimento pedagógico”. Uma das entrevistadas entende que

Vem goela abaixo aquelas coisas, dá uma agonia, dá uma impressão que é para confundir, mesmo, sua cabeça, sabe? A gente fica se questionando agora, ali na escola, a gente está bem prático, tem que responder, tem que cumprir tabela, então, vamos! Uma equipe vai cumprir esta tabela e responder e outra equipe vai tratar do que é importante para a escola, é discutir a nossa escola, a nossa comunidade, sabe? (Professora I).

O que a gente discutiu, o que foi discutido, que nós, assim, colocamos para que haja mudança, sempre não há retorno. Outro ano vem, é outra coisa, para mim, tanto é que este ano eu desanimei”(Professora L).

Não teve, é sempre a mesma coisa inclusive teve uns textos que ele mandava elogiando o governo dele, era uma coisa, assim, inacreditável, que a gente começou a ler, pelo amor de Deus! Isso é formação continuada? O cara mandar o negócio de matemática, ele falou do governo dele, que era ótimo, que era bom, nossa! Eu fiquei assustada, não tinha nem pé, nem cabeça, né?[...] A gente não fica com muita coisa, você faz uma leitura. Você faz as comparações de cada um, troca ideias, porque tem as mais antigas que a gente e a gente acaba aprendendo com elas, mas eu acho que falta um direcionamento, por exemplo: vir alguém, eu acho que tem que vir um professor ali, uma presença para te ajudar (Professora D).

Não dava tempo para discutir tudo isso que tava naquele texto imenso ali. Então, praticamente ficava um curso que você sentava, olhava, cada um pegava um pedaço, discutia, um pedaço, fica para você, depois fazia aquele resumo para mandar (Professor A).

Então, porque o que vem do... O que vem do grupo de estudo do estado são muitas leituras assim que... Que a gente não consegue, talvez por falta de experiência nossa (Professora R).

Novamente a professora I se contrapõe ao exposto nos documentos do governo Requião, quando estes dizem entender os professores como “protagonistas” das propostas de formação continuada. Imbernón (2009) analisa como não favoráveis situações como as referidas por algumas de nossas entrevistadas, pois os professores não devem ser vistos como seres que implementam inovações e, sim, como profissionais que participam ativamente do verdadeiro processo de inovação e mudança, tendo como referência seu próprio contexto em uma situação dinâmica e flexível.

Vale dizer que, quando questionados se as diferentes modalidades de formações continuadas ofertadas pelo governo do Paraná, no período compreendido entre 2003 a 2010, propiciaram mudança nas suas concepções, alguns entrevistados são enfáticos:

O que eu vejo dessa formação continuada, dessa coisa do Requião e tudo mais, você vai começar o ano, semana pedagógica, você não tem liberdade, vem um monte de documento, se pode escolher os documentos que você quer estudar, sabe? Mais eu não vejo, não sei se estou numa idade, numa fase da minha carreira tudo da minha vida, que eu já, sabe? Que eu me vejo no direito de não querer mais, sabe? Estas coisas que eu percebo, não tem, não vão melhorar a qualidade da minha aula, sabe? Eu acho que, e mesmo para as pessoas que estão começando, se nós tivéssemos uma formação até no nível de conteúdo, mesmo sabe? Vamos trabalhar determinados conteúdos, mesmo porque fica aquela falácia: faz isso, vamos ler aquilo e tudo mais, mas na sala de aula, eu não tô vendo, não há modificação (Professora I).

O governo Requião foi de uma truculência, de uma ... ele não jogou bombas nos professores como o governo Álvaro Dias, mas acho que ele foi pior, porque quando você não abre para o diálogo, sabe? Ou então, quando você abre, mascara porque você dialoga, dialoga e não acontece nada e vai empurrando com a barriga, foi o que ele fez, ele fez exatamente o que ele quis fazer, sempre em hora estratégica, né? Sempre visando políticas, sempre visando votos. Ele realmente manipulou os professores, para mim, assim,

em linhas gerais, houve uma manipulação da educação em todos os sentidos, né”?
(Professora M).

Os depoimentos dessas professoras mostram que a formação continuada proposta pelo governo do Paraná no período citado não leva em consideração os saberes dos professores nem abre a oportunidade para que estes sintam-se protagonistas do seu desenvolvimento.

As professoras deixam claro que não são respeitadas. E, como destacam Sacristán (2000), Imbernón (2009), Day (2001), Nóvoa (1999), Zeichner (2008), Pérez Gómez (2001) e Tardif (2006), se há o desejo que o professor possa desenvolver profissionalmente propostas de formação continuada é imprescindível que se considere que o professor vive em uma sociedade e tem uma história de vida, pois só assim é possível considerá-lo em sua singularidade, e se propor uma reflexão de forma mais sistemática sobre os acontecimentos de sua profissão.

Em suma, pensar no desenvolvimento profissional contínuo dos professores é também possibilitar-lhes condições de manter e ampliar o seu saber profissional. Respeitar a fase da carreira em que o professor se encontra, considerar as necessidades deste profissional e entendê-lo como pessoa, um ser histórico, propiciar uma valorização que, por sua vez, acarretará condições para que haja um desenvolvimento profissional.

4.1.3 Categoria 3 - Professor no universo da sala de aula

Segundo Pérez Gomez (2001), para compreender as concepções dos professores é imprescindível saber como este profissional entende e resolve os problemas de sala de aula. É o que será feito na categoria 3.

Apresenta-se, inicialmente, o depoimento da professora I que critica o fato de as diferentes modalidades de formação continuada serem realizadas durante o período de funcionamento da escola. Para ela deveria haver um espaço para isto dentro do horário dos professores não obrigando os diretores a dispensarem os alunos das aulas dos professores que participam desta formação. Dessa forma, os alunos não perderiam as aulas e a escola estaria cumprindo o seu papel de preparar seus alunos em todas as dimensões.

[...] eles dependem de conteúdo para ir para a universidade e eu quero que eles tenham sucesso, não dá aula? não dar aula e os alunos falaram: professora por que você não vem dar aula para a gente? eu não fui fazer o DEBE e dei 6 aulas em dois dias, quarta e quinta fui para a escola e dei três e três. [...] meus alunos que estudam e trabalham, eu falo,

gente, estou tentando preparar vocês para vida, a vida não vai ser boazinha com vocês. Quando vocês forem para o vestibular, competir de igual para igual ,para uma universidade pública, porque as públicas são as melhores deste país, quando você for competir de igual para igual com o filhinho do papai que tá na escola particular, ninguém vai perguntar se é coitadinho (Professora I).

Fica exposta a visão da professora quanto à existência de um mundo de desigualdades no qual o acesso aos estudos posteriores em Universidade só ocorre via provas. A LDB (9394/96), deixa bem claro que os alunos só terão acesso aos estudos posteriores de acordo com suas capacidades, retirando do Estado sua responsabilidade de propiciar mais vagas.

A visão da professora é corroborada por Sacristán (2000) quando este expõe que:

Hoje em dia, as desigualdades em relação à educação originam consequências, para além de causarem diferenças sobre as oportunidades que se possa ter. Receber ou não educação é condição para a participação na sociedade, desde o momento em que, para desempenhar o exercício de muitas atividades e a ocupação de postos de trabalho, se exige não só preparação prévia, bem como ferramentas e habilidades para adquiri-la. Ter consciência daquilo que é o Mundo e a sociedade atuais não é algo a que se possa ter acesso a partir do senso comum sem a contribuição de aprendizagens que não podem ser só adquiridas na interação quotidiana com as coisas e com as demais pessoas. Além disso, as sociedades são, hoje, mutáveis: apresentam aos indivíduos panoramas variáveis e condições de vida nas quais é difícil fixarem-se de uma vez para sempre, exigindo-lhes mudanças e adaptações constantes. Os mais educados poderão querer entender melhor essas situações, quer dispor de mais capacidades e de uma maior flexibilidade para se acomodarem às condições mutáveis (SACRISTÁN,2000, p. 56-57).

As professoras M e L indicam o número excessivo de alunos como outra dificuldade em sala de aula, comprometendo as possibilidades de atendimento individualizado destes.

(...) a diretora, tinha que estar aqui pra gente pedir para não colocar 40 alunos em uma 6ª série porque a gente não consegue, é frustrante, é. 6ª série, é aquele aluninho que você tem, que corrigir caderno, passar de carteira em carteira, o aluno adora que você corrige os exercícios, que você mostre para ele onde tá errado “você errou aqui, este sinal aqui, você se enganou, preste atenção aqui”, é você chegar metade da aula, da sala de aula fazendo isso, acabou a aula você vai embora os alunos ficam gritando: - “professora você não corrigiu o meu!” (Professora M).

É, você pode atendê-los individual, né? Porque quando tem muitos alunos você acaba explicando uma matéria e não dá para sanar as dúvidas de todo mundo, né? E às vezes, você passa de uma aula para outra, eles não pegaram a matéria porque eles não conseguem fazer as perguntas (Professora L).

Os depoimentos das professoras corroboram a constatação de Libâneo (2004), que identifica que a melhoria da aprendizagem escolar dos alunos depende das escolas serem mais organizadas e bem administradas. Para ele somente um ambiente escolar bem organizado pode oportunizar condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitem aos seus professores exercerem sua profissão e aos alunos uma boa aprendizagem.

Uma outra questão que surgiu da entrevista foi a utilização do livro didático em sala de aula. Percebemos existirem diferentes concepções a este respeito. As professoras L, E e D indicam que usam o livro didático como o principal instrumento de sua prática e relatam:

(..) o livro didático, nós usamos, sim, esse livro mesmo porque a gente escolhe ele dentro do que a gente acha que o aluno vai desenvolver melhor, inclusive a forma que vem impresso, o livro a matéria (Professora L).

(...) nós adotamos livros inclusive em 2011 nós vamos mudar os nossos livros da escola de 5º à 8º, fica por três anos os mesmo livros, o aluno estuda três anos com o mesmo livro. E o livro didático, a gente elabora um planejamento anual em cima do livro didático e a gente faz cumprir, então, a gente tá conseguindo cumprir, eu não digo que 100% , mas a gente consegue cumprir 80% para cima (Professora E).

Eu utilizo livro eu uso bastante o livro didático e nós até, na época, nós queríamos que todas as escolas tivessem o mesmo livro didático (Professora D).

Esses depoimentos confirmam o assinalado por Mazzotti (1992) quando diz existir uma forte ligação dos professores com o livro didático. O autor ressalta que a utilização do livro didático como fonte única do saber não oportuniza aos alunos a compreensão científica dos conhecimentos, pois estes manuais apresentam os conhecimentos como prontos e acabados, sem destacar os conflitos inerentes ao campo científico. A utilização do livro didático como fonte única do conhecimento mostra que o professor não se considera um coprodutor do conhecimento, mas unicamente o seu transmissor.

A professora M ressalta, porém, que:

Sinceramente, uso muito pouco o livro, porque eu me preocupo, assim, eu uso muitos livros para preparar uma aula de fração na 6ª série, eu uso muitos livros e os meus próprios recursos. (...) porque a gente acaba filtrando aquilo que realmente é importante daquilo que é só para floriar, né? (Professora M).

Afirmação da professora M nos relembra, Tardif (2008, p.21), que os professores no decorrer da sua vida profissional adquirem experiências que os fazem produzir seus próprios saberes. “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Com relação às mudanças ocasionadas neste período de 2003 a 2010 na sala de aula os entrevistados também têm opiniões contraditórias. Alguns revelam que:

Agora, na prática, na prática, vamos dizer que alguma coisa tenha mudado muito, olha, eu fazia completamente errado isso, hoje eu faço totalmente diferente eu não vejo isso acontecer, eu não vejo isso acontecer, sabe? Então, você vai tatiando mesmo, você vai melhorando, você vai. Poxa, isto é importante, isso não é tão importante, né com os anos de experiência, você vai filtrando o que é importante, o que não é importante mais é meio, assim, por instinto, né? Não vejo essa, essa coisa eu queria ver, eu não vejo mesmo eu queria ver.. Eu juro que queria ver. (Professora M grifo nosso).

Elas não alteraram muito, para mim não. O que a gente diversificou foi a maneira da gente trabalhar (Professora E).

“Eu acho que houve uma mudança pelo menos pra gente, assim, organizar o trabalho. Começando pelo planejamento, vai dar o que? Geometria, então organizando, dentro das diretrizes. Então, a cobrança tá sendo maior agora. Com relação à organização, planejamento e tal. Que conteúdo estruturante que tá sendo seguido, e tal. Em partes de organizar o conteúdo ” (Professora R).

Outros, no entanto, compreendem que ocorreram mudanças na sua ação pedagógica e enfatizam:

“Eu trabalhava muito, assim, eu trabalhava, assim, eu vejo que mudou bastante, assim, em matemática colocava, resolva a equação. Eu não faço mais isso. Eu coloco um problema para ele analisar, eu coloco problemas que tenham figuras que ele tem que analisar, que tem que ver. Tenho conteúdo, vou atrás de uma coisa, assim, não direta, que eles tem que ler, pois, eles não têm o hábito de ler, que tenha que fazer uma interpretação, porque se ele, né? Isso eu achei que mudou, pois antigamente era uma coisa mais direta e agora não” (Professora G).

“Bastante coisa, demais, assim, liberdade do professor criar mais dentro da sala de aula, que o professor está sempre com o plano 2 o professor tem plano 1, caso planeje e senão der certo, tem, tá com o plano 2. Então, muita coisa que eu vi e presenciei troquei ideias, dava para fazer em sala de aula. Por exemplo: eu criei muita coisa na escola que tá gravado, guardado comigo, porque foi graças a essas ideias e inovações que eu pude trazer para dentro da sala de aula” (Professor A).

“Então, como estava te falando antes você era praticamente obrigada a dar uma aula, como vou dizer...tradicional, hoje, eu acho que está tendo um pouco mais de aceitação, você tem como trabalhar, direcionar os estudantes para o real, porque está acontecendo realmente, porque eles não têm uma visão, assim, porque antigamente eles tinham uma visão, assim, só daquela matemática em si, problemas, então, não acompanhava o dia de hoje, né?” (Professora L).

Embora estes professores avaliem que houve mudança em sua prática pedagógica, a análise de suas aulas não pode constatar tal mudança. A matemática não é trabalhada em sala como uma construção histórica, conforme indicado nas diretrizes curriculares oficiais, mas como um conjunto de conhecimento prontos e acabados. O livro didático impera nas aulas, determinando a metodologia e a sequência de conteúdos adotados. A comunicação em sala de aula é pobre e não favorece a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Não há um diálogo verdadeiro, pois o professor pergunta e responde às questões levantadas. Por outro lado é importante observar que há frequentes interrupções das aulas por motivos estranhos a essa o que perturba o andamento do trabalho.

Day (2001) ressalta que o processo de mudança na ação pedagógica do professor implica em mais responsabilidades e na compreensão de que sua função não é a de um técnico competente que implementa as reformas. O autor compreende, no entanto, as dificuldades existentes para que isto aconteça, uma vez que a organização escolar não muda, as salas continuam superlotadas e as condições de trabalho continuam as mesmas.

O que se pode notar, principalmente no caso da professora M, é que a dedicação e o compromisso com seus alunos pode levá-los a se envolver no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é vista hoje como um elemento essencial não só para a formação dos jovens, mas também para o desenvolvimento do país. Diante dos resultados das avaliações realizadas por organizações nacionais e internacionais tem sido comum indicar os professores e sua formação precária como os responsáveis pelo baixo rendimento obtido pelos alunos de nossas escolas, principalmente as da rede pública, em avaliações nacionais e internacionais. Isso vem contribuindo para a desvalorização do professor, levando-o a acreditar que sua função se limita a cumprir metas, desmotivando-o e não abrindo espaço para que ele se desenvolva profissionalmente.

Tardif (2008), Day (2001), Sacristán (2000), Pimenta (2010), Libâneo (2004), Contreras (2002), Pérez Gómez (2001) e Nóvoa (1999) enfatizam que a qualidade da educação está ligada a vários fatores, como os baixos investimentos no setor, a precariedade das condições de trabalho do professor, sua baixa remuneração e ausência de uma política efetiva de valorização do seu trabalho. Para os autores, o tornar-se professor é o resultado de um longo processo de profissionalização que é em parte decorrente de motivação intrínseca do professor, mas que depende também das oportunidades de desenvolvimento que lhes são propiciadas ao longo de sua carreira.

Imbernón (2009) salienta que não se deve confundir desenvolvimento profissional docente com formação continuada, porque essa é apenas um de seus componentes. A formação continuada visando o desenvolvimento profissional do professor deve levar em consideração que ele tem ideias e opiniões e deve, portanto, ser escutado, pois esta escuta favorecerá a compreensão de sua realidade, isto é, suas angústias, dificuldades e hipóteses, o que somente pode ocorrer em um trabalho em equipe, com seus pares, de modo a lhe permitir não só ampliar seus conhecimentos como também tirá-lo do isolamento da sala de aula. Caso suas preocupações e crenças não sejam consideradas, os professores não aceitarão as propostas como suas, e sim, como uma imposição que vão cumprir burocraticamente, mas não acarretará em modificações positivas em seus conhecimentos e práticas profissionais.

As políticas públicas referentes à educação emanadas do governo do estado do Paraná no período de 2003 a 2010 enfatizavam, em seu discurso, a necessidade de possibilitar aos professores da rede estadual de ensino um aperfeiçoamento profissional contínuo e condições adequadas ao exercício profissional. A Lei Complementar nº 103/2004, que instituiu o Plano de Carreira dos Professores da Educação Básica, destaca a necessidade de qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração e condições condizentes com seu trabalho, [...] a valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento; [...] o avanço na Carreira, através da promoção

nos Níveis e da progressão nas Classes; [...] período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

A pesquisa aqui relatada nasceu do interesse em investigar se este discurso foi efetivado no ambiente escolar a partir dos depoimentos de professores de matemática da rede pública estadual de ensino que atuavam neste período. Havia interesse, também, em analisar até que ponto esse plano de carreira se configurava como um processo de desenvolvimento profissional na visão dos professores.

Para alcançar nossos objetivos contamos com a participação de um grupo formado por oito professores da rede estadual de ensino de Foz do Iguaçu/PR que foram selecionados seguindo os seguintes critérios: ser professor com uma longa caminhada na profissão, terem o reconhecimento de seus pares em sua área de atuação - inclusive a opinião da pesquisadora a respeito dos mesmos foi levada em consideração, pois ela já os conhecia durante o período em que trabalhou na rede estadual de ensino - ter exercido sua profissão durante o governo a ser estudado. Era também interessante que tivesse lecionado em governos anteriores para que se pudessem encontrar parâmetros comparativos.

Uma questão a ressaltar neste trabalho é que o grupo de professores que deu depoimento sinalizou dimensões importantes para o aprofundamento dessa pesquisa, que analisa a história da profissionalização dos professores na gestão 2003 a 2010 no Estado do Paraná.

Seus depoimentos evidenciavam haver, entre eles, dois grupos com opiniões distintas em relação às propostas implantadas no Paraná no período estudado. Assim sendo, foi realizada uma categorização nas entrevistas em que se classificou o professor: situado na organização escolar, em situação de desenvolvimento profissional e no universo da sala de aula. Com as categorizações foi possível entender como a organização escolar pode se tornar uma das barreiras para mudanças no ensino, como os professores entrevistados concebem o seu desenvolvimento profissional e como este profissional entende e resolve os problemas de sala de aula.

O primeiro grupo, formado por duas professoras com maior experiência profissional e vivência política, concordava que o Plano de Carreira havia contemplado algumas das reivindicações da classe, mas este somente foi aprovado por mobilizações anteriores realizadas pelos professores. Enfatizavam, ainda, as dificuldades para se chegar ao topo da carreira com remuneração máxima e que estas implicam a impossibilidade de muitos professores se aposentarem não chegando ao topo da carreira. A professora M. enfatiza sua opinião sobre o referido Plano de Carreira

[...] chega num ponto, que ele estaciona, ele para, agora com o advento do PDE, que você demora tanto para ganhar tão pouco a mais, eu acho que deveria ser uma coisa mais acelerada, sabe? Você fez o PDE você vai começar tudo de novo aqueles níveis, poxa vida, se, você terminou o PDE, porque você não vai para o último nível, logo de uma vez, sabe? (Professora M.).

No tocante às diferentes modalidades de formação continuada propostas, necessárias para ascensão funcional, as professoras deste primeiro grupo salientaram que aquelas eram impostas, pois não havia liberdade de escolha, nem dos temas do debate e nem dos períodos de realização. Concebem que a formação continuada deve ser entendida como um momento de troca de experiência e somente desta forma haverá possibilidades reais de desenvolvimento, pois nesta troca os professores podem entender as dificuldades vivenciadas no trabalho docente. Destacaram que no decorrer de sua experiência profissional de mais de trinta anos, este tipo de formação continuada ocorria na década anterior 1990 e que não houve uma retomada da mesma no Paraná no período de 2003 a 2010. Ressaltaram que o governo estudado propagandeava um diálogo mentiroso, pois, apesar de nos documentos oficiais assinalarem a necessidade de respeito às opiniões sobre a formação continuada dos professores, isto não ocorreu. Entendem que o governo em questão foi de grande truculência, não favorecendo o desenvolvimento dos professores, como relatam as professoras M. e I. Segundo elas, o referido governo, no trato com os profissionais da educação, não travava diálogos com a categoria e, quando o fazia, a fala não produzia efeitos e as propostas ditas democráticas não passavam de engodo, visto que teriam que ser escolhidas dentre as que eram determinadas pelo governo.

Essas professoras, em seus depoimentos, deixaram patente seu descontentamento em relação ao governo estudado e, apesar de destacar alguns pontos positivos, destacaram que, em linhas gerais, a ação ficou distante da preconizada nos documentos oficiais. Dessa forma, conforme enfatizado por Day (2001), nem todos os professores assumem a condição de passividade diante das reformas educacionais, mas reivindicam sua autonomia, enfatizam seus descontentamentos e expõem seus princípios morais e profissionais tornando-se, sujeitos ativos no seu contexto social.

Cumprir lembrar que as entrevistadas pertencentes a este grupo concebem que o livro didático é apenas uma das referências utilizadas no preparo de suas aulas e expõem que o conhecimento da experiência propicia ao docente uma atitude de mobilização de saberes que o influenciam no preparo das aulas, pois os habilitam no sentido de saber como podem sensibilizar o aluno para aprender determinados conteúdos. As professoras evidenciam em suas falas as imposições de ordem burocrática e as resultantes das avaliações externas, que omitem as reais dificuldades existentes na escola.

Analisando os depoimentos dos professores do outro grupo, constituído por professores mais novos no exercício da profissão docente ou no tempo de magistério dedicado à rede estadual de ensino, ficou evidente o posicionamento favorável ao governo e alguns dos entrevistados louvaram suas iniciativas. Consideravam o plano de carreira como um benefício concedido pelo governo como uma benesse e não como o resultado de lutas da categoria, o que pode ser observado no depoimento da professora G., “*se o Requião se candidatasse a presidente eu votaria nele. Foi um baile na educação, eu acho que fez muito benefício: o plano de carreira, tudo o que podia ajudar o professor ele ajudou*”.

Cumprir lembrar que diferentemente do outro grupo, estes professores concebem a formação continuada como um momento na qual um especialista lhes transmitirá o conhecimento necessário para sua prática em sua sala de aula.

Trazendo as reflexões de Pérez Gómez (2001) ao contexto acima descrito, para que o professor possa desenvolver uma prática profissional, é fundamental que o seu conhecimento lhe possibilite a compreensão da rede complexa de intercâmbios, nos quais se realiza sua atuação e, somente assim, entenderá que sua profissão não é a de aplicador de propostas elaboradas por outros.

Contudo, apesar da concepção oposta dos grupos sobre formação continuada, ambos concordam que as propostas de formação continuada oriundas do governo estadual não atendem à realidade vivida pelos professores em sala de aula. Admitem também que, por estas propostas estarem distantes do que consideram necessário para seu trabalho, não se sentem motivados a realizá-las.

Importa sublinhar que três professores do grupo formado por professores com menos experiência profissional ressaltam que as políticas implementadas pelo governo propiciaram mudança na sua atuação docente, o que, no entanto, não pôde ser comprovado nem no decorrer das entrevistas nem nas práticas em sala de aula. Ficou evidenciado nas entrevistas, bem como nas suas práticas, ser o livro didático o elemento principal, quando não o único, para a organização das aulas, acabando por prejudicar os alunos na aproximação com os conteúdos historicamente produzidos, de modo que sua assimilação propicie novas formas de questionamento e de leitura da sociedade em que vive. Deste modo, é possível concluir que a formação continuada da qual participaram não lhes proporcionou a ampliação de sua capacidade de reflexão crítica.

Os depoimentos dos professores de ambos os grupos corroboram com a constatação de Day (2001) quando ressalta que o sentido de desenvolvimento profissional dos professores, além de estar vinculado às políticas educacionais, depende também da singularidade de cada professor, o que leva a pesquisadora a tecer, neste momento, as seguintes ressalvas: independente das propostas visando alterações nas políticas educacionais é importante salientar que o livro didático como

constado nos depoimentos continua sendo a principal referência dos seis professores entrevistados. Vale dizer também que há a ausência de uma reflexão crítica sobre a intencionalidade das propostas educacionais implementadas.

Deixamos aqui, como sugestão, a necessidade do desenvolvimento de outras pesquisas envolvendo este tema, buscando estabelecer as relações entre as propostas de formação continuada nas políticas públicas e suas possibilidades em prol do desenvolvimento profissional dos professores. Esperamos que, a partir deste e dos demais estudos, se compreenda que é por meio do diálogo entre os pares em seu ambiente de trabalho que estes profissionais poderão consolidar sua compreensão sobre as muitas faces de sua profissão, ao mesmo tempo em que continuam sua luta pela valorização de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

1. LIVROS E TEXTOS

ARCO-VERDE, Y. F. S. **Reformulação Curricular no Estado do Paraná**: um trabalho coletivo. In: Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2004.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: forma históricas**. Campinas: autores associados, 2005.

BAUER, M. W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIANCHETTI, R. B. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOGDAN, R.C.; BILKLEN, S.K. **Investigações Qualitativas em Educação**: Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora, Porto Portugal. 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28ª ed., 1993.

CANDAU, V. M.. Reformas Educacionais hoje na América Latina. IN: MOREIRA, B.F.A(org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 9ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a Política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.(Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

_____. **Os Jovens e o Saber Perspectivas Mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática. Da Teoria à Prática**. 8a Edição. Campinas: Papirus, 2006.

DAY, C. . **A Paixão pelo Ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

_____. **Desenvolvimento profissional de professores:os desafios da aprendizagem permanente**.Portugal: Porto , 2001.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

FALEIROS , V. P. **O que é Política Social?** 5ª ed.São Paulo: editora brasiliense, 2006

FIDALGO, F.. **Relações sociais, corporativismo e trabalho docente: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores**. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

FIorentini, D. ; ROCHA, L. P. .; Percepções e reflexões de professores de matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R.C.; MISKULIN, R.G.S.. (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 125-146.

FIorentini, D. . Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R.C.;

MISKULIN, R.G.S.. (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 233-255.

FIORENTINI, Dario. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Zetetiké, Ano 3, n°4, nov. 1995, p. 1-37.

FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

FREITAS, H. C. L. A **(NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRIORIDADE POSTERGADA**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n 100 , p. 1203-1230. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf> > Acessado em 10/08/2009.

_____. **CERTIFICAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: REGULAÇÃO E DESPROFISSIONALIZAÇÃO**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf> > Acessado em 10/05/2009.

FRIGOTTO, G. Prefácio In: BIANCHETTI, R. B. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 2 ed. São Paulo: cortez, 1999.

_____. A Escola Pública Brasileira na Atualidade. In LOMBARDI, C. J.; DERMEVAL, S.; NASCIMENTO, M.I.M. **Escola Pública no Brasil História e Historiografia**. São Paulo: Autores associados, 2005.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Políticas educacionais para o estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da educação básica”**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001. Disponível em :< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000228721> > Acessado em : 14/06/2010.

GENTILI, P. **Desencanto e Utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petropolis: editora Vozes, 2008.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. *Petrópolis, RJ: Vozes*, 1995.

HABERT, N. **A Década de 70 Apogeu e Crise da Ditadura Militar Brasileira**. 4ª ed São Paulo: Ática, 2006.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida Profissional dos Professores**. In: NOVOA, A. (org) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, 2007.

HOYLE, E. Professionalization and deprofessionalization in education. In: HOYLE, E.; MAGERRY, J. (orgs) *World yearbook of Education*, 1980 In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **A Educação no século XXI**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C.. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Entrevista com José Carlos Libâneo. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A Escola tem Futuro ?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003..

LOBO N., F. J. da S. (Org). **Educação a distância: referências e trajetórias**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 2001.

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

LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p. 1159-1180, set./dez.2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf> > Acessado em 09 abril 2011.

MAZZOTTI, Tarso. **Didacografia, a arte de ensinar tudo a todos**. Comunicação online: 1992

MINAYO, M. C. de S.. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; FERREIRA, D. R. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIORIM, M. A. . **Introdução À História da Educação Matemática**. 1. ed. São Paulo - SP: Atual, 1998.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.. **Análise textual discursiva**. 2º ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

NOGUEIRA, F. M. G.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; DEITOS, R. A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no estado do Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Francis Mary Guimarães Nogueira (org). Cascavel, EDUNIOESTE, 2001.

NOGUEIRA, F. G.. **Ajuda Externa para a Educação Brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: edunioeste, 1999.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Em: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, 1991, nº 4, 109-139.

NOVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, A. (org) **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto, 1999.

PAVANELLO, R. M. **O abandono do ensino da geometria: uma visão histórica**. 1989. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, SP, 1989.

PÉREZ, GÓMEZ, I.A. **A cultura Escolar na sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMÉZ, A. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª a 4ª Série do 1º Grau**. Série Idéias no 3, São Paulo: FDE, 1992 Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf > Acessado em 12/04/2010.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. 6ª ed Cortez Editora. 2011.

PERRENOUD, P.A **prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PONTE, J.P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In Actas do ProfMat 98 (pp. 27-44). Lisboa: APM Disponível em : < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>>. Acessado em : 12/08/2010.

_____. **Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática**. 1996 Disponível em : < <http://www.spce.org.pt/sem/96JP.pdf> >. Acessado em : 12/08/2010.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, 2 ed São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do Século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 a. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do Século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea) 2006 b.

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. **História e Memória da Educação no Brasil**. 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. [etal] org **Educar por Competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, PÉREZ, I.A. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio (org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto. 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F.(org) **A Educação no século XXI**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **A Educação Obrigatória: o seu sentido educativo e social**. Porto: Porto Editora, 2000.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação, Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf> > Acessado em 12/09/2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. IN: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 61-79.

SHULMAN, L. S. Those who understand: the knowledge growth in teaching. In **Educational Researcher**, fev. 1986, p. 4-14. Disponível em < http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf > Acessado em : 04/09/2009

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2009b.

TORRES, R. M.. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.;HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

TRAGTENBERG, M. **A Escola como organização complexa**. Disponível em :< <http://mauricio-fragtenberg.blogspot.com.br/2009/04/escola-como-organizacao-complexa-por.html> > Acessado em: 21/11/2011.

VEIGA, I.P.A. **PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**. 2006 Disponível em :< www.didateca.org/ILMA%20VEIGA.doc > Acessado em :02/09/2010

VIEIRA, E. A. . Estado e Política Social na Década de 90. In: Francis Mary Guimarães. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel-PR: EDUNIOESTE, 2001.

VIEIRA, S. L.; FREITAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil: Introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VICENTINI, Paula P.;LUGLI, Rosario G. ***História da profissão docente no Brasil representações em disputa***. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, vol.29, n.103, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf> >. Acesso em: 18 /05/ 2011

_____. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes In: Diniz-Pereira, J. e Zeichner, k., M. **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____.; Diniz-Pereira, J. **Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf> >. Acesso em: 18 /05/ 2011

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: LAZZARI, R. L. B. (org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**– São Paulo:Editora UNESP, 2003.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Revista Presença Pedagógica**, v. 6, n. 34, jul/ago., p. 5 – 15, 2000.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

2. DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL.. Ministério da Educação.PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p. Disponível em: < <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/588340/DLFE-39111.pdf/orientacoespedagogicasEFINEP.pdf> >. Acesso em: 03/08/ 2011

_____. Ministério da Educação. DECRETO N° 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acessado em: 08/07/2011.

_____. Ministério da Educação DECRETO N° 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. 2001 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 03/04/ 2010.

_____. Ministério da Educação Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> >. Acesso em: 03/04/ 2010.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação: Lei Federal nº.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm >. Acesso em: 03/04/ 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 03/04/2011

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF: MEV, 1993.

_____. Senado Federal. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico, 1988. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes> Acessado em 05/06/2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2010. Disponível em: < <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10> > Acessado em 07/04/2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2010. Disponível em: <

<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/semana_pedagogica_agosto_2010.pdf> Acessado em 07/04/2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2009 a. Disponível em: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/sem_ped_jul_2009.pdf> Acessado em 07/08/2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2009 b. Disponível em: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/sem_ped_fev_2009.pdf> Acessado em 07/08/2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Portal educacional do estado do Paraná. Orientações para Organização da Semana pedagógica. 2008. Disponível em: <http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/sem_ped_fev_2008.pdf> Acessado em 07/08/2010.

_____. *Resolução n.º. 2328/2008*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao23282008.pdf>> Acessado em 06/05/2010

_____. *Resolução n.º. 2328/2008*. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao23632008.pdf>> Disponível em 06/05/2010

_____. *Resolução n.º. 1905/2007*. Curitiba: SEED, 2007a. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao19052007.pdf>> Acessado em 08/06/2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Resolução n.º. 4341/2007*. Curitiba: SEED, 2007b. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao43412007.pdf>> Acessado em 08/06/2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Resolução n.º. 004/2007*. Curitiba: SEED, 2007c. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao042007.pdf>> Acessado em 08/07/2011

_____. *Instrução n.º. 005/2007*. Curitiba: SEED, 2007d. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao052007sued.pdf>> Acessado em 06/05/2010

_____.O documento síntese da proposta PDE.2007e Disponível em <
http://www8.pr.gov.br/portals/portal/pde/documento_sintese.pdf > Acessado em 08/09/2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Instrução n.º. 06/2006*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em <
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao062006sued.pdf> > Acessado em 06/05/2010

_____. *Resolução n.º. 2007/2005*. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em <
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf
> Acessado em 06/05/2010

_____. Lei Complementar n.º. 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em <
<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/319b106715f69a4b03256efc00601826/0136dea4d1af589c03256e98006e2e8b?OpenDocument> > Acessado em 04/05/2010

APÊNDICE

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AS POLITICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO REQUIÃO (2003/2010) E A AÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezado (a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa acima intitulada, orientada pela pesquisadora Prof^a. Dr^a Regina Maria Pavanello, do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da UEM. O estudo tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais implantadas no governo Requião de (2002/2010) e suas influências, segundo professores de matemática que vivenciaram o processo de elaboração e implementação destas políticas na Rede Estadual de Ensino de Foz do Iguaçu. Para o alcance dos objetivos assinalados serão realizadas entrevistas semi-estruturadas e observações em sala de aula. Os professores serão convidados também a participar de um grupo de estudos e discussões a ser realizados no primeiro semestre de 2011, ao fim do que receberão um certificado de participação no projeto. Asseguramos a você a possibilidade de não aceitar participar do estudo, ou de desistir a qualquer tempo, sem nenhum ônus à sua pessoa. Será garantido o sigilo e anonimato dos participantes, tanto no tocante aos seus dados como às opiniões que emitirem, em quaisquer instâncias de divulgação dos resultados da pesquisa.

Qualquer dúvida com relação ao projeto/estudo poderá ser retirada com as pesquisadoras, no telefone de contato abaixo ou com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP), cujo endereço também consta ao final deste termo (cuja cópia será entregue a você).

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a pesquisadora Susimeire Vivien Rosotti de Andrade, RG 5963639-1, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo.

_____ Data: __/__/_____
Assinatura do pesquisado (a)

Eu, pesquisadora Susimeire Vivien Rosotti de Andrade declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo.

_____ Data: __/__/_____
Assinatura pesquisadora

Equipe da pesquisa:

Nome: Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

Tel.: (45) XXXX-XX

Nome: Dra. Regina Maria Pavanello

Tel : (44)XXXX-XX

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – BCE – Campus Central – Telefone: (44) 3261-4444.

APÊNDICE A

DADOS PESSOAIS DOS SUJEITOS DO CONHECIMENTO DA PESQUISA

Professora: _____

1 Dados Profissionais:

Formação Acadêmica:

Graduação:

Instituição:

Ano:

Pós -graduação:

Instituição:

Ano:

1. Tempo de magistério:
2. Tempo de magistério na rede estadual:
3. Tipo de vínculo: () contratado () efetivo

4. Qual disciplina que você leciona: _____

5. Em quantas escolas estaduais você trabalha?

6. Carga horária total na rede estadual:

7. Trabalha em escola Particular:

Caso afirmativo, qual a carga horária:

8. Tem outra atividade profissional além do magistério.

9. Por que você escolheu ser professor ou professora?

10. Que mudança você tem percebido no ensino/aprendizagem da matemática vividas desde seu tempo de estudante até os dias atuais como professor ou professora de matemática?

APÊNDICE B

PROFESSORA G.

Entrevista realizada no dia 17/08/2010, no Colégio Almirante Tamandaré, um dos locais de trabalho da Professora D.D. Ela é concursada desde 2007. No entanto, foi professora CLT, por oito anos, mas como em 2001 o estado designou 40 horas aos professores, ela optou a ficar somente na escola particular desta forma, em sua entrevista não omite opinião a respeito da elaboração das diretrizes curriculares do estado do Paraná, pois quando retornou, enquanto professora concursada, as discussões já tinham ocorrido, mas tomava conhecimentos da mesmas por intermédio de seu marido, também professor de matemática. Apesar de não ter participado do processo de elaboração concebe que o governo Requião foi excelente para o seu desenvolvimento profissional, porque além de propiciar concursos, também ofertou formação continuada, esta formação, na sua visão, fomentou mudanças na sua ação pedagógica. Essas mudanças foram a maneira como concebe avaliação e a forma como trabalha o conteúdo, atualmente.

Pesquisadora: - Gostaria primeiramente de agradecer a professora por aceitar a conversar um pouco comigo. Enquanto professora da educação básica, eu me questionava: o que, será que os professores pensam a respeito das mudanças propostas pelo governo Requião e esta inquietação ficou até hoje? Assim nesta conversa eu gostaria que a professora falasse um pouco de sua opinião das mudanças proposta pelo governo Requião:

Professora G.: - Eu entrei no estado ano passado (2008), eu fui PSS (Processo Seletivo Simplificado), quando surgiu o PSS em 2000 eu fiquei só um ano e meio no estado ai quando veio aquela transição que eu tinha que pegar 40 horas eu tinha criança pequena e sobrecarregou assim escolhi ficar no Colégio Particular (...). Foi em 2003 então, que larguei e agora voltei esse que vem.

Pesquisadora: - Então, é interessante que você vivenciou o governo anterior a este.

Professora G. : - É o Lerner é uma coisa assim (...) uma pressão muito grande, uma coisa assim, de um lado até pressionava mais outro lado relaxado. **O governo Requião direcionou mais a educação o que ele queria deu subsídio para o pessoal se formar, deu a participação, se vê você quer fazer curso, tem onde, antigamente você nem tinha onde buscar.**

Pesquisadora:- Você acha, então, que este período possibilitou mais oportunidades de alternativas para o seu desenvolvimento profissional?

Professora G. : - Sim, tem grupo de sábado ou à noite ou internet, tem opções ali que você tem onde buscar, tem um leque de opções. Você pode ir em qual linha que você quiser, você tem acesso.

Pesquisadora: - Dessas diferentes opções que você falou eu gostaria que você comentasse um pouco do grupo de estudo de sábado. Neste grupo de estudo o que você pensa sobre as propostas de leituras e a própria dinâmica.

Professora G.: - Olha, sinceramente dos grupos de estudo que fiz, que foram dois, um achei muito bom.

Pesquisadora: - Qual deles e por quê?

Professora G. : - Foi o que falou sobre exclusão, aquele tinha gente que participava no meio, mas aquele do livro didático ...

Pesquisadora:- Este foi à discussão de 2009.

Professora G. : - Sim, foi justamente na área de matemática, achei, assim que o pessoal não estava muito direcionado, um esperava o outro, que esperava o outro, não tinha, assim, não foi fechando. Começou, teve um ou dois encontros, que foi vantajoso, mais depois parece que o pessoal dispersou, parece que não ficou muito interessado .

Pesquisadora: - Tinha um momento fora do local programado para vocês poderem se encontrar.

Professora G: - Não, não, e aí é aquela, história, o pessoal que tem mais facilidade, aí já resolve o problema a ser resolvido, aí a discussão do grande grupo mesmo, ficou falha.

Pesquisadora; -Da elaboração das diretrizes qual foi sua participação visto que você retornou como professora do estado em 2008.

Professora G.- Não participei, mas sei que a Rosana participou ela comentava que era muito boa ela comentava que o pessoal discutia. Assim, na elaboração parece que foi boa, havia uma discussão.

Pesquisadora: - Além do grupo de sábado, qual outra proposta que você participou e achou interessante?

Professora G: - Este ano, duro quem trabalha em colégio particular, este ano teve DEB. O DEB do ano passado eu participei e teve coisas , práticas, que a gente busca na matemática, pelo menos eu, então achei interessante. Eu achei que o DEB propôs isso.

Pesquisadora: - Tem também o GTR ...

Professora G: - O GTR eu fiz este ano, ano passado eu não fiz , eu já entrei era só no começo do ano. Ele tem muita pesquisa na internet, procura site, tem um intercâmbio, passa e repassa informação.

Pesquisadora: - Com relação ao grupo de estudo, teve um ano em que foi debatido o tema inclusão, que você destacou como interessante.

Professora G: - Foi interessante, acho que foi o entrosamento dos professores, né? Quando você pega um grupo que é homogêneo, entrosado, o grupo flui, né? Quando você pega uma coisa meio estanque, um de cá outro de lá, o outro to, preocupado só com, só com o certificado, ai a coisa não flui, né? Não tem como.

Pesquisadora: - Dessas diferentes propostas de mudanças na educação o que você acredita que incorporou e modificou a sua ação pedagógica.

Professora G: - (...) eu não achei, assim, que tivesse um que mudou, acho que complementa o outro. Você pega uma coisinha aqui uma coisinha de lá, pois quando você vai trabalhar, você não pega a cópia do outro, você vai montando.

Pesquisadora: - Então, o que você acredita que você faz diferente na sala de aula, hoje depois dessas propostas?

Professora G: - Por exemplo, a recuperação paralela eu achei que foi mudança pois eu trabalhava e só elaborava uma prova agora eu tô dando várias atividades para eles eu verifico o aluno, com ele tá, achei que os cursos foram me ajudando nisso aí..Foi uma das coisas que me ajudou até vê, você começa, vê o aluno em outra postura, comecei ver ele de outra maneira, fazer com que ele trabalhe de uma outra forma me ajudou nisso.

Pesquisadora: - O grupo de estudo que tinha como tema avaliação foi em 2008 ?

Professora G: -É

Pesquisadora: - E além da avaliação o que você acredita que modificou?Isto é, possibilitou mudança em sua ação pedagógica? O que você não fazia antes e hoje faz de maneira diferente?

Professora G: (...) o que mudou, que achei que mudou, foi o relacionamento professor- aluno. **Eu trabalhava muito, assim, eu trabalhava, assim, eu vejo que mudou bastante, assim, em matemática colocava, resolva a equação. Eu não faço mais isso. Eu coloco um problema para ele analisar, eu coloco problemas que tenham figuras que ele tem que analisar, que tem que ver . Tenho conteúdo, vou atrás de uma coisa, assim, não direta, que eles tem que ler, pois, eles não têm o hábito de ler, que tenha que fazer uma interpretação, porque se ele, né? Isso eu achei que mudou, pois antigamente era uma coisa mais direta e agora não.**

Pesquisadora:- E os alunos da escola pública o que você poderia comentar sobre eles?

Professora G: - Eu acho, assim, o aluno da escola pública, se você fazer um bom trabalho com eles, tem mesmo nível da escola particular. Se você começar, puxar eles e levar para um caminho, você trabalha com eles igual a escola particular, não vejo, assim diferença. (...)Tem alguma diferença? Tem, na escola particular o pai é mais presente, né na escola pública têm muitos pais ausentes porque trabalha, tem outras coisas, precisa de trabalhar de forma mais integral, né? Mais eu acho que o conhecimentos deles tem algumas partes que eles dão o retorno mais do que os colégio particular.Tem época que você trabalha com um conteúdo, você dá uma avaliação faz alguma coisa, eu vi mais assimila mais que o colégio particular. Ano passado eu vi muito bem isso, eu peguei 6º série aqui e 6º no colégio particular, então, eu acompanhava, dava para acompanhar melhor, tinha conteúdo que o do público se saía bem melhor que outro particular , que eles têm mais acesso, só que se você não cobrar são mais preguiçosos, então, mãe acham tá pagando professor não tem

direito. E aqui não, se você cobrar aqui o problema daqui da escola pública, você não pode cobrar atividade prá casa, porque eles não fazem, se você cobrar na sala de aula, eles produzem.

Pesquisadora:- E a escola? Sua estrutura, organização, equipe. Qual sua influência na ação pedagógica do professor?

Professora G: - Escola é fator fundamental , principalmente a direção, pois se você não tiver uma boa orientação e uma boa estrutura o trabalho do professor fica perdido. Se você quer um material, não tem, se você quer levar um aluno para tal lugar, não deixa. Eu acho um papel muito importante na educação a estrutura da escola. Eu trabalhei aqui e no C., C. e S. pouco tempo, mas então você vê a diferença na organização, os alunos acabam interagindo mais. A cobrança da escola, da comunidade na escola, faz com que os pais se tornem mais presente e o aluno também fica mais presente.

Pesquisadora: - Como você ficou 5 anos afastada, com o seu retorno o que você achou das mudanças relacionadas ao plano de carreira?

Professora G: - AH! Isso aí eu falo assim: que **se o Requião se candidatasse a presidente eu votaria nele. Foi um baile na educação, eu acho que fez muito benefício: o plano de carreira, tudo o que podia ajudar o professor ele ajudou.** Eu falo assim porque meu marido também é professor, eu tava afastada, mais acompanhava e também participava ali do Lerner, que foi um horror, porque não dava valor algum à educação e o Requião não, tudo o que ele podia fazer pela educação ele fez.

Pesquisadora: - Quando você fala que ele não deu valor à educação... em que sentido?

Professora G: - **O Lerner eu não achava que ele não dava muita estrutura ao professor e também pagamento dele não aumentava. Eu lembro que ficou oito anos sem aumentar o salário, isso pode parecer que não, mas há um desgaste muito grande dentro da educação, pois o professor pode se sentir desvalorizado, acaba não fazendo o máximo que ele pode fazer, né? Influencia muito isso, porque você recebendo melhor, dá mais estímulo de você trabalhar, investir em você.** Aquela história, agora estou ganhando quase igual ao da escola particular, então porque vou fazer um trabalho diferente aqui e lá vou fazer o máximo que puder, eu gosto muito de trabalhar no Colégio A.. O A. quanto a escola particular eu vejo pouca diferença.

Pesquisadora: - Hoje você observa que há um investimento em materiais didáticos?

Professora G: - Com certeza, a escola influencia muito, pois tudo que você pede de material aí se a direção, a equipe pedagógica não der apoio, fica defasado, mas agora não, tudo que você pede. Eu precisei de esquadro, régua ...eles deram um jeito.

Pesquisadora: Mas, esta postura da escola em comprar material é oriunda de dinheiro da escola que, com festas, rifas entre outras atividades consegue suprir as necessidades ou é devido ao investimento do governo atual?

Professora G: - Eu acho que o governo distribui renda para a escola, então ,por isso que falo: tem uma boa participação, porque a escola consegue com as atividades que você falou, mas vem a renda do governo para comprar deste material.

Pesquisadora: - Como, por exemplo, a compra dos poliedros de Platão em acrílico.

Professora G.:- Sim. Então, tudo que você quer trabalhar tem material, quer trabalhar, assim, você pede a escola, tranquilamente, sem problemas nenhum... Isso é implementação do governo Requião, então, tudo o que ele podia fazer pela educação ele fez, tanto na parte de remuneração do professor quanto na parte de estrutura da escola.

Pesquisadora: - Você notou reformas (concertos) na escola neste período?

Professora G. - Eu achei, porque aqui, vira e mexe ela está fazendo reformas, então, para ter reforma tem que ter verba, para ter verba o governo tem que mandar. Estou com dó do governo Requião sair, porque a gente não sabe quem vai entrar, pode acontecer de ser melhor, mas acontecer ser pior.

Pesquisadora: - Uma questão que se discutiu na formação continuada e nas diretrizes é o porquê de ensinar matemática? Gostaria que você comentasse um pouco sobre o porquê é importante ensinar matemática.

Professora G.: - Matemática, hoje, eu falo assim, que não é só ensinar só calculo, é a parte lógica, é a parte do raciocínio, é a parte, assim, que aquele que não estuda matemática tem cabeça, a visão mais fechada. Quando ensina matemática, não é só o cálculo ali, mas começa abranger mais a cabeça para o mundo, né? A mente dele se abre mais para mundo. Ele vê quando vai comprar um passe, lá ele acha mais fácil, tem mais agilidade, Agora, se você não ensina ele tem mais dificuldade, ele é mais lento, não que não consiga, mas eu acho que a matemática desenvolve muito a mente do aluno. No sentido de entender e até sobreviver no dia a dia ali, ele pode não, assim, relacionar diretamente uma coisa com a outra, né? Eu tou aprendendo isto para quê/? mas, ele vai, o que vai fazendo no dia a dia fica mais fácil ele entender o raciocínio do dia a dia.

Pesquisadora: - Muito obrigada!

PROFESSORA M.

Entrevista realizada no dia 17/08/2010, no Colégio Estadual Bartolomeu Mitre, um dos locais de trabalho da Professora M. Ela é concursada desde 1988 e também professora da rede particular de ensino. Caracteriza o governo Requião como um governo truculento que impõem suas políticas relacionadas à educação, sem pedir opiniões, evidencia que não houve modificações em sua ação pedagógica devido às políticas, e que as modificações que ocorreram foram devidos aos anos de experiência. Ressalta que houve aspectos positivos implementados pelo governo Requião cita o GTR, destaca que este contribui para que ela se aproximasse das novas tecnologias e também houve incentivo à leitura. No entanto, o que acredita como marco no estado do Paraná foi o início de Faxinal do Céu, pois o mesmo representou em nosso Estado o início do individualismo, visto que, depois de Faxinal os professores de aérea pouco se encontram.

Pesquisadora:- Boa tarde, Professora M.. Primeiramente gostaria de agradecer por você poder e disponibilizar seu tempo para conversar comigo. Enquanto professora da educação básica, eu me questionava: o que, será que os professores pensam a respeito das mudanças propostas pelo governo Requião? Eu gostaria que você comentasse um pouco dessas mudanças, se você acredita que houve mudanças relacionada à educação, nesse último governo do Estado que já dura quase oito anos.

Professora M: ... Olha, assim... Assim, eu deveria ter feito uma pesquisa que a gente acaba esquecendo...

Pesquisadora: Não, não, Elisa, é sua opinião, pensa assim das propostas relacionadas à educação que você participou neste governo. Que mudanças você observou nessa sua trajetória de professora?

Professora M.: Eu vejo, assim, Susi: eu tenho uma opinião bem particular, assim, para quem está no magistério há mais de 30 anos como eu estou, eu vejo que até alguns anos atrás mesmo no governo do Álvaro Dias, que criticamos até hoje, que tem toda aquela história, mais eu acho que naquela época tem dois lados, assim, mais naquela época nós tínhamos mais liberdade.

Pesquisadora: Como liberdade?

Professora M.: Mais liberdade, assim, nós tínhamos abertura maior, por exemplo: aqui em Foz nós tínhamos liberdade de nos encontrar todos por área, todos os professores e hoje nós não temos mais, e isso veio com o Lerner. Já Lerner, Requião, com a criação de Faxinal do Céu, a partir do evento Faxinal do Céu, o que aconteceu? É, houve um corte, assim, os professores não se encontraram mais e, assim, eu sei por que fui para Faxinal com o primeiro Projeto “Vale Saber”. Eu participei e tive oportunidade de ir. Você enche os olhos, muito lindo, maravilhoso, mais você vai enche os olhos, você vê muita coisa interessante, não tiro o mérito do acontecimento, que acontece lá, mas fica só com a gente. Você chega e você não tem um momento para repassar isso para ninguém, fica com você esse aprendizado, sabe? Você cresce de alguma forma, mais de que forma? **Porque, assim, quando você cresce com o grupo é diferente, então, vamos dizer assim, antes de Faxinal do Céu a gente se reunia, professores de todas as escolas de Foz e também da região. Sabe os cursos eram abertos a todos os professores, a gente trocava muitas figurinhas. Então, eu divido assim, com a criação de Faxinal do Céu cortou esta questão da gente se unir, se juntar, ter o encontro com todos os professores para gente pegar o planejamento para discutir o que é importante para a 5ª série e para a 6ª série, o que é importante para a 7ª. A gente chegou a fazer isso. A gente criava uma espinha dorsal, um esqueleto daquilo que era principal, aí, de acordo com a realidade de cada escola, de cada região, ia preenchendo aquele esqueleto.**

Pesquisadora:- Era de todas as cidades pertencentes ao núcleo de Foz, São Miguel do Iguaçu, Santa Terezinha, Serranópolis, Itaipulândia, Medianeira, Missal e todos vinham aqui em Foz?

Professora M.: Sim, sim

Pesquisadora:- Que bacana.

Professora M.:- Por área a gente tinha muito o que discutir, então a gente se encontrava em um grupo grande, alguns professores eram, não diria selecionados, e, sim, indicados pelo próprio grupo: de tal escola vai fulano, tal escola vai fulano, da minha escola eu lembro que fui eu, aí a gente se encontrava em um grupo menor e aquele grupo menor pegava o planejamento das várias escolas e via o que era comum a todos e o que tinha que mudar e, aí, novamente se encontrava no grupo grande, ó ficou assim.

Pesquisadora:- Quem era desta época?

Professora M.: - Ivone Miller, Bernadete que está no SIADE. É ...que eu me lembro tinha muitos professores, tinha muitos professores. Aí, aí nós começamos a valorizar também, Susi, porque até então a gente fazia um planejamento visando mais conteúdos, só conteúdos e a partir de então, a gente começou a ter contato a essas. E a parte boa que adveio com esses governos Lerner e Requião e com Faxinal do Céu, eu acho que então, que aí teve a questão metodológica, aí entrou a questão metodológica que um planejamento não só é feito de conteúdos, né? Mais tem que ter metodologia, tem que ter objetivos, estratégias, tem que ter como você vai fazer isso, aquilo, como fazer, né? Então isso tudo foi colocado nos planejamentos. Hoje o planejamento de matemática a gente pode encadernar, são muitas páginas, porque daí fala de avaliação, da recuperação paralela. - Como é feito? - É de tal forma. Qualquer professor que chegue hoje, pegue o planejamento, tá tudo ali, né? Cada ano isso é renovado e aí, tinha um pessoal do núcleo, que também a equipe de ensino foi muito importante. Davam subsídios para a gente: - Ó, mudou tal lei no planejamento anterior, a lei era esta, agora tem uma nova instrução para a avaliação agora. - “Ah, veio?” E então, tudo feito de uma metodologia sempre atualizada, a cada ano a gente ia atualizando esta metodologia, isso depende muito de quem está no núcleo de educação, quem responde pela matemática por muitos anos sem ninguém especificamente de matemática no núcleo, né? A gente tinha lá química, sei lá, ciências, que coordenava toda uma área,. I teve épocas que tivemos professores específicos, a época da Cristina, né? Que infelizmente foi embora, mais recente, mais produtiva que a gente teve.

Pesquisadora: _Observei que você coloca um marco de mudança. Foi Faxinal?

Professora M.: _É, naturalmente, tá ligada com o governo, lógico.

Pesquisadora: Está ligada ao governo, pois foi uma proposta de formação continuada como grupo de estudo proposto pelo governo atual.

Professora M.: - Sim, isso que falo para você, temos um lado que nós perdemos, pois o encontro com seus colegas de área é uma escola, sabe, é uma escola, um aprendizado, o que você aprende trocando ideias, figurinhas com seus colegas, você volta renovada, você volta poxa, tô fazendo a coisa certa? Não, é por aqui mesmo. Ah! **Tá acontecendo mudança e a escola, infelizmente, não acompanha como deveria esta mudança na sociedade da tecnologia, a escola vai ser a última a se enquadrar, né? Ela começa agora, ela está engatinhando para isso, ela vai acontecer, mais ela deveria acontecer mais rapidamente, mais ela acontece muito devagar,** talvez porque a gente não porque, assim, Susi, veja como o evento das televisões em sala de aula, salas de

informática na escola, dos cursos à distância, a gente ganhou muito com isso, por exemplo, é o que eu fiz e o que eu aprendi com GTR, eu fiz os três GTR ofertados pelo governo através do PDE. O PDE é um ganho, eu não fiz, não me enquadrei para fazer, mas eu vejo através do GTR que a gente ganhou muito com isso, desde, por exemplo: os conhecimentos de informática que tenho hoje, eu me obriguei a aprender fazendo GTR, são os cursos on line.

Pesquisadora:- Então, você acha que está sendo uma colaboração estas propostas de formação continuada.

Professora M.: - Muito grande.

Pesquisadora:- Como estas propostas podem influenciar na sua ação pedagógica?

Professora M.: -Para mim, eu nunca li tanto e nunca gostei tanto de ler, porque quando você tem uma semana pedagógica cai na sua mão uns textos que não tem a nada ver. Umass coisas tão vagas assim ... No GTR, não, é mais direcionado, então, você acaba lendo autores né, que os tutores colocam lá e é apostila que eu acabo imprimindo, que eu gosto de lê e de relê para, tem algumas coisas, assim, que são bárbaras, é, quer dizer, você acaba de alguma forma mudando sua visão de repente isto não reflete imediatamente na sua sala de aula, né? Mas acaba modificando devagarzinho sua mente, seu jeito de pensar, de ver, né? Coisas que eu não pensava em fazer há três, quatro anos atrás, hoje eu me vejo fazendo é por exemplo: pegando meu aluno de ensino médio, levando para um laboratório de informática para fazer gráfico de função, eu não me via fazendo isso. Eu achava muito difícil e com o GTR e outros cursos que pudemos fazer junto com a UNIOESTE, contribui muito para isso, a gente acaba tendo mais segurança. Não adianta você fazer um curso maravilhoso, é lindo, e aí você chega na tua escola e você não tem coragem, porque você não se sente seguro para trabalhar aquilo e aí você acaba não tendo também, é com quem trocar, e você acaba não tendo e é por isso que eu acho que é assim, que é um marco Faxinal do Céu, a pós trouxe um paradoxo, na verdade trouxe; a gente não pode negar toda vantagem que a gente adquiriu, mas cortou um outro lado muito, vamos dizer, bruscamente, que era o encontro que tínhamos com os colegas, então, ficou muito individualizado, eu acho, assim, que hoje e a tendência ao meu ver é ficar cada vez mais individualizado, você senta sozinha lá na frente do computador, você acaba. Por outro lado, acontece uma coisa interessante, que eu até coloquei para a tutora, você acaba tendo afinidade com uma pessoa que você não conhece que tá do outro lado. O GTR trouxe isso para a gente e qualquer curso a distância, né? Quando tem uma troca imediata você acaba tendo

uma afinidade, uns mais e outros menos, né? fiz três GTR. O segundo GTR que eu fiz, meu Deus, eu não conheço a professora, mas parece que conheço, é interessante isto, acaba, é da forma que ela se coloca, da forma que a pessoa do outro lado se coloca, ela era uma pessoa, assim, muito generosa, ela colocava os defeitos dela também as falhas dela, na sala de aula, aquilo que não dava certo para ela, então, ela se colocava como a gente.

Pesquisa:- E, assim, favorecia o diálogo, a troca de saberes.

Professora M.: - Favorecia, porque aí você tinha uma liberdade, puxa vida, e aí estabelece um laço bem interessante.

Pesquisadora: - Eu observo que você resalta que o que favoreceu mudanças foi o GTR E não mencionou ainda o grupo de estudo. Por que, Elisa?

Professora M.: - É assim, eu diferencio muito, assim, o grupo de estudo desde que ele existe eu faço todos.

Pesquisadora: - Iniciou em 2005...

Professora M.: - Sim. Ele me acrescenta, eu não cheguei lá, ainda também são muitas coisas, também foram muitas ofertas;

Pesquisadora: - Você acredita que estas ofertas foram positivas para seu desenvolvimento profissional?

Professora M.: - Tudo foi positivo. Como eu disse, tem um marco Faxinal do Céu, pós Faxinal do Céu, e antes de Faxinal do Céu. Qual foi o único problema? É que uma coisa cortou completamente a outra. Ao meu ver foi isso nós acabamos individualizando, é legal o grupo que participo aos sábados, somos dez e sempre fechamos dez, né? E ninguém desiste e todo mundo gosta.

Pesquisadora: - Sempre são os mesmos professores participantes do grupo de estudo de sábado?

Professora M. - Não, só são alguns permanecem. Há uma mudança, rotatividade, enfim, e sempre é muito bom, é gostoso este grupo, cujo que o último encontro será dia 23, muito bom. -E tem diretor

que participa também, que é de matemática e vai lá participar. Eu acho que uma coisa não neutraliza a outra.

Pesquisadora: - Você quer dizer que se completa.

Professora M.- Tudo se completa né quer dizer porque a gente não perde este grupo de estudo porque é único vínculo que a gente tem com o colega presencial neste grupo de estudo a gente tem vários professores de várias escolas. A gente sente muita falta desta troca, sabe? Ainda que não dá para você sentir, de repente, um dá para o ensino fundamental, outro para o médio, mas como a gente sente falta desta união, que a gente tinha mesmo que for falar do salário, para falar do governo da escola, do diretor, da supervisão, para falar, sabe.

Pesquisadora:- Do aluno!

Professora M.: - Sim, e do livro didático, para falar, sabe? Do que funciona na escola e do que não funciona, e isto fortalece muito a gente, senti falta e todo mundo senti. Tem professor novo, dois, três anos de magistério, pouco, mais não vivenciou aquela época e acaba se tornando muito individualista, cada um na sua e por isso mesmo a escola, hoje, é o que acontece de manhã é uma coisa, a tarde é outra, e a noite outra, você acaba tendo três realidades diferentes. Você não se encontra com seus colegas, você acaba não trocando figurinha durante o período da tarde, você não tem tempo, a gente não tem tempo nem de tomar um cafezinho, porque é um turno muito pesado.

Pesquisadora:- Como, assim pesado?

Professora M.: - Pesado no sentido que você trabalha com criança, com jovem, com crianças mais novas, e aí é muito, muito, difícil.

Pesquisadora: - Com relação ao grupo de sábado, vocês se encontravam fora o momento proposto pelo calendário do governo?

Professora M.: - Só aquele momento mesmo.

Pesquisadora: - Vocês discutiam outros textos, além dos que foram propostos pelo governo?

Professora M.: Não, e estes grupos de estudos, há uma falha, tem alguém que coordena, que é da escola, que deveria disponibilizar o material para gente antes, uma semana antes, pelo menos, para gente lê o material para chegar no dia e já ter lido, né? Para discutir.

Pesquisadora: - Acaba tendo acesso ao material no dia do encontro.

Professora M.: - Sim. Isto acontece por “n” razões, o coordenador geralmente é um professor que não tem tempo para ir lá separar o material para dar para todo mundo, e todo mundo envolvido ali, quase 100% é professor, isto acontece no dia, lendo no dia, mas, mesmo assim, é sempre positivo.

Pesquisadora: - Como eram as leituras propostas nos grupos de estudos?

Professora M.: - Elas eram interessantes, porque ela eram por exemplo: para quem fez uma faculdade há mais tempo, como eu. Eu fiz matemática pura, né? A gente não parava para discutir questões, se tinha, lá, metodologia, didática, psicologia, mas é diferente discutir as diretrizes curriculares, discutir na, época, os parâmetros, né? Discutir o que tá no regimento escolar, sabe: as próprias políticas educacionais.

Pesquisadora: - Como foi a elaboração das diretrizes de matemática do Paraná, neste governo? Você poderia comentar um pouco.

Professora M.: - Eu acho, assim, que embora, assim, aqui na escola queiram dizer para gente que houve participação dos professores, eu não, eu não me sinto participante, não. A gente conversa com outros professores, de outros lugares do estado Paraná, que realmente aconteceu, onde parou uma semana, não necessariamente consecutivo, parou um dia para os professores conversar, parou um dia para chamar a comunidade para a escola, os pais para escola, para traçar essas diretrizes, é o que era importante para a escola aqui. **Aqui na minha escola, eu não me senti participante de nada não, não, é, se houve, houve alguma coisa, houve alguma coisa mais uma coisa muito, muito, muito superficial, não houve envolvimento, não houve, eu abro aquilo lá, e não me vejo lá, não me acho lá, agora cada ano que passa, a gente vai discutindo melhorando, vai aprimorando, vai colocando as coisas, mais com a nossa cara agora, agora, depois de muitos anos assim, é mais eu não me senti participante, eu não me senti “eu”. Quando fala que foi aberto a todos os professores, todos puderam opinar todos puderam dar sua contribuição, eu fico pensando. Onde será que eu estava neste dia, será que foi um dia que eu não tinha aula,**

era minha hora atividade(rs,rs) sabe, eu não me sinto assim, talvez seja uma falha minha de não ter escutado muito, bem, eu, eu não me sinto, não eu não acho que tenha acontecido como deveria. Essa uma outra questão que eu acho, assim, antes, antes do Faxinal, a gente não tinha Faxinal, então, que que a gente tinha? Aqueles encontros, aquela oficinas, então, vinham os professores lá muito ligados à educação matemática muito ligados ao a SBEM ao ENEM é. Meu Deus, isto também ficou muito distante da gente, teve uma época antes do Faxinal, que o Núcleo tinha uma verba, tinha poderes, a chefe do Núcleo, para enviar a gente para Santa Catarina no Encontro da Educação Matemática, né? Para o Rio Grande do Sul quantas vezes eu fui, aqui no Paraná que era encontro do três estados, né? E vinha? Quem que vinha? Vinha os doutores da Educação Matemática do Brasil inteiro fora, né? a gente ia, lá, via aquela oficinas, eu me lembro, meu Deus? Do Rio Grande do Sul, meu Deus aqueles professores que passavam oficina para gente da Universidade mesmo da Universidade de Porto Alegre . Hoje, tava vendo apostilinha que a gente recebia do material a oficina no concreto, como se passava, eles trabalhava com as escolas ligadas da faculdade.

Pesquisadora: - Seu relato é muito interessante pois retrata, não só os pontos positivos, também um outro lado, Isto, é que existem coisas negativas?

Professora M.: - **Sem dúvida nenhuma, é inegável, pois toda mudança tem positivo e negativo, eu acho que é, se for ver do lado político, o pacote que o governo fez e embrulhou bonito para vender uma educação no Paraná na minha opinião também, ela não acontece, não diria que ela não existe, mas ela não acontece, porque é hoje, as coisas são colocadas goela abaixo, existe uma equipe que trabalha e envia e aqui, é, chega até nós como a equipe pedagógica, vai, repassa para gente, ih! Muito complicado, porque, assim, por exemplo, eu digo que na escola, hoje, estamos numa situação, assim, à tarde tem dois supervisores, eles não fazem o papel de supervisores, eles fazem o papel de inspetor de alunos, se você tem uma dúvida, até para preencher o livro de chamada, porque hoje existe uma exigência tão grande, Susi, para preencher um livro de chamada, que fico pensando, assim, a cada ano que passa, eu me sinto, assim, eu chego à conclusão eu vou desaprendendo aquilo que eu sabia, sabe? Assim, é tanta preocupação com o preenchimento do livro e nenhuma com a parte pedagógica, sabe? E então, a supervisão hoje numa escola, ela faz o papel de inspetor de aluno, ela só atende aluno, às vezes você chega na porta da supervisão para tirar uma dúvida e você volta, porque tem uma fila de pais de alunos. Não quero dizer, sempre digo nas reuniões, sem tirar os méritos dos supervisores que vão, que participam, que... mas eles não atendem professor, não**

atendem não. Professor, eles vão tatiando, aqueles professores novos que chegam não tem um momento pra sabe o momento é aquele no começo do ano e no meio.

Pesquisadora: - As semanas pedagógicas que você está falando, que são os momentos de encontro. Como elas são?

Professora M.- As semanas pedagógicas, aquela coisa que aquele momento que você senta, que você critica, você critica. Você, por exemplo: Número de alunos eu tenho 6º série com 40 alunos, aí você chega nestas semanas pedagógicas e coloca assim, ó. - cadê a diretora, **a diretora, tinha que estar aqui pra gente pedir para não colocar 40 alunos em uma 6º série porque a gente não consegue, é frustrante, é 6º série, é aquele aluninho que você tem que corrigir caderno, passar de carteira em carteira, o aluno adora que você corrige os exercícios, que você mostre para ele onde tá errado “você errou aqui, este sinal aqui, você se enganou, preste atenção aqui”, é você chegar metade da aula, da sala de aula fazendo isso, acabou a aula você vai embora os alunos ficam gritando: - “professora você não corrigiu o meu!”** No outro dia você vai para o quatro corrigir os exercícios, porque se você vai continuar, outra turma que já corrigiu, já vai fazer uma bagunça, aí você também tem continuar um assunto novo. Sabe, Susi, estas questões de avaliação de aluno em sala de aula deveria ser levada mais a sério, sabe? eu já cronometrei, assim, matematicamente, estatisticamente, é impossível você passar um exercício, passar de carteira em carteira, mesmo que seja rapidinho, mesmo que seja dando visto, é, sabe eu também não acho que seja vantagem nenhuma você vistar por vistar, é mais você não consegue, então, aí diretora chega, quando chamam, né? Porque tem colocar isso no PPP da escola tem de colocar isso não sei aonde, não sei aonde porque tem escrever pro ano que vem, aí passa um ano passa dois, passa três, sempre a mesma coisa, a sala é cheia a diretora vem, olha porque, ah! O próprio funcionário, o próprio professor da equipe ligou, é quer uma vaga o filho do vereador não sei das quantas, o compadre do prefeito não sei o que quer, porque quer uma vaga e não quer nem saber se dá conta de atender todos esses alunos ou não, a gente já chegou ao ponto de chegar na sala de aula e eu cheguei e falar “ olha gente, vocês têm que chegar em casa e falar para os pais de vocês, principalmente em época de paralização sabe? “Nós estamos paralisando para melhorar a escola pública, olha, aqui tem quarenta alunos, quantos de vocês já ficou sem corrigir o caderno porque não dá tempo. Vocês têm que chegar em casa e falar isso para os pais, que o governo fala muito bonito na televisão mais na hora de colocar menos alunos em sala de aula, não tem como tem que conscientizar os pais, que eles também têm que colocar a boca no trombone, que escola que eles têm que vir pra escola brigar, no bom sentido, falar com a diretora que tem que diminuir o número de aluno na sala de aula.

Pesquisadora:- Gostaria que você comentasse sobre o aluno da escola pública. Observo todo seu engajamento para que eles aprendam...

Professora M.: - Olha, eu acho assim sempre falo para meus alunos: eu, que dou aula na escola pública e particular, sempre falo para os alunos que quem faz a escola é o aluno, sabe? Da mesma forma, na escola que eu trabalho na escola particular, eu trabalho na escola pública. Qual a diferença? Lá eles têm uma apostila, um livro, vamos dizer, mais adequado, porque o livro que a gente tem que escolher, não é aquele livro que a gente gostaria, é o governo. Também nesta questão do livro didático, há todo um jogo de interesse, né? Os livros que a gente gostaria, como a gente gostaria, eles não existem, pois estabeleceu critérios, né? Que o livro tem que ter, o livro foi feito para o professor, me desculpe, não feito para o aluno, principalmente o do ensino fundamental. O livro tem que ter exercício, tem que ter uma linguagem mais fácil, tem que ter, não precisa ou uma hora, é tão contextualizado, contextualizado que enche o aluno, ele não desperta nenhum interesse, é ou então, ou começa com aquelas letras pequeninhas para caber mais exercícios, os exercícios são numa ordem gradativa, de tal forma que foge ao alcance do aluno, sabe? Que também ele perde o interesse, então, a gente acaba, eu, assim nunca usei livro como, como bíblia “olha abra na página tal”, né? Como numa apostila de um colégio particular, porque lá, pelo menos, é mais direcionado, é contextualizado mais, ele tem uma outra, não tem esse compromisso que o governo tem de fazer um livro abrangente para o Brasil inteiro, o mesmo livro de norte a sul, sabe? Que a realidade não é a mesma, então, não é que o aluno mais pobre, tem menos condições de aprender que o mais né que o menos pobre não é isso, mais é, não tem um atrativo, assim, o nosso livro, sabe, eu, olha, honesta e **sinceramente, uso muito pouco o livro, porque eu me preocupo, assim, eu uso muitos livros para preparar uma aula de fração na 6º série, eu uso muitos livros e os meus próprios recursos**, é aí que entra tudo aquilo que você aprende no GTR, nos grupos de estudos ao sábados, é toda aquela metodologia, que é você acaba não aplicando tudo aquilo, mais aquilo fica na sua cabeça e você vai filtrando, filtrando e acaba traçando seu próprio caminho.

Professora M.: - Nesta perspectiva, fica claro que o conhecimento da experiência influencia no momento do preparo de aula.

Professora M.: - Com certeza, porque a gente acaba filtrando aquilo que realmente é importante daquilo que é só para floriar, né?

Pesquisadora:-Um exemplo que você ressaltou, que possibilitou mudança, foi os GTR que fomentou que você utilizasse a informática para o estudo de funções. Que outro exemplo você daria de contribuição para sua ação pedagógica? E vocês puderam sugerir alternativas de encaminhamentos que podem ser realizados na sala de aula?

Professora M.: - Não, eu pelo menos, nunca fui a lugar nenhum participar, opinar, mais alguns colegas foram, né? Só que, assim, é, não foi repassado para a gente éh, os colegas vão, participam e a gente já recebe aquele trabalho, já em forma apostilada, já meio acabado, já meio pronta.

Pesquisadora:- Esta participação dos colegas ocorreu por exemplo: Curso para sala de apoio...

Professora M.: - É.

Pesquisadora: - Que outros momentos tiveram? Pois os cursos de sala de apoio ocorreram em Faxinal e no ano de 2009 foi em Curitiba, devido à gripe suína.

Professora M.: - É, como nós não encontramos mais aquela história, sabe?Aquele divisor de água, de águas como a gente não se encontra mais, às vezes vai um colega da minha escola para lá, ele nunca tem oportunidade de falar comigo o que aconteceu lá e a gente não se encontra, ele tá, num turno e eu no outro, não acontece reuniões, olha, né? Vai acontecer uma reunião, né foi para Faxinal, foi para Curitiba, foi participar de um curso, vai passar o que aconteceu lá, não se abre espaço na escola, absolutamente. **Hoje é, assim, na escola é, e o bom professor é aquele que mantém seus alunos fechadinhos na sala de aula, quanto menos aluno sair da escola, melhor, né? É quanto menos atividade extraclasse proporcionar, é melhor, porque faz menos barulho lá fora, incomoda menos pessoa parece que existe, nunca ninguém diz isso com todas as letras, mas parece que há uma... é, você sente que há um, é, como eu diria, não sei usar as palavras aqui, mas direção eu penso, quando vai para o núcleo de educação que tem lá os repasses, eles voltam, assim, como uma lavagem cerebral, assim, eu não sei, se depende muito de diretor, para diretor não sei eu acredito que sim.** Eu dou aula há muitos anos aqui, e agora que tou saindo este ano para ir em uma outra escola, outra escola, né? E agora estou vendo diferenças, assim, existem algumas diferenças. Mas, no geral, é o aluno na sala de aula, uns dão um pouco mais de liberdade para o professor, só que, assim, parece que até pela falta de pessoal mesmo.

Pesquisadora:- Notei que você evidencia que há diferença de uma escola para outra e estas diferenças influenciam na sua ação pedagógica? Isso é, se o diretor da mais liberdade ao professor .

Professora M.: - Com certeza, o diretor é um influenciador decisivo, quanto mais o diretor é conservador, não é da área, é, por exemplo, aqui nós temos três diretores de educação física, sabe? E eu conheço professores de educação, a Fabiola por exemplo é altamente envolvida com as questões metodológicas, com as questões de projeto e ela carrega colegas com ela, mas isso não acontece com os diretores da escola, são aqueles professores de educação física que quando professores, eram técnicos e que na parte pedagógica não, não. Enfim, acaba não influenciando a gente pelo lado que poderia, que eu acho que o diretor tem um poder muito grande de direcionar, também, não direcionar no sentido, faça isso, faça aquilo, mas dar abertura incentivar, às vezes a gente quer fazer alguma coisa na escola e acaba discretamente recebendo uns não, assim, né? E então, lógico que isso influencia muito, você quer fazer, você é, quando você tem apoio para qualquer coisa que você vai fazer na escola, você precisa de apoio. Quando você vai fazer alguma coisa, você precisa de apoio, pois você está na sala de aula, você precisa de apoio externo, aí a pessoa diz, isso é difícil, isso não dá, isso aqui não dá, você acaba de tanto ouvir não dá, não dá você acaba e quando você se propõe a fazer alguma coisa, você já sabe que não conta com o apoio, né? Vamos dizer, externo, porque é complicado, parece que existe toda uma questão de secretaria toda uma questão de funcionário que é onde o diretor domina, então, fica uma coisa, assim, é ,não tem apoio.

Pesquisadora: - Na sua ação pedagógica, o que tocou e fez você mudar neste período?

Professora M.: - Olha, Susi, vou ser bem sincera para você, sabe? Eu acho que a gente aprendeu muito, enquanto professor, sem dúvida nenhuma, ou não, eu vejo colegas que não têm menor interesse pelas coisas que eu me interesso, por exemplo, mais para o professor que tem um pouco de interesse foi dado oportunidades, sim, de mudança, só que eu vejo uma dificuldade, assim, muito grande entre a teoria e a prática, sabe? É, eu vejo que a gente, hoje, tá mais preparado. A gente tem, uma visão que, de alguma forma, logicamente acaba influenciando na sala de aula, né? Porque a gente que é professor de matemática, tem esse papel importante que não só aquele que transmiti conteúdo, não, a gente tem essa consciência, né? A gente também é um transformador de opinião, um formador de opinião também, uma palavra que você fala, um incentivo, né? Você acaba influenciando seus alunos também, de alguma forma, sem dúvida nenhuma. **Agora, na prática, na prática, vamos dizer que alguma coisa tenha mudado muito, olha, eu fazia completamente errado isso, hoje eu faço totalmente diferente eu não vejo isso acontecer, eu não vejo isso acontecer, sabe? Então, você vai tadiando mesmo, você melhorando, você vai. Poxa, isto é**

importante, isso não é tão importante, né com os anos de experiência, você vai filtrando o que é importante, o que não é importante mais é meio, assim, por instinto, né ? Não vejo essa, essa coisa eu queria ver, eu não vejo mesmo eu queria ver.. Eu juro que queria ver.

Pesquisadora:-Eu novamente fiz esta pergunta, pois principalmente no Site do governo parece que está ocorrendo uma transformação. Enquanto professora do estado, eu tinha esta angústia de saber será que está ocorrendo mesmo esta mudança radical como governo está expondo ? Foi esta angústia que inspirou a minha pesquisa.

Professora M.: - **Eu não vou mascarar a realidade eu gostaria de ver mesmo e, assim, Susi eu vejo, puxa vida, depois de tantos anos de magistério, eu gosto do que faço.** Eu faço com muito gosto, sabe eu assim, não perdi o gás, a vontade de ensinar tudo, eu fico **observando os professores novos chegando nas escolas, aí eu fico, fico e sempre me policio e digo assim: -“no dia que eu ver um professor, é, chegando, fazendo, usando tecnologia, eu me sentir para trás, eu me sentir assim, eu tô mais atrapalhando do que ajudando os alunos, eu vou saber que é hora de eu parar e abrir espaço para os novos que estão chegando, mas eu vejo professores novos chegando cansados nas escolas, cansados eles sentam quando dá o sinal, eles são os últimos que vão para a sala, eles, conversam assuntos que não têm nada ver, é ,sabe a gente que tá lá, preocupado, escuta o colega você já deu isso como você fez é .** Então, Susi, eu fico me policiando, é.

Pesquisadora: - Falando dos professores, neste governo tivemos dois concursos o de 2003 o de 2007. Também tivemos a aprovação do Plano de carreira. Desta forma, gostaria que você comentasse um pouco sobre ele.

Professora M.: - O plano de carreira é, assim, que foi coisa boa, sem dúvida tudo que mexe no seu salário, que de alguma forma te dá uma expectativa de que você, se você continuar estudando, você vai melhorar seu salário, sem dúvida nenhuma, é um incentivo só que é, assim, o que acontece no nosso plano de carreira é diferente, eu acho, dos outros servidores do estado, vamos dizer, é, chega num ponto, que ele estaciona, ele para, agora com advento do PDE, que você demora tanto para ganhar tão pouco a mais, eu acho que deveria ser uma coisa mais acelerada, sabe? Você fez o PDE você vai começar tudo de novo aqueles níveis, poxa vida, se, você terminou o PDE, porque você não vai para o último nível ,logo de uma vez, sabe?

Pesquisadora: - Acabou mudando a regra de elevação no último nível. De acordo com o Sindicato, isso favorece que nenhum professor consiga chegar no último nível de carreira.

Professora M.: - **É tudo muito custoso. E, mesmo você demorando todo este tempo para chegar, no último nível, o seu salário nem se compara aos de outros servidores do estado, né?** Por isso, uma esperança, agora, que se acende com o novo governo, que prometeu olhar para gente, diminuir aluno por sala, equiparar nosso salário, repor nossas perdas, porque nós tivemos, no governo do Requião, eu acho, um governo muito truculento, tivemos coisas boas, mais ele é uma pessoa que fazia suas próprias leis, nunca abriu espaço para negociar com a gente, ele nunca recebeu professor para conversar, a gente nunca fomos ouvidos, né? Nosso próprio presidente da AAPP, é do próprio partido do governo, quer dizer, rezava na mesma cartilha, nós não temos assim, ninguém por nós nosso plano de saúde, pelo amor de Deus não existe! Vem descontado do nosso salário, é um dinheiro enorme, mas inexistente. Eu acho, assim, os professores, eu tenho, sinceramente, um plano de saúde privado, porque se eu dependesse, sabe? Se meus familiares dependesse plano SAS, sabe? Eu tenho minha cunhada, que depende, é uma vergonha você depender, você não poder escolher seu médico, você não poder escolher um médico que é competente, é, tá com problema, hoje e tem que marcar a consulta daqui a três meses, é uma vergonha, quer dizer, então, existe todo este lado, assim, houve algumas coisas positivas, houve sim, mais muitas negativas, assim, muitas arbitrariedades. O governo Requião foi de uma truculência, de uma ele não jogou bombas nos professores como o governo Álvaro Dias, mas acho que ele foi pior, porque quando você não abre para o diálogo, sabe? Ou então, quando você abre, mascara porque você dialoga, dialoga e não acontece nada e vai empurrando com a barriga, foi o que ele fez, ele fez exatamente o que ele quis fazer, sempre em hora estratégica, né? Sempre visando políticas, sempre visando votos. Ele realmente manipulou os professores, para mim, assim, em linhas gerais, houve uma manipulação da educação em todos os sentidos, né? E como sempre, se for ver, **a educação serve de bandeira política para os governos e a gente, na sala de aula, tão preocupado em atender aluno, em correr atrás, a gente não se dá conta, que nós somos governadas, de acordo com o que eles querem**, mesmo, Susi.

Pesquisadora: - E os materiais didáticos, chegaram à sua escola?

Professora M.: - Para falar a verdade, disse que vieram materiais para a escola, eu não vi, ainda tá guardado em alguma sala, porque na nossa escola não tem oficina, uma sala para oficina, que você possa abrir deixar o material, que você possa levar os alunos, não tem, é, nós nunca tivemos um

material didático para matemática, específico, não, nós nunca tivemos, parece que agora chegou sabe? Agora chegou umas caixas que tá numa sala que não tive oportunidade de ver, ainda sabe? É muita propaganda mesmo, são coisas, o material chega na hora, pouco antes da eleição, é as televisões chegam pouco antes das eleições, os laboratórios de informáticas, também, eles só chegam pouco antes das eleições, chegam anos e anos esperando estes computadores, sempre para atender interesses políticos, mas a gente tenta correr atrás do prejuízo, né?

Pesquisadora: - Obrigada Elisa de coração.

Professora M.: - Falei do fundo coração

PROFESSORA E.

Entrevista realizada no dia, 17/10/2010 no Colégio Estadual M. M. Esta professora atua como concursada na rede estadual desde 2003, atualmente leciona 40 horas, no Colégio B., mas grande parte de sua vida profissional foi dedicado ao ensino privado. Ela acredita que o governo não fomentou mudanças em sua ação pedagógica e que estas aconteceram motivadas pelo seu tempo de magistério. Compreende que o governo Requião beneficiou os professores ao implantar o Plano de Carreira no Estado. No entanto, acredita que suas propostas de formação continuada não provocaram mudanças na sua ação pedagógica, isto ocorreu devido ela entender ser uma professora que se encontra em uma fase da carreira no qual, é difícil mudar.

Pesquisadora: Muito obrigada! Por você estar aqui, para conversar comigo no seu horário de descanso . Enquanto professora da educação básica, eu me questionava: o que, será que os professores pensam a respeito das mudanças propostas pelo governo Requião? A minha pesquisa visa entender o que os professores pensam a respeito de todas estas propostas relacionadas a educação, durante o governo Requião, que foi bem na época que você iniciou no estado.

Professora E.: -Eu vejo, assim, é, o governo Requião, quando eu entrei, em 2003, ele estava recém entrando, porque ele entrou em 2002. **Na campanha, ele fez um monte de promessas tal, que ele ia fazer isso, aquilo, na primeira gestão de quatro anos, ele não deu conta de fazer o que havia prometido, tudo aquilo que achou que poderia, mas no decorrer dos oito anos, .ele fez algumas coisas boas, não podemos dizer que foi 100%.** Eu fui beneficiada em algumas partes quando eu entrei em 2003 eu tinha um padrão e, aí depois comecei a trabalhar, o que eu não gostei na época foi que o estágio probatório eram de três anos um professor não precisa provar três anos, que ele professor é um é bom, dois quanto muito, 3 é demais.

Pesquisadora: - No seu caso você já era professora há muito tempo.

Professora E : - Pois é, e aí ele me fez cumprir três anos de estágio probatório, passado isso ele incorporou minha parte de especialização e passei para a segunda faixa que é o número dois aí eu caminhei a caminhada do número dois. A gente caminha a cada dois anos anda três passo à frente nas classes e você vai subindo nas classes até chegar na classe onze e quando eu estava na quatro, tive oportunidade de fazer o concurso em 2007, e aí eu fiz e fui aprovada e entrei com um padrão.

Então, acabei ficando com dois padrões no governo e aí no segundo, lógico, não precisa cumprir pois eu era funcionária, mas aí ele prometeu, na segunda campanha, que ele faria a dobra de padrão e aí, com muito custo, a dobra saiu em 2010 e eu fui beneficiada desta dobra. Não sabemos muito bem se essa dobra vai virar uma lei ou vai continuar como decreto, que até então ainda é decreto, mas ela beneficiou, nós optamos pela dobra e a gente foi contemplada, eu passei a ter um padrão de 40 horas de 2003 e o de 2007 não existe mais, eu fui beneficiada.

Pesquisadora: - Estas propostas são fundamentais também para a valorização do desenvolvimento profissional do professor. Com relação às propostas de cursos, você vê uma maneira de poder estudar? Você tem oportunidades de fazer estes cursos?

Professora E : - Quando é na cidade, a gente fez muitos cursos neste longos desses sete anos, ah! Eu fiz cursos, tinha um ano que eu fiz seis cursos, era muita coisa, eu não tinha um sábado de folga, era curso em cima de curso. Para avançar as três casinhas que a gente tinha direito, se você não tinha aquele número de horas X, você não avançava as três, você avançava uma, duas, três seria a máxima. Eu até agora, sempre avancei três, porque eu fazia muitos cursos, só que na minha área de matemática a gente tem poucas oportunidades, eu cheguei a fazer curso de outras áreas para poder ter mais áreas de curso para poder avançar as três casinhas. Então, nós teríamos que ter mais cursos, porém, específicos, com mais para podermos atingir o número de horas que eles dizem que você tem que ter, tantas horas para poder subir de níveis.

Pesquisadora: - Com relação à elaboração das diretrizes qual seria sua opinião a respeito deste documento, você se sente uma das elaboradoras?

Professora E.: - **Não. Eu vejo, assim, é muita teoria, né? É muita coisa teórica, teórica e nós, da matemática, somos muito práticos, na verdade a gente não fica preocupado com aquela parte burocrática, com aquela parte prática, mas aquilo lá existe.** A escola elabora um PPP que eles chamam, e aí, você tem que se adaptar a ele que não é 100% um PPP, nunca fica perfeito. Então, nós elaboramos um quando eu entrei e, agora, temos que reformular. Então, a gente fez uma reunião no começo do ano, não, no retorno de julho e não sei que fim levou aquele projeto, se já ficou pronto ou não, porque a gente não consegue montar um projeto da noite para o dia, se fala muito, se fala muito, depois tem que passar aquilo por escrito.

Pesquisadora: - E na elaboração das diretrizes de matemática foi parecido com a elaboração do PPP.

Professora E: - Foi geral, não foi específico de disciplina, foi mais geral, da escola. Então, eu vejo assim, o PPP tem que existir? Tem. É, ele tem que ser prático, ele teria que ser prático, mas ele não é muito prático, mas a gente tenta dentro daquelas normas e diretrizes, fazer um trabalho coerente, nunca sai perfeito, mas a gente sabe disso, mais... A gente precisava ter mais tempo, nós, como professores, para gente ler, para gente buscar, para gente estudar isso, e a gente não faz isso, o dia-a-dia não te permite e a escola não tem outro espaço para isso, então, por exemplo: tinha três dias na semana para fazer isso, você não faz em três dias discute, discute e depois não tem mais um aprofundamento daquilo que você estudou, daquilo que se comentou, daquilo que se leu.

Pesquisadora: - Não há uma nova discussão.

Professora E : - Não acontece porque o estado não oferece mais uns dias para você elaborar de fato. Ele te dá três dias, em três dias você faz, então, eu acho que falta tempo, falta mais conteúdos, mais eu teria que estudar mais sobre o PPP para eu realmente dizer assim: isto tá legal, isto não tá bom.

Pesquisadora: - E nas diretrizes de matemática, você acredita que também faltou este tempo? No discurso que se tem do governo, os professores elaboraram, construíram. Pelo que entendi, você está dizendo que faltou tempo para discussão...

Professora E : -Faltou, sim, um aprofundamento de ideias. Faltou tempo, aqueles três dias que eles reservam para semana pedagógica, ali, que eles chamam de formação continuada, mas naqueles três dias eles não dão só isso, eles te dão isso, mais isso é dentro das séries de itens, tem o PPP. Então, teríamos que ter um mês de estudos, uma equipe que coletasse dados e, depois, montasse alguma coisa neste sentido, e que tivesse um de cada área para, de repente, ajudar a montar isso, não só se discute na plateia e depois reúne uma equipe de pedagogos e esta equipe vai escrever, vai generalizar. Acho que na hora da confecção do PPP, tinha que ter um representante de cada disciplina para ela, quem entende da área saberia, de repente, fechar as ideias para ficar um negócio mais perfeito, assim.

Pesquisadora: - Você expõe a importância de alguém da área para discutir e também identificou que teria que ter mais curso da área. Qual sua opinião a respeito do grupo de estudos de matemática que se encontram aos sábados. O governo o classifica como uma modalidade de formação continuada?

Professora E : - O grupo de estudo, ele te obriga a você frequentar 100%, ele te obriga, porque se você perder um dia, você perde né e você como ser humano não pode ser 100%, ele teria que ter uma flexibilidade, mas todo mundo tenta ficar os 100% , mas nos tivemos grupo de estudo que não se aproveitava nada, sabe e no ano passado teve um que falava sobre avaliação, então, a gente começou e eram seis encontros aos sábados e a gente se reunia aqui no M.M., inclusive, e daí, nestes encontros, a gente lia os textos que eram propostos por eles.

Pesquisadora: - Sobre avaliação, foi em 2008? Ano passado (2009) foi sobre o livro didático, não foi?

Professora E - Ah! Avaliação foi 2008, ano passado (2009), que foi legal foi que era o livro didático. Eles, eu achei que foi mais de acordo com aquilo que você realmente trabalha, os textos vinham em cima da matemática, mesmo. Nos anos anteriores vinham uns textos, assim, que não tinha nada a ver, você lia, lia e não entendia muita coisa. Agora, quando eles fazem específico, fica bom. Esse ano, por exemplo, eles não obrigam você a responder nada em cada encontro, você não precisava enviar nada em cada encontro, mas você tinha que reunir, tinha um texto para discutir em cima da proposta do dia e a proposta de 2010, é que no final do sexto encontro, que vai acontecer agora no dia 23 de outubro, ao final do sexto, você é como que fala? Colocasse na internet era uma outra palavra que queria dizer, colocasse na internet, no portal uma atividade que você desenvolveu com a turma e que deu certo, e que seja diferente, seja modelo para alguém, é, ah! Para alguém aplicar. Então esta atividade é extra, não é obrigatória e você ganha horas para fazer isso e você tem do dia 23 de outubro até o dia 15 de dezembro, parece, para você registrar isso no dia-a-dia. Eu acredito, que num jeito que você aplicou, tem a ver com os textos que você leu, entendeu? Mas, os textos que a gente leu, tinha textos bons tinha texto meio pesado, mas ele fala mais de maneira geral, eram textos que envolviam matemática e outras disciplinas.

Pesquisadora: Em 2009, livro didático, e 2008, avaliação?

Professora E: - Avaliação, eu achei, assim, que foi muito cansativo, eu particularmente, não me satisfiz, não.

Pesquisadora: - O governo destaca, como modalidades de formação continuada, grupo de estudos, as semanas pedagógicas, PDE, entre outras. De todas estas propostas, o que você acredita que fez você mudar sua ação pedagógica?

Professora E : - **Eu acho que mudou pouco. Eu acho que é assim a gente é dos antigos, eu já ministro aulas desde 1981 então, a gente sentiu muito diferença, assim, em relação a este período, década de 80, década de 90, agora década de 2000, então já foram mais 10 anos e você vê, assim você proporciona várias maneira de você avaliar, mas o retorno do aluno é muito pequeno.** Por exemplo, você divide sua avaliação em três avaliações que tem a soma 100 então pode ser 50,25,25 . Poder ser 40,30,30, né? Cuja soma seja 100, você, no mínimo, deve dar três por bimestre e a gente tem aluno, que ele faz aquela prova e vai sem estudar nada, ele não se prepara, não tem compromisso, e tenta, tirar a nota máxima daí quando termina aquela prova ele fala quando vai ser a recuperação, como se a recuperação fosse salvá-lo, mas quando vem fazer a recuperação ele tem a mesma postura, ele não estuda de novo para a recuperação, ele não se dedica de novo para aquela recuperação, ele acha que tá tudo certo, ele vai levando e nós temos muitos alunos que não tem consciência, do que é avaliação, do que é isso do que aquilo, daquele trabalho, ele não tem consciência, parece que ele vem fazer turismo na sala de aula.

Pesquisadora:- Entendi. Então, avaliação teve que ser alterada de acordo com as políticas que foram propostas.

Professora E : - Isso.

Pesquisadora: - Então estas políticas possibilitaram mudança na sua sala de aula.

Professora E : - Elas não alteraram muito, para mim não. O que a gente diversificou foi a maneira da gente trabalhar. Por exemplo: a gente leva mais uma coisa, assim, um jornal, uma pesquisa, por exemplo este, eu fiz uma avaliação, uma das avaliações do bimestre na 5° série, eu trabalhei com panfleto de supermercado com propaganda de produtos eu tava trabalhando com números decimais , aí eu levei um panfleto de números decimais só com frente e verso e elaborei seis perguntas com aquele panfleto, aí eles tinham que recortar e colar e fazer a operação, então, eu trabalhei adição, subtração, divisão, maior, menor, foi uma forma diferente de avaliar, que eles gostaram e não ficou aquela coisa tensa entendeu?

Pesquisadora: - Sim, pois eles compreenderam como uma atividade e, não, como uma prova.

Professora E : - É eles gostaram daquela maneira de avaliar, eles gostaram. Isso faz com que se diferencie, você cria situações para fazer com que o aluno se sinta mais tranquilo fazendo uma avaliação.

Pesquisadora: - Como você vê o aluno da escola pública?

Professora E: - Hoje a escola pública está mais equilibrada.

Pesquisadora: - Como, equilibrada?

Professora E: - Equilibrada, assim, é nós não ganhamos bem, mas a gente não ganha ruim e tem muito professor que trabalha e é o sustento dele e tem muito professor que realmente é profissional. E tem muito professor, da rede pública que também trabalha na rede particular e a rede particular te faz seguir uma linha que é a linha da escola dela. Ela quer que você rege de acordo com que ela quer, na rede pública você tem mais flexibilidade para trabalhar. Mas, quando você trabalha numa rede particular em que você passa a ser mais metódica ou você cobra de você mesma ou você se doa mais, quando você vai para escola pública você tenta ser você mesma muitas vezes você não atinge, mais você não diminui o nível tanto só porque é rede pública, entendeu? Eu vejo que a rede pública melhorou muito, nós temos muitos professores bons lá na minha escola.

Pesquisadora: - E os alunos?

Professora E: - Os alunos correspondem, eles sentem isso, o mesmo conteúdo que eu trabalho na rede particular eu trabalho na rede pública, eu uso material da rede particular e na rede pública. Então, a postura que eu tenho na rede particular, eu tenho na rede pública, se eu acordo que vai acontecer, isso, isso eu faço acontecer eu faço o aluno entrar na minha e não eu entrar na dele sempre digo: “não sou eu que tenho que entrar na sua é você que tem que entrar na minha”. Eu acho que tem que acontecer isso, então, você tem que entrar na minha, aí eles concordam comigo, eles veem aquele professor, aquele que é responsável, que é cumpridor, aquele que tem conteúdo, aquele que tem domínio de turma. Como se fosse um aluno de escola particular, então, eles têm, lógico que o aluno da escola particular, na escola que eu trabalhava, eles têm mais recursos, eles são mais beneficiados pela família que têm, são mais viajados, tem mais oportunidade de viver uma vida

melhor. O aluno da escola pública é um aluno, tem o aluno bom, mais tem aluno bem carente e o carente não vai estudar na escola particular, não porque ele é carente é porque o pai não tem condição de bancar esta escola particular para ele, mas se ele tivesse, vamos supor ah! Oportunidade de estudar numa escola particular ele, talvez, eu acredito que ele teria o aproveitamento bom também, como ele tem na escola pública, mais quem puxa é o professor. Se você tem uma equipe de professores bons na rede pública, a escola vai bem.

Pesquisadora: - Qual a influência da escola como um todo: direção, equipe pedagógica, funcionários da secretaria em geral, estrutura. Como eles influenciam na sua ação pedagógica?

Professora E : - Eu acho, assim, a minha escola oferece muitas condições, então, se você quer diversificar, se você quer usar o meios, a gente tem televisão, tem multimídia, tem laboratório, tem biblioteca. Então, se você criar situações a escola permite você fazer isso, então, nós temos recursos, hoje, que você pode buscar na internet, uma ilustração, um pedaço de um filme, você consegue montar e trazer para o aluno da escola pública que ele tem a televisão na sala de aula. Nós temos escolas particulares que não têm na sala de aula ele tem que ir para uma sala de TV. Então, a escola pública, o governo deu a televisão para nós, isso facilitou bastante, principalmente para área de humanas, história, geografia que faz documentário, na aula de português que trabalha, também, para facilitar a física, que pode usar documentário, experiências, tem oportunidade de fazer isso na televisão, sem deslocar a turma, isso varia da criatividade do professor. Mas eu acho que a escola pública cresceu muito nestes cinco anos para cá, em função disso a minha escola evolui bastante o B. ele deixou eu não sei como ele era antes, é ele passou por uma turbulência em função da parte administrativa, mas que hoje, com a direção que a gente tem, com a equipe de trabalho que a gente tem, não só a direção, mais a equipe pedagógica que é um todo e a equipe de professores, que a gente tem, a gente evoluiu muito. O B., a nossa biblioteca ah, a biblioteca recebe material didático, recebe livro, antes de ir para a biblioteca vai para a sala dos professores para mostrar chegou esse livro esse livro vai estar disponível na biblioteca, chegou este material em acrílico, de matemática, esta caixa de material de acrílico de geometria tem tudo isto aqui, dê uma olhada. Beleza, beleza isto aqui está indo na biblioteca. Na hora que você precisar vai estar lá. O B. tem.

Pesquisadora: - Então, no B. chegou material didático de matemática?

Professora E: - Nosso material está lá, disponível hoje chegou dois livros novos para o Barão, um é história da matemática e história do Paraná, um livro fino com dois DVDS juntos, ele tem a parte de

livro e a parte de multimídia e, daí, veio um outro livro sobre folclore, um livro grosso que também é mais um volume para a biblioteca e vieram duas bússolas, novas, também, pro colégio, chegaram hoje. Então, ele mostrou, para nós, as duas bússolas os livros, então, você sabe que tem material lá. Outro dia chegou uma caixa lá, cheio de material de acrílico cilindro, cone, esfera poliedros de Platão, tem uma caixa acrílico e vem com os apótemas, tudo direitinho, sabe? Hoje teve uma estagiária que utilizou este material ela foi lá na biblioteca pegou e usou o material ela levou para sala de aula. Então, este recurso é básico e tem na escola, tem, é só querer usar. Então, a escola cresceu precisamos criar coragem e montar um laboratório de matemática, naquele colégio, para a gente confeccionar bastante coisa, até porque, lá no Barão, tem curso de magistério e o curso de magistério tem muita coisa na matemática de 1º à 4º, na educação infantil, que você trabalha com a criança, que poderia ser confeccionado lá.

Pesquisadora: - Olha, podemos montar um projeto e fazermos esta parceria no próximo ano...

Professora E: - Então, isso eu acho que faz falta, mas nós não temos um espaço físico ainda, para isso, mas a gente tem que trabalhar em cima de arrumar um espaço físico para a gente construir o nosso laboratório de matemática.

Pesquisadora: - Vamos pensar nesta possibilidade, sim. Tem uma professora do PDE que eu orientei e ela conseguiu montar um LEM, no seu colégio e, de acordo com seu trabalho, mostrou resultados muitos positivos de envolvimento dos alunos e dos professores de matemática.

Professora E:- Eu acho que faz falta. E uma outra coisa, ainda, segundo os alunos, tem uma ou duas ou três bibliotecárias, elas atendem muito bem e a nossa biblioteca foi reformulada, ela manteve livros antigos ela substituiu e aumentou umas prateleiras para livros, novos então, nós melhoramos nossa biblioteca, então, quando o aluno vai buscar um livro, ele tem acesso a esta biblioteca ele pode emprestar levar para casa, ele tem o prazo para devolver. Então, eu acredito que isso também é um fator positivo para a escola.

Pesquisadora: - Você deixou clara a importância da escola como um todo...

Professora E: - Quando a equipe trabalha, você consegue montar desde a direção até a faxineira, se há um equilíbrio a coisa anda e vai bem, eu vejo, assim, a gente melhorou bastante. Eu gosto de trabalhar na minha escola, eu acho que a gente faz bastante pela nossa escola, nós temos alunos que

tínhamos que mudar a maneira dele valorizar a escola, ele ainda não tem essa valorização, mas isso é uma questão de casa, família, porque a família também tem que valorizar, não é só nós porque se o pai e mãe fala que não dá valor, a gente quer que ele dê ele fica dividido, ele não dá importância, Se a família valorizasse a escola, e nós cobrando, os resultados seriam muitos melhores.

Pesquisadora: - Com certeza, tem que ser um tripé: família, escola e o professor, senão acaba não funcionando. Para complementar, fiquei curiosa. Você fala do livro didático, que na escola particular você acaba tendo que seguir e, na escola pública, este livro didático que passou por uma escolha...

Professora E : - **Na escola particular eles trabalham com apostila, né? Fazem convênio com empresas grande de São Paulo, Paraná, mesmo de Londrina, eles acabam usando o material usado por aquela empresa, por exemplo: Terceiro Milênio, Anglo vestibulares, Dom Bosco ou alguma coisa neste sentido. O material confeccionado ali, ele tem o conteúdo que o aluno tem que saber, que se chama educação básica, até o terceiro ano do ensino médio todo conteúdo, talvez não, distribuído como a gente tem uma linha de distribuição, mas ao final do terceiro, ano o aluno viu tudo aquilo e, na rede pública, ela adota livro, nós adotamos livros inclusive em 2011 nós vamos mudar os nossos livros da escola de 5º à 8º, fica por três anos os mesmo livros, o aluno estuda três anos com o mesmo livro. E o livro didático, a gente elabora um planejamento anual em cima do livro didático e a gente faz cumprir, então, a gente tá conseguindo cumprir, eu não digo que 100% , mas a gente consegue cumprir 80% para cima.** Eu, por exemplo, não tou aprofundando conteúdo, eu tou dando o básico daquele conteúdo, o aluno vai ver de tudo um pouco, mas não tão profundo quanto eu gostaria, até porque nos perdemos aula na nossa carga horária em 2010, porque foi infiltrado no ensino médio filosofia e sociologia nas três séries.

Pesquisadora: - Como ficou o Ensino Médio?

Professora E : - Ficou difícil no 1º ano do ensino médio tá com 4 aulas semanais, o 2º com duas e o 3º com três, Pouco. No magistério 1º com três, 2º com duas e o 3º ano com quatro e o 4º ano com duas.

Pesquisadora: - O fundamental com quatro aulas.

Professora E : - Sim, com quatro em cada série. Então, nós tínhamos cinco aulas, perdemos uma, estamos com quatro, mesmo o ensino médio com duas aulas semanais, que é pouco e, o segundo ano é o mais pesado de conteúdo, então, você não tem tempo de ficar treinando, mas você é obrigada, eu me sinto obrigada a dizer para o aluno que isto existe e que o básico é isso, isso. Eu não consigo aprofundar como eu gostaria, mas ele tem a ideia.

Pesquisadora:- Por que você acha que o ensino da matemática é importante na educação básica?

Professora E: - Porque tudo gira em torno de português e matemática, assim, eu vejo assim, qualquer concurso em, qualquer lugar você vai trabalhar matemática básica, o mundo gira em torno da matemática e os conteúdos desenvolvidos desde a 5^o série até o 3^o ano são conteúdos, em qualquer disciplina, por exemplo, em qualquer curso que você vai fazer, por exemplo, estatística, você trabalha estatística na 5^a série você dá um pouquinho na sexta você trabalha gráficos, você trabalha interpretação de gráficos desde a 5^o série, você começa a trabalhar e, no entanto, você abre o jornal ou assiste uma televisão aparece gráfico, então, o aluno tem que ser treinado desde a 5^o série para ele poder vivenciar no dia a dia. O que nós vemos nas pesquisas eleitorais, na televisão, não é o resultado de uma função constante, função decrescente. Então, é uma aplicação da matemática, ela não aparece como ele estuda ali, mas é matemática. Juros, porcentagem, tantos por cento a Dilma fez de voto, Serra fez isto: é porcentagem, é conteúdo desenvolvido desde a 5^a série e que lá no 3^o ano, ele continua vendo, também a matemática é básica, não menosprezo as outras, português, matemática, física, história, geografia é o dia-a-dia da gente, não adianta a gente dizer que é a matéria menos importante, ou mais importante, todas são importantes. A necessidade de o professor continuar estudando é constante, o professor tem que estar sempre lendo, aperfeiçoando estudando. Sempre buscando e vendo novidades diferentes de você atingir os objetivos, não é verdade? Tá sempre buscando, não é isso?

Pesquisadora: - Muito obrigada.

PROFESSORA L.

A entrevista foi realizada no dia 04/11/2011 , no Colégio M.M A professora entende que o governo Requião foi excelente, pois possibilitou não só avanços salariais como também possibilidade formação continuada, se bem que, ela acredita que a forma de algumas propostas não poderia ser entendida como formação continuada tendo em vista que, eram imposições, pois além de serem pacotes prontos o que era sugerido ao professor omitir opiniões não era respeitado segundo mesmo.

Pesquisadora: - Primeiramente gostaria de agradecer a você por disponibilizar seu tempo. Enquanto professora da educação básica, eu me questionava: o que, será que os professores pensam a respeito das mudanças propostas pelo governo Requião? Então só para esclarecer, a minha pesquisa visa entender como e se os professores vêm mudanças relacionadas a educação que houve de 2002 à 2010, no Governo Requião, e se elas alteraram sua ação pedagógica. Mas, antes de mais nada, gostaria que você comentasse sua trajetória como professora do Estado do Paraná.

Professora L.: - Na realidade eu entrei antes do último concurso de 2003, há a quase três anos.

Pesquisadora: - Então, você pegou a época do CLT, também.

Professora L : - Peguei.

Pesquisadora: - Eu fui da época do Paraná Educação. Conversando com Professor A., falei para ele que consegui pegar uma época pior que o CLT.

Professora L :- Eu também fui desta época aí.

Pesquisadora:- Muito difícil.

Professora L : - Você está falando de mudança, eh?

Pesquisadora: - Quando falo em mudança quero dizer se você, neste período do governo Requião, notou que houve propostas relacionadas à educação que possibilitaram alterações na sua ação pedagógica.

Professora L : - Olha, mudanças bruscas eu não notei, não eu, pelo menos, venho tentando trabalhar até de uma forma diferente para poder, muitas vezes a gente não tem muita aceitação, não porque você sempre quer fazer um trabalho diferente. Por exemplo, no curso do DEB, você vai, aprende alguma coisa e você quer chegar e quer passar para os alunos, né? Tem colégio que aceita bem isto, igual aqui, mesmo. Eu fiz curso sobre o dinheiro fiscal e eu trabalhei com meus, os alunos aqui, estas coisas e muito bom para o aluno, porque ele tem uma visão muito maior do que realmente é a vida, não é só aprendizagem matemática, no caso, né? Então, engloba tudo, né? Aí eles ficam sabendo como funciona a vida, como é a política, como funciona, porque, para falar a verdade, nem a população não sabe, né? Sobre estas coisas, então, eu achei que o curso foi bom e eu, para mim, aproveitei bastante com ele.

Pesquisadora: - Uma das propostas relacionadas ao governo Requião foi a elaboração das diretrizes. Você sentiu protagonista desta elaboração?

Professora L : - Olha, menina, eu não sei, porque eu já peguei esta fase de mudança, né? Então, assim, a gente tem uma melhor aceitação, porque eu acho que sim, tá funcionando, como...

Pesquisadora: - Como proposta?

Professora L : - Tá funcionando.

Pesquisadora: - Na sua ação pedagógica, o que você não fazia antes que você está fazendo diferente agora.

Professora L : - Então, como estava te falando antes você era praticamente obrigada a dar uma aula, como vou dizer...tradicional, hoje, eu acho que está tendo um pouco mais de aceitação, você tem como trabalhar, direcionar os estudantes para o real, porque está acontecendo realmente, porque eles não têm uma visão, assim, porque antigamente eles tinham uma visão, assim, só daquela matemática em si, problemas, então, não acompanhava o dia de hoje, né?

Pesquisadora: - Agora, a sua ação pedagógica possibilitou a você fazer com que os alunos compreendam o que está acontecendo no mundo. Então, isso é uma das coisas que você não fazia e que agora você faz?

Professora L: -Sim. Ainda não tá uma coisa assim, vamos dizer, que você trabalha sem preocupação, sabe? Que a gente trabalha e trabalha com preocupação, também, primeiro que você tem que envolver a matéria que você tá trabalhando, tem que ter uma conexão ali. Eu acho que, em prol disso aí mudou bastante.

Pesquisadora: - Falando nesta preocupação do aluno entender o que está acontecendo... O que você pode me dizer sobre o aluno da escola pública?

Professora L.: Olha, menina, eu tinha uma visão até diferente disso porque meu filho estudou na escola particular quase a vida inteira, aí no ensino médio que ele passou para uma escola pública e sinceramente, eu não noto diferença, não, porque as vezes o mesmo professor que trabalha na escola pública trabalha na escola particular e, pelo menos que eu conheço, trabalha seriamente, sabe? O mesmo trabalho que ele faz na escola particular ele faz na escola pública.

Pesquisadora:- Então, você acha que os alunos da escola pública têm o mesmo potencial para aprender que o aluno da escola particular?

Professora L: - O aluno que já vem com uma educação de casa, sabe? Que frequenta realmente a escola, eu acho que acompanha, sabe?

Pesquisadora: - Você quer dizer, aquele aluno que vem para estudar?

Professora L: - Sim, e outra coisa também hoje em dia você está vendo o aluno que está passando no vestibular, são de escolas públicas e muitos são de escolas públicas e eu vejo a diferença tá aí. Hoje em dia a escola particular não tá mais como a escola pública, a escola pública, às vezes, tá melhor que a escola particular em número de alunos na sala de aula sabe. Na escola que o meu filho estudava tinha, cinquenta alunos na sala de aula, e aqui eu trabalho, na escola pública com trinta e cinco, trinta e dois, no máximo trinta e cinco. Então, você trabalha melhor. Isso aí é muito importante, também a quantidade de alunos na sala de aula, para você poder passar o conteúdo.

Pesquisadora;- Certo, pois desta forma você pode atende-los individualmente, ver suas dificuldades.

Professora L:- **É, você pode atendê-los individual, né? Porque quando tem muitos alunos você acaba explicando uma matéria e não dá para sanar as dúvidas de todo mundo, né? e as vezes,**

você passa de uma aula para outra, eles não pegaram a matéria porque eles não conseguem fazer as perguntas que realmente eles precisam obter uma resposta.

Pesquisadora:- Uma das propostas de formação continuada do governo foi o grupo de estudos que funciona aos sábados. Você participa?

Professora L. : - Nossa, o grupo de estudo rum, rum...

Pesquisadora: - Ele começou em 2005.Em quais anos que você participou?

Professora L:- Eu só não participei este ano de 2010. Eu participei em todos os demais.

Pesquisadora:- Qual sua opinião a respeito? O governo classifica com uma modalidade de formação continuada. Você vê o grupo de estudo como uma formação continuada?

Professora L:- Olha menina, não vejo, sabe? **Infelizmente eu tenho que dizer isso, porque assim como os outros professores, a gente está lá, junto, mais não é uma coisa que funciona em termos de aprendizagem de coisas novas para você trabalhar. Não traz isso e, às vezes, infelizmente, as vezes, vem textos lá de 1900 e antigamente você já viu aquilo em alguma revista ou em algum local já saiu aquilo, então, não é uma coisa, assim a ser trabalhada na atualidade, sabe? Para mim não comporta, assim, como uma capacitação, sabe? Agora, por exemplo esse último que teve ai, o DEB, este daí já é um pouco diferente, ele aplica a matéria, você, então você traz coisas diferentes para a sala de aula, enquanto que aquele curso exige muito da gente em termos de horas de frequência.**

Pesquisadora:- No grupo acaba não tendo uma discussão e acaba sendo fechado somente nas leituras propostas, que vem da SEED?

Professora L.: - O assunto acaba sendo determinado, só aquele e todo mundo discute aquele assunto, é um assunto tão velho que você fica se debatendo naquilo toda vida. Você nunca vê resultado naquilo. Por exemplo, o que a gente coloca como resultado daquilo que obteve no curso, nunca volta o resultado que a gente...

Pesquisadora: - Discutiu em grupo.

Professora L :- O que a gente discutiu, o que foi discutido , que nós, assim, colocamos para que haja mudança, sempre não há retorno. Outro ano vem, é outra coisa, para mim, tanto é que este ano eu desanimei.

Pesquisadora:- Em 2005 as discussões foram sobre a história da educação matemática, teve discussão sobre avaliação, livro didático.

Professora L: - O livro é outra coisa, ele veio, assim, eu não achei muito fundamento, ele foi feito, mas não tem como ser trabalhado diariamente com coisa muito específica, muito sabe, não tem como você trabalhar o dia a dia, o conteúdo que a gente tem que desenvolver durante o ano. Ele não tem todo conteúdo, ele é para ser trabalhado, assim, numa aula diferente ou duas, porque o livro não traz, você não tem muito ...

Pesquisadora:- A possibilidade de ser utilizado diariamente.

Professora L: - É, você não tem possibilidade e não nada que traga uma..., como vou te dizer?

Pesquisadora:- Uma proposta inovadora.

Professora L:- Isso, não tem, sabe? Não é uma coisa que você tem vontade de pegar, de trabalhar e fazer, mesmo, então, a gente continua trabalhando com os outros livros. O livro didático que eu estou falando, pelo estado.

Pesquisadora:- Sim. Foi aquele entregue um dia antes da eleição.

Professora L.:- Aquele lá!

Pesquisadora: -,Ele tem mais características de livro paradidático.

Professora L.: - Então, porque a gente fala de uma coisa, mas não cita.

Pesquisadora: -Então, o que você está falando é o que os professores escreveram um artigo que, do projeto folhas, viraram o livro.

Professora L.: - Sim.

Pesquisadora: - E o livro didático.

Professora L.: - **Agora o livro didático, nós usamos, sim, esse livro mesmo porque a gente escolhe ele dentro do que a gente acha que o aluno vai desenvolver melhor, inclusive a forma que vem impresso, o livro a matéria. Tem uns que é muito figurativo, outros é mais né, sem a gente escolhe muito, isso também não é só as figuras que chama atenção dos alunos.**

Pesquisadora: - E a importância da escola para você poder alterar sua ação pedagógica?

Professora L.: - Não entendi.

Pesquisadora: - Assim, por exemplo: se você quer fomentar inovação, isso é mudança na sua sala de aula.

Professora L.: - Nossa! É essencial, muito importante, porque é através da direção da escola que você vai conseguir trabalhar com seus alunos. Por exemplo: se você só trabalhar uma aula tradicional, não quer dizer que o aluno não vai aprender, ele vai mais se você trabalhar com novas dinâmicas e que seja dentro da área. Eu acho que desenvolve muito melhor sabe?

Pesquisadora: - A escola contribui para a mudança, é um dos fatores.

Professora L.: - Contribui, é um dos fatores. Como a escola que não deixa você trabalhar, ela impedindo a própria escola de crescer.

Pesquisadora: - Então, você acha que a escola acaba tendo este poder de conseguir podar o professor.

Professora L.: - Tem muito, mesmo, tanto é que às vezes você trabalha em um local e você não se sente bem ali, não porque você não quer trabalhar, se quer fazer alguma coisa e não consegue, não tem apoio. Apesar que é o contrário, aqui as coisas que eu quis fazer foi, sempre bem aceito. Eu fui bem recebida aqui.

Pesquisadora - Que ótimo! E os materiais pedagógicos de matemática? Na propaganda fala que chegaram na escola. O que você pode comentar da propaganda e da realidade?

Professora L.: - Sim os livros vêm todos os anos.

Pesquisadora:- Os livros relacionados a educação matemática?

Professora L: -Tem vindo, também, até esta semana chegou alguns, aí tem vindo também. Não é uma coisa, assim, porque tá começando, também.

Pesquisadora: - E os materiais.

Professora L: - Os materiais para o professor trabalhar com eles?

Pesquisadora:- Isso !

Professora L.: Isso, não, porque fica por conta da escola sabe? Então o que os diretores procuram fazer é com estas festinhas, eles compram material. Agora até, menina veio uma verba, esse ano, que era para comprar material escolar, mesmo, pedagógico, sabe daí foi feito. Sabe, este ano a gente tá trabalhando mais com o material pedagógico, mas geralmente eu vou lá no Paraguai e compro material para eu levar na sala de aula.

Pesquisadora: Muito obrigada!

PROFESSOR A.

Entrevista realizada no dia 08/11/2010 , no Colégio M.M. que é o local de trabalho do professor. Ele leciona na rede estadual desde 1998. No entanto, passou a ser efetivo somente em 2003, leciona 40 horas, acredita que o governo favoreceu aos professores o desenvolvimento profissional, pois oportunizou aos mesmos concursos com isso eles podem lecionar no mesmo colégio de um ano para outro e isso é fundamental para sua organização e hoje se vê com mais liberdade para propor alterações na suas aulas. E ainda acrescenta que as diferentes modalidades de formação continuada foram relevantes para mudança na sua prática, mas teve aquelas na qual via como pacotes prontos em que somente queriam um resumo e não a participação dos professores visando uma troca de ideias que entende como fundamental.

Pesquisadora: - Gostaria de agradecer por você disponibilizar seu tempo para podermos conversar um pouco: Enquanto professora da educação básica do estado, eu me questionava: o que, será que os professores pensam a respeito das mudanças propostas pelo governo Requião? A minha pesquisa visa compreender se propostas relacionadas a educação, no governo Requião no decorrer destes oito anos, provocaram mudança na ação pedagógica do professor. Então, gostaria que você falasse destas mudanças aliás se você vê mudanças ocorridas de 2002 à 2010.

Professor A. : - **Eu posso garantir o seguinte que estava aqui desde 1998 até 2002, quando entrou o Requião e teve uma mudança violenta na educação. Para mim foi espetacular, porque até então, não havia concurso no Paraná.** Eu fiz um concurso em 2003 e fui aprovado quando foi novamente, não preencheu as vagas de matemática, ele tornou outro concurso em 2007. 2007, né?

Pesquisadora: - Foi em 2007 o pessoal assumiu agora.

Professor A.:- Eu tornei a fazer outro concurso, hoje eu tenho dois padrões no estado. E agradeço muito, para a educação foi fantástico. Para a educação foi fenomenal.

Pesquisadora: - Você destaca que uma das principais mudanças foi o concurso. O professor concursado.

Professor A.: - **Lógico, aquela estabilidade que a gente tem, é você poder fazer um planejamento correto para saber que no ano seguinte, você está naquela escola para poder dar um segmento na educação. Quando ficava da base CLT, a gente era um corre para lá, de uma escola para outra.**

Pesquisadora: - Dia 31 de dezembro era premiação...

Professor A.: - Isso era uma loucura porque a gente não podia planejar, hoje, não, a gente pode planejar. Hoje a gente tem as horas atividades para a gente poder planejar melhor, uma aula fora o que ele investiu na educação tanto na parte física da escola, entendeu? Achei que foi muito importante, eu achei muito bom.

Professor A. : - Destas mudanças como estabilidade que o professor vai saber que não vai ser mandado embora. Com relação à formação continuada, você acredita que foi benéfica?

Aldori: - **Foi muito benéfica. Por exemplo, a gente, a cada dois anos, tem a progressão e isso é benéfico, a gente tem um curso de capacitação para poder ver onde estão as falhas na educação, eu acho isso muito importante, isso tudo que ele fez em prol da educação...**

Professor A. : - Destas propostas que o governo define como modalidade de formação continuada, há várias quando você entra na página do dia-a-dia. Assim, destas que você participou, qual você acredita que mais tocou você?

Professor A. : - Por exemplo é o caso do PDE, agora fez parte, agora, por exemplo, chegava a um certa nível, uma referência no meu máximo e a gente, depois, a gente parava ali, estagnava, você não tinha perspectiva nenhuma de melhora tanto de salário quanto também de formação e, criando o PDE, como foi criado, realmente aconteceu um avanço muito grande para nossa área de educação, porque você pode investir mais na própria pessoa, você vê que, né? Isso, para nós foi muito importante . Deu, assim, vou colocar, assim, mais perspectiva de melhora de carreira, não só de carreira como, sei lá, de tudo? Essa capacitação é importantíssimo, para nós, eu sempre achei que tem que haver.

Pesquisadora: - Pena que tem que esperar a última casa do nível II para poder participar.

Professor A. : - Agora parece que estão pensando em colocar na oitava. E já na oitava, parece que tem estudo, não sei, agora, com a mudança, se vai acontecer. Por que tinha que esperar até a casa número onze, mudança para oitava eu, por exemplo, que estou na oitava de 2003, talvez eu até consiga fazer.

Pesquisadora: - Tomara! E das outras propostas que o professor participou e achou interessante? Por exemplo: o grupo de estudo de sábado?

Professor A. : - O grupo de Estudo no sábado, este não achei, assim, eu, particularmente, inclusive eu fiz o primeiro.

Pesquisadora: - Eu me lembro deste, pois participei do primeiro e do segundo.

Professor A. :- É, o fiz o primeiro, mas a gente, assim, como vou te dizer? A gente lia muito, lia, lia, mas não chegava ao consenso legal, porque eu achava que você, **para fazer uma formação continuada, você tem que fazer uma troca de ideias** e, então, a gente fazia praticamente o resumo do que vinha ali, daquele texto e, para mim, não foi muito vantajoso, eu não senti muita vantagem. Agora, quando você vai fazer uma formação continuada, igual, por exemplo, aulas práticas, vivenciar outra coisa, trocar ideia de um com outro, como faz na escola, isso, para mim, é importante, trocar ideias.

Pesquisadora: - E o grupo de estudo não propiciava isso?

Professor A. - Não dava tempo para discutir tudo isso que tava naquele texto imenso ali. Então, praticamente ficava um curso que você sentava, olhava, cada um pegava um pedaço, discutia, um pedaço, fica para você, depois fazia aquele resumão para mandar. Agora, hoje não sei como esta, porque eu só fiz o primeiro.

Pesquisadora: - Entendi.

Professor A. :- Eu não fiz os demais. Então, não sei como está sendo os de hoje.

Pesquisadora: - Destas mudanças propostas, pensando lá na sala de aula, quais provocaram alteração na sua sala de aula?

Professor A. :- Ah! Bastante coisa, demais, assim, liberdade do professor criar mais dentro da sala de aula, que o professor está sempre com o plano 2 o professor tem plano 1, caso planeje e senão der certo, tem, tá com o plano 2. **Então, muita coisa que eu vi e presenciei troquei ideias, dava para fazer em sala de aula. Por exemplo: eu criei muita coisa na escola que tá gravado, guardado comigo, porque foi graças a essas ideias e inovações que eu pude trazer para dentro da sala de aula .**

Professor A. : Quais professor ?

Professor A. :- Eu fiz feira na sala de aula, de matemática, com meus alunos, com os terceiros anos, entendeu? E dentro dos conteúdos, que eu estava dando, a gente criava material para a gente criar a feira. Entendeu? Tem até guardado comigo muitas maquetes que eles fizeram. Tá lá, guardado, que eu guardei.

Pesquisadora: - O professor comentou comigo, até falei para o senhor mandar um artigo para semana acadêmica de matemática....

Professor A. :- Eu fiz uma danceteria com meus alunos de terceiro anos coisas que eles gostam é inovação. Isso, para mim, é muito importante, estas inovações.

Pesquisadora: - Estas propostas ajudaram fomentar a estas ideias...

Professor A. :- Abriu mais a mente da gente, para a gente criar mais.

Pesquisadora: - Por que o professor acredita ser importante o ensino da matemática para a educação básica?

Professor A. :- Isto daí é uma pergunta? Por que é importante o ensino da matemática na educação básica...

Pesquisadora: - Por que o senhor acredita que os alunos tem que aprender matemática?

Professor A. : - Eu acho, em si, vou falar assim, o aluno vive matemática, para mim ele acorda com a matemática eu sempre falo para eles, acho que está em todo momento, num piscar de você levantar de sua cama você piscar os olhos, você tá vivenciando matemática. Eu acho que a importância, em si, da matemática desenvolve mais aquele lado, como se diz, assim, do raciocínio mais rápido, mais lógico, entendeu? É lógico que nós temos alunos que é diferenciado, mas nós temos alunos que quando você desperta neles a ideia da matemática, em si, a gente nota que ele consegue se despertar naquilo que tá embutido dentro dele então ele não percebe que ele tem habilidade nele, então, quando você estimula, pra que? O que fazer com a matemática? E ele começa a descobrir, porque é importante, a matemática, em si, para ele também.

Pesquisadora: - E o aluno da escola pública, o que você tem a comentar sobre ele?

Professor A. : - Eu acho que não tem diferença, porque eu acho que nosso aluno de escola pública, eu acho que ele tem muito mais criatividade para viver aí fora. Por que acho que ele é condicionado a criar muito mais, ele tem liberdade para poder, enquanto o aluno da escola particular é condicionado a vestibular, enquanto na escola pública, eu acho que a gente expande este campo dele para outras áreas também. Então, a gente parece que a escola particular prepara o aluno para o vestibular, enquanto nós, da escola pública, preparamos os alunos para ser cidadão, para poder viver a vida aí fora eu acho não só vestibular, não só como a vida dele no dia-a-dia acho que não tem restrição em relação a uma outra.

Pesquisadora: - Com relação à elaboração das diretrizes curriculares de matemática, gostaria que o professor comentasse um pouco destacando como foi sua participação.

Professor A. : - Olha, eu acho que estas diretrizes têm pontos positivos e negativos, eu penso que estas diretrizes veio muito, assim, vamos supor, o período que foi elaborado estas diretrizes para o professor...

Pesquisadora: - Iniciou sua elaboração em 2003. Neste período eu era professora da educação básica, eu lecionava no Mitre e no Barão. O governo destacava que nós éramos os protagonistas desta elaboração. O que o senhor acha desta afirmação? O senhor se sentiu protagonista desta elaboração? Lendo agora sua versão de 2009 visto que, ela sofreu uma reformulação, o senhor se sente protagonista?

Professor A. : - Eu acho que sim, porque você nota, assim que teve uma mudança substancial na nossa área.

Pesquisadora: - Do texto pronto das diretrizes, o senhor acha que houve mesmo a participação de todos os professores para sua elaboração?

Professor A. : - **Eu acredito que sim, que aqueles que mais se envolveram, em si, tava, eu acho que houve participação, sim.**

Pesquisadora: - Qual é importância da escola na ação pedagógica do professor ? Qual sua opinião a respeito?

Professor A. : - Isso é importantíssimo! A escola participar, estar envolvida no contexto e eu senti. Quando nós estávamos fazendo, quando eu comecei a elaborar esta feira, eu senti que os alunos ficam mais participativos, eu tirava, por exemplo, quando era o ensino regular, antes de mudar para o ensino de bloco, eu tinha quatro aulas na semana e uma era como se fosse uma aula prática daquilo que eu aplicava durante a semana, eu senti que o aluno ficava mais envolvente no conteúdo da matemática, porque ele aplicava mais, eu sentia ele mais envolvimento deles na área, assim, se nota que o aluno tem mais vontade de fazer alguma coisa quando ele tava criando aquilo ali, daquilo que ele estava aprendendo, isso foi fantástico, porque deu um resultado muito grande. Agora, da participação da escola, é muito importante que isso aconteça, e tive o total apoio da direção da escola, em si, não tivemos problema nenhum. Inclusive, fizemos a primeira, a segunda, só depois que teve esta mudança no ensino de blocos é que eu senti que não dá fazer isso, porque o tempo ficou muito curto e o conteúdo é muito extenso, de matemática, principalmente dos alunos do 3º anos, não dá para tirar este tempo para que o aluno possa criar com aquilo que ele está aprendendo, vivenciando aquilo. Inclusive, nós paramos de fazer a feira depois que aconteceu o sistema de blocos que o tempo é muito curto. Então, quase você não respira, a palavra certa é essa entendeu? É meio complicado. E, nos outros, no decorrer do ano todo, você programava mais devagar, mais lentamente o conteúdo ia mais devagar, entendeu? E o aluno aprendendo mais, entendeu? Agora não, agora parece que o negócio, a gente vive eletrizado. No sistema de blocos, eu to sentindo isso, talvez um dia isso possa melhorar, até muito, mas ainda não me esquematizei neste sistema de blocos.

Pesquisadora: - Isto também dá uma excelente pesquisa, visto que, o governo nem ouviu os professores para saber suas opiniões. Muito obrigada! Pela sua colaboração e seu tempo disponibilizado para ajudar.

PROFESSORA D.

Entrevista realizada na casa da professora A, que tem quinze anos de magistério A mesma entende que as diferentes propostas de modalidade formação continuada no governo Requião no período de 2002 a 2010, não fomentaram mudanças, a proposta do governo Lerne de 2001 foi a que propiciou alterações na sua ação pedagógica.

Pesquisadora: - Gostaria de agradecer em disponibilizar seu tempo para conversar comigo. Enquanto professora da educação básica, eu me questionava: o que, será que os professores pensam a respeito das mudanças ou se vê mudanças propostas pelo governo Requião? Assim, a minha pesquisa tem como objetivo entender o que os professores pensam sobre as propostas relacionadas a educação no governo Requião, nestes oito anos.

Professora D.: - Comecei, em 1995, a lecionar em uma escola particular aqui em Foz, na época era o Álvaro Dias.

Pesquisadora: - Não era o Lerner.

Professora D.: - É, 96, não 95, aqui em Foz, era o primeiro curso técnico que teve aqui em Foz. Então, encontro professores, colegas que se formaram na UNIOESTE que foram meus alunos deste curso técnico, era de contabilidade e processamento de dados, ali que iniciei a dar aula, dava aula de estatística, não era matemática, era estatística e administração, era o início da administração de teoria né.

Pesquisadora: -Então foi em 95 que você começou?

Professora D.: - Sim em 95. Em 96 fui para Medianeira, fui convidada a dar aula no Estado para substituir uma professora e na época era CLT, aí eu entrei ela me convidou para ficar no lugar dela ela adoeceu, aí eu fiquei até do final o ano, isso era em agosto fiquei pouco tempo, 96 aí eles encerraram meu contrato no final do ano, eu não sabia que podia dar continuidade. Aí, no outro ano comecei como CLT em Medianeira e no meio de ano, tive que voltar para Foz por causa do Marcos(marido), ele sempre deu aula na UNIOESTE, voltamos para cá, daí um diretor conseguiu

aula no Monsenhor: 20 aulas de matemática, daí eu mudei para cá e continuei que não precisava pedir...

Pesquisadora: - Remoção?

Professora D : - Sim. Antigamente não precisava dar baixa na carteira, como ele conhecia a direção na época. Na época era Margarete a diretora, daí eu conversei com ela, ela falou: - Não, vem para cá. Aí fui e comecei dar aula de matemática, eu não tinha formação em matemática, era professora bacharel em administração, aí no ano seguinte eu fiz já era 97, continuei no Monsenhor, dando 20 aulas no Monsenhor e 20 no CAIC.

Pesquisadora:- Neste período era em 40 aulas sem hora atividade.

Professora D : - Não tinha, era fechado. Aí, meu diretor, que era o Plaza, pediu para eu ficar só lá, daí eu fiquei só lá era melhor a escola fiquei 6 anos. Aí, em 2000, eu fiz o CEFET.

Pesquisadora: - Aquele curso de é um ano e meio, que você faz as metodológicas, não é?

Professora D : - Isso, para formação pedagógica. Você escolhia licenciatura, né? Que eu já era formada, daí eu fiz a formação, licenciatura em matemática, a minha ficou, daí eu continuei dando aula até hoje.

Pesquisadora: - Você observa diferença desde período que você entrou até o do governo Requião?

Professora D:- Sim. Até aquela mudança que eu achei bem estranha: era o Lerner, a mudança que teve salário. O Requião entrou e nos deu 100% de aumento, 134%, só que nosso salário diminui, na realidade porque nós tínhamos os abonos, né, a gente, eu tinha vários abonos por causa do tempo de serviço.

Pesquisadora:- Por causa da titulação, também, que contava?

Professora D : - Sim. Aí eu fiz pós-graduação em metodologia e didática e, aí, aumentou o nível. Ganhava o salário com CLT, ganhava mais que um concursado, na época, hoje já é diferente né? É PSS, e ganha menos que o concursado, eu acho que esta mudança não foi legal.

Pesquisadora:- A mudança do Plano de Carreira não foi legal?

Professora D : - Do plano de carreira, que na verdade quem trabalha igual, eu acho, que não, hoje conheço professores bem mais antigos do que eu, que não conseguiram passar no concurso, que ganham menos por causa disso. Quantos anos eles trabalharam? A Dirce é uma, lembra dela? É uma de cabelo curtinho, ela é pedagoga, dá aula de sociologia.

Pesquisadora: - Lembrei qual pessoa é. Estava confundindo com a Lurdinha, de matemática.

Professora D : - Este ano ela passou, não, este, não, em 2006.

Pesquisadora:- Não foi em 2007?

Professora D :- Mas não chamaram ela, ainda. Continua com PSS.

Pesquisadora: - Com relação à elaboração das diretrizes...

Professora D : - Mudou muito.

Pesquisadora:- Como assim, mudou muito? Você fala da proposta

Dalva: - Acho que a proposta antigamente era bem neoliberal. Até a gente discutiu isto em Medianeira, fizemos grupo de estudo antes de ter grupo de estudo aqui, já era feito grupo de estudo, e a gente conversava, então, tinha os conhecedores de neoliberalismo, professores de história e geografia, então, eles passavam isto para gente, né, aqui, na época, a gente era mais livre e os alunos te respeitava mais dentro de sala, não sei se era cidade pequena, né? A diferença de Foz e Medianeira, eu achei bem diferente.

Pesquisadora: - Em cidade pequena parece que tem uma participação maior da comunidade com a escola..

Professora D : - Nossa! E os alunos respeitam mais o professor.

Pesquisadora: - Então, você compreende que as propostas do governo anterior, o então Lerner, eram mais neoliberal, é isto?

Professora D :- Era mais .

Pesquisadora: - Com relação ao processo de elaboração das diretrizes, você se sente protagonista da elaboração deste documento?

Professora D : - Eu, às vezes acho que vem de cima para baixo aquilo lá, eu não acho que é um professor de matemática. Por exemplo, na nossa área de matemática tem muita coisa ali, é muito complexo.

Pesquisadora:- Como fiquei até 2006 com o professora da educação básica me incluo no “nós” que o governo ressalta como um dos elaboradores e ficava sempre me perguntando: será que os professores se sentem, mesmo, protagonistas?

Professora D : - **Parece que, a pessoa que escreveu não tá dentro da escola.** Eu sinto até no grupo de estudo.

Pesquisadora: - Com relação ao grupo de estudo, você acredita que ele seja uma modalidade de formação continuada?

Professora D : - Não, vejo como capacitação, como formação continuada porque no caso, ali, é uma troca de experiência. Por que o grupo é bom, é Professora E., Professora M., são professoras mais antigas, a gente aprende muita coisa, eu me sinto uma aluna ali dentro, né? Mais ouço do que falo. Eu não acho que é uma formação continuada. Por que eu fiz um curso de dois anos, em 2001, aquilo lá era formação continuada.

Pesquisadora: - Por que, Professora?

Professora D : - Por que nós tínhamos 140 horas, 70 presenciais e 70 pela internet, minto, eram 240 horas, 120 presenciais e 120 pela internet, era no Colégio Bom Jesus. Toda aquela apostila é do governo, só que eles fizeram uma parceria com o Colégio Bom Jesus que era um colégio particular de Curitiba, e aí nós íamos, nós fomos seis vezes e aí nós ficamos uma semana ou em Curitiba ou em Faxinal do Céu. **Na época eu achava Faxinal do Céu maravilhoso, quando você ia em**

cursos, aquilo era formação continuada, para mim, porque eu ia para aprender e vinha o escritor de livros, eu conheci o Bonjorno, eu conheci vários autores de livros.

Pesquisadora: - O Dante?

Professora D :- Não, ele era um dos novos, mais eu também conheci.

Pesquisadora:- Geovani?

Professora D :- Não, o que escreveu o livro sobre etnomatemática.

Pesquisadora: - Ah! Ubiratan D´Ambrosio.

Professora D :- Conheci o Ubiratan dando palestra. Imagina, para nós, né? Era o máximo e era em 2001, era muito legal.

Pesquisadora:- Do grupo de estudo proposto pelo governo?

Professora D : - **A gente não fica com muita coisa, você faz uma leitura. Você faz as comparações de cada um, troca ideias, porque tem as mais antigas que a gente e a gente acaba aprendendo com elas, mas eu acho que falta um direcionamento, por exemplo: vir alguém, eu acho que tem que vir um professor ali, uma presença para te ajudar.** Por exemplo, a gente faz as leituras, eu participei de todas as leituras de 2005/2006... tem até no computador as respostas dadas no grupo se você quiser eu te mostro.

Pesquisadora:- Com certeza, irei precisar.

Professora D - Por que eu era coordenadora do grupo. Até imprimir. Uma professora disse que não conseguiu imprimir, eu consegui, imprimir tudo para ela. É legal, assim, a primeira que eu fiz, foi muito cansativo, eram textos assim, bem complicados, não tinha a ver com a sala de aula, era coisa muito distante da escola.

Pesquisadora:- Os textos de 2005, que destacava a história da educação matemática...

Professora D : - Sim.

Pesquisadora:- E os grupo de estudo de 2008, cujo o tema era avaliação?

Professora D : - Este eu gostei mais, porque nós tínhamos que fazer três atividades. Aí, nós dividimos em dois grupos, professor de matemática não gosta de se reunir, deu 10 para cada grupo. Eram 20 professores deu 10 para cada grupo.

Pesquisadora:- Gostaria que você comentasse sobre um comentário que você fez “os professores de matemática não gostam de se reunir”.

Professora D : - Dividimos duas vezes: em 2006 e 2008, que foi dividido.

Pesquisadora: - Em 2005, também.

Professora D :- Em 2005, eu fiz aqui, no Colégio S. no mesmo grupo fazia divisão, pois foi muita gente, era, no máximo, 10 pessoas e, no mínimo, 5, caso contrário, o grupo era encerrado. Como deu 16, ficou 8 em cada grupo. Ficou dois grupos de oito para não ter riscos. Foi uma experiência bem legal, não sei se porque era coordenadora, aí eu tinha que manter contato com todos.

Pesquisadora: - Então, acaba se engajando mais.

Professora D : - Eu tinha que ligar, eu tinha que pedir, mesmo dividindo as tarefas, cada um sabia que tinha que fazer uma atividade, me enviar, às vezes, tem uns que são os perdidos, aí eu ligava: você não mandou, aí falava? “- ah! Eu não tive tempo”, acabava eu fazendo.

Pesquisadora: - O próximo foi sobre livro didático.

Professora D : - Este foi legal também acabou eu e a Professora I., fomos juntas para a Curitiba para reunião de avaliação e nós duas aprendemos muito, porque era com a professora Regina que é sua orientadora, o professor Ricardo da UNIOESTE, só como ouvinte, né? Foi vários professores de todas as cidades aqui do Paraná.

Pesquisadora: - Que ano foi esse?

Professora D : - Foi em 2001, aí que conheci a Professora I., aí nós fomos convidadas para ir em Curitiba. Foi muito legal, eu aprendi muito, mas porque tinha professores para nos ensinar. Nós trouxemos a proposta para Foz, cada núcleo tinha os professores para discutir o livro didático. Só que em Foz, antes disso, nos já tínhamos o grupo de estudo, só que era aos sábados à tarde, não sei se você participou, era no Barão, foi a Ivone que criou. Ele te falou nós nos reunimos aos sábado à tarde, só de matemática, que nós queríamos fazer um planejamento para toda Foz .

Pesquisadora: - Estes encontros foram em 2003, aconteceu motivado pelo primeiro encontro de elaboração das diretrizes curriculares e teve uma reunião lá no Monsenhor Guilherme e dessa reunião do Monsenhor é que se fomentou essa proposta de unificar todas as escolas caminhar juntas.

Professora D : - Mas, isso já vinha antes de 2003, porque a gente se reunia antes, mas sem ganhar nada, nós não ganhávamos nada, apenas nos reuníamos para trocar ideias.

Pesquisadora: - Em 2001, então, que interessante! Quem mais participava destes encontros?

Professora D : - Era eu, Professor I., Professor A..

Pesquisadora: - Eu conversei com ele !

Dalva: - É era ele, Professora M. participava, o Professor C., eram vários professores. Nossa!

Pesquisadora: Sabe esta reunião ao falar destas reuniões, parece que você fala com mais entusiasmo...

Professora D :- Sim. Não tinha ninguém, ninguém mandava em nada...

Pesquisadora: - Tinha alguma leitura obrigatória?

Professora D : - Não tinha leitura obrigatória.

Pesquisadora: - No grupo de sábado, depois da leitura obrigatória, vocês não tem um momento para discutir ...

Professora D : - Não, mas a gente faz.

Pesquisadora:- Eu me recordo, em 2005, que eu participei, eram textos que tomavam toda a manhã só para lermos e sobrava muito pouco tempo para discussão e entre os pares visto que, logo após a leitura. tínhamos que redigir um resumo do texto.

Professora D : O resumo e as atividades.

Pesquisadora: Sim. Esta é minha opinião! Eles não mandavam o texto com antecedência, isso era em 2005, e agora?

Professora D : - Como estou trabalhando no M., a moça explicou que eles mandam o texto antes, mas eles não entregam antes, só no dia do encontro, porque muita gente desiste e acaba gastando xerox à- toa. Porque no último encontro tínhamos 5 textos para dividir em 10 pessoas, o coordenador disse que é devido ao desperdício de cópias. Daí veio a secretária, nós reclamamos, ela acabou tirando. Pediu desculpas e deu um texto para cada um. Por isso que a gente fica sem o texto. Tinha vezes que eu não vinha com o texto, ficava com alguém.

Pesquisadora: - Então, o grupo de estudo aquele anterior a este governo iniciou em 2001 e parou de se encontrar quando e por quê?

Professora D : - Em 2003 acabou, sabe? Começou a surgir isto, que é a obrigatoriedade, em 2003, de fazer cursos com certificados e aquele lá não tínhamos certificados, nós não tínhamos era perder tempo. Aí a gente achou que era perder tempo eu, por exemplo, parei de ir, aí eu comecei a ir para a UNIOESTE fazer cursos que eu ganhava diplomas para avançar.

Pesquisadora: - No nível da carreira destas modalidades de formação continuada que ele coloca...

Professora D : - O DEB. Este que você fala.

Pesquisadora: - Este também, mas na página ele destaca várias modalidades de formação continuada tem o DEB, GTR, grupo de estudo tem...

Professora D : -No GTR eu não consegui entrar.

Pesquisadora: -Não conseguiu fazer a inscrição?

Professora D : - Não, eu fiz a inscrição, eu tava sempre entrando na internet que eu entrei em tecnologia, mas sempre à página não, não.

Pesquisadora: - Não conseguiu entrar nas discussões, então.

Professora D :- É, nunca conseguia

Pesquisadora: - Outra modalidade que você falou, que é o DEB.

Professora D : - Esse daí, no início, foi ótimo . Era no ano passado com o pessoal de Curitiba.

Pesquisadora: - Eu participei deste.

Dalva: - Tu participou? Foi bem interessante. Esse ano eu não achei tão interessante, não sei, acho que ficou, assim, meio vago. Por exemplo: nós já tínhamos aprendido fractais, voltou os fractais, jogos que eu já tinha feito lá na UNIOESTE , fractais lá na UNIOESTE. Não sei se é porque pegaram o pessoal daqui de Foz, professores que quisessem dar uma oficina por exemplo professor foi lá, achei legal, se disponibilizou, mas só que a gente já havia trabalhado...Para mim não teve novidades. Eu queria, assim, novidade para atuar dentro de sala, que tá difícil. Hoje em dia eu me deparo numa sala com sete meninos coloridos, este colorido eles chamam a gente de preconceituosa, só que é difícil de dar aulas para eles, pois eles querem aparecer. Eu já não gosto, eu estou me sentindo estranha, sabe? Não tô sendo a professora Dalva, eu fico, assim mais rígida e eu tenho que lutar contra o meu preconceito. Tá difícil.

Pesquisadora: - Mas, falando dos alunos, gostaria que você falasse um pouco dos alunos da escola pública.

Dalva: - **Eu tô achando que o aluno da escola pública está muito preguiçoso, eu sinto a cada ano que passa, eles não conseguem ler, na realidade. Por que matemática, é o que eu falo para eles, matemática é ler, interpretar, transformar para a linguagem matemática e resolver, né? Essa é a chave, nossa, de matemática o que eles fazem, eles não sabem ler, eles não sabem interpretar “- O que eu tenho que fazer professora?” aí você lê para eles, eu não sei se é uma preguiça mental ou uma falta de interesse, eles não conseguem ler tu dá um problema escrito para eles, é difícil, aí o que vem na prova Brasil, no ENEM, né? Nessa prova de 8º série da olimpíadas de matemática, tudo é leitura. Por que vem uns textos enormes para eles lerem e depois resolverem, continha de somar, só que tudo escrito, eles têm dificuldades.**

Pesquisadora: - Por que você acha que é importante ensinar matemática para os alunos da educação básica?

Professora D : - Para os alunos da educação básica, eu acho importantíssimo. Por que você vive a matéria, não sei se virei professora de matemática, mesmo, porque a gente vive matemática, né? Eu li aquele livro da Teresa “ Na vida”. (silencio).

Pesquisadora: - Na vida dez, na escola, zero.

Professora D : - Na vida, dez, na escola, zero.

Pesquisadora: - É da Carraher.

Professora D:- Eu achei interessante aquilo ali, porque realmente eles fazem conta de cabeça e sabem transforma dólar, o guarani, aqui, principalmente Foz, tem uns que trabalham na ponte tudo de cabeça e tu pedes para colocar no papel, eles não conseguem, entendeu? Eu acho, assim, eles não têm, eles não sabem a linguagem matemática, transformar é que nem aquele pedreiro, trabalha matemática o dia inteiro e pede para colocar no papel, ele não consegue dizer por que deu tanto, aquele valor que ele fez de cabeça, que eu acho super difícil, que eu tava brincando, porque eu mexi este mês inteiro com móveis eu tinha que tudo, escrever, calcular na calculadora para ver quanto deu e os caras fazem numa rapidez. Eles não têm o ensino médio, é diferente quando a gente coloca na, escola, para os alunos, eles não acreditam que uma vez eu coloquei na sala de aula, nossa. Eu quis fazer um negócio de ladrilhos, quantos ladrilhos eu tinha que colocar na sala, era um problema, aí eles: como que eu vou saber? O meu pai é pedreiro e ele coloca, então vê lá na sua casa como seu

pai faz, porque era exercício para casa, né? Por que ele vai te ensinar “- Ah! Meu pai não sabe nem ler e escrever, como ele vai saber calcular?”, mas eu disse: “teu pai sabe”. Mas ele dizia que o pai dele não sabia eu queria fazer ele compreender que pai dele sabia calcular.

Pesquisadora: - Como o pai dele estaria trabalhando até hoje ?

Professora D : - Ele conta até com o pé ainda brinquei com ele a medida um metro do pedreiro ele conta um passo né porque ele já cansou ele mediu uma vez ele cansou então as passadas dele e se tu medir exatamente vai dar um metro.

Pesquisadora: - Esta é etnomatemática

Professora D : - Eu acho super- interessante e, aí, você leva para sala de aula e fala para o aluno, parece que ele não tá nem aí, matemática não é importante, “mas eu vou escolher uma profissão que não precisa usar matemática”, é isso que eu ouço. Não vou usar matemática. Aí, eu digo meu Deus! Se ele for um médico, vai usar matemática, se ele for, a minha achou se fosse advogada ela não ia usar matemática esses dias teve cálculos que tem que fazer para negocio de banco e de carro ela até trabalhando com a tabela price aí trouxe a teoria, toda a história de quem inventou a teoria price.

Pesquisadora:- De todas as propostas de formação continuada deste governo, o que você acha que provocou mudança na sua ação pedagógica?

Dalva:- Eu acho que eu era muito, por não ter formação, mesmo, em matemática, né? Fazer a matemática pura, no inicio eu sentia dificuldade dentro de sala, aí eu comecei a fazer estes cursos que eu queria aprender a dar aula, né? Prática, aí eu gostei deste curso de dois anos que eu fiz.

Pesquisadora: - Ah! Aquele curso proposto pelo governo Lerner, que teve início em 2001. E no governo Requião, teve alguma proposta que fez você modificar sua ação pedagógica, isso é, modificou sua forma de agir na sua sala de aula?

Dalva: - **Não teve, é sempre a mesma coisa inclusive teve uns textos que ele mandava elogiando o governo dele, era uma coisa, assim, inacreditável, que a gente começou a ler, pelo amor de Deus! Isso é formação continuada? O cara mandar o negócio de matemática, ele falou do governo dele, que era ótimo, que era bom, nossa! Eu fiquei assustada, não tinha nem pé, nem cabeça, né?** Ele mesmo se elogiando, então foi bem complicado, mas eu acho válido quando a gente propõe a fazer o grupo de estudo levar a sério que nem a gente faz aqui, né? A gente acaba tirando umas coisinhas boas e até levando para a sala de aula.

Pesquisadora: - Teria um exemplo, assim?

Professora D : - Por exemplo, no DEBE, lembra que te falei que gosto de jogos? Esta semana resolvi colocar jogos que elas deram pentadominó, e um dominó de quatro cores, só que você dá e o aluno tem que montar. Cada um confeccionava e tinha que montar, eu arranjei sarna para me coçar né.

Pesquisadora:- Por quê?

Dalva:- Porque, além de sofrer críticas dos alunos, você sofre críticas dos colegas, não de matemática, das outras áreas. Por que daí eles começam a brincar com o joguinho nas outras aulas entendeu.

Pesquisadora; - Isso vai ao encontro de outra questão. Qual a importância da escola para você desenvolver seu trabalho?

Professora D .:- Eu acho que os colegas deveriam entender, até eu vim chateada, pois aquele dia que você me procurou, eu bati na sala de uma professora que tava dando aula de inglês e eu queria falar com um aluno que tinha dito para mim “ professora não tem resposta o seu pentadominó”, não consegui montar passei um tempão tentando montar ele e não consegui montar, aí eu tenho três oitavas e uma sexta. **Daí eu fiz o joguinho na sexta também, porque eu queria que alguém montasse. Como as oitavas são bem desinteressadas, assim, eles fizeram o jogo, sabe. Tinha que implorar para fazer, os grupos acabaram não levando papel outro não levou régua, não levaram tesoura, não é que nem o DEBE que traz as coisas para gente, claro! Eu enquanto professora, poderia levar o material, eu teria que comprar tesoura, régua.**

Pesquisadora:- E a escola?

Professora D : - Eu, por exemplo, trabalhei no Colégio C. o diretor mandou fazer uma caixa para cada professor, só que ficou na escola. Era uma caixa de madeira, eu tinha esquadro, compasso, transferidor, régua, lápis de cor, caixa de lápis de cor para trabalhar com alunos, quando eu quisesse ele disponibilizava folha quadriculada, folha branca, cartolina. Tudo isso tinha.

Pesquisadora:-Você acredita na participação da escola para ter mudanças na ação pedagógica.

Professora D : - Acredito na importância do administrador da escola, porque lá ele me dizia que era o administrador da escola. Então, ele pedia ideias, aí nós demos ideia de cada um ter uma maletinha, ele mandou confeccionar as maletas, lá era mais fácil, tinha um cara que confeccionava violino, ele fez.

Pesquisadora: - Você destacou a importância do diretor ter a preocupação em perguntar ao professor o que ele precisava...

Professora D : Antes do conselho ele fazia uma lista perguntando qual material a gente queria utilizar a cada bimestre, você podia pedir material para ele e ele disponibilizava. Hoje, se for pedir, eu tenho até medo, eu não peço, eu tenho medo de pedir, entendeu? De levar um não, sei lá, eu não me sinto a vontade para pedir material de matemática.

Pesquisadora: - E o governo, mandou material pedagógico de matemática?

Professora D: - Chegou o material de matemática, são jogos aquele tangram, os poliedros em acrílico, veio, assim, este material para matemática, mais, assim, régua, tesoura.

Pesquisadora: - Este material não tem. Das mudanças que ocorreram na sua ação pedagógica, você acredita que foi devido àquele curso de dois anos proposto pelo governo Lerner?

Professora D :- Sim e você acredita que não teve validação? Meu diploma meu certificado porque ele era assinado em inglês. Ele tem validade internacional, o próprio SEED deu o curso e a própria SEED recusou o diploma.

Pesquisadora: - É que houve mudança de governo, aí não aceitam.

Professora D :- Nem para contar o tempo de horas aula que, aí na época, a gente recebeu, ele nos prometeu entregar aqueles livros, são 42 em CD, a importância que eu achei que eles colocaram em CD todo aquele material, fora o material que vinha pela internet textos interessantíssimos que as vezes, eu vou nesses curso o pessoal fala nossa você tem uma facilidade para falar e escrever porque eu aprendi lá, então, eles faziam tinham as oficinas, tinha oficinas diferentes, tinham oficinas de matemática, teve Paulo Coelho, não era só matemática, nós não vivemos só matemática. Nós tínhamos à noite um teatro não era coisinha pequena sabe, eu conheci Faxinal num tempo

muito bom, hoje fala para ir para Faxinal, eu não quero, porque sempre, sabe umas coisas que não tem muito a ver faz uma oficina e outra, daí é mais blá blá xigamento o último que teve, que eu fui para Curitiba foi agora, ano passado.

Pesquisadora: - Foi a sala de apoio.

Professora D : - A sala de apoio que nós fomos interrompidos, devido à gripe suína, mas, mesmo assim, você tira, olha eu sentei deu vontade de dormir, porque a mulher tava falando mal do governo, aí vinha outra e falava bem do governo, então era uma coisa totalmente fora, assim, não tinha nada a ver com a matemática, sabe? Foi bem eu não gostei o último que eu fui, o que eu gostei foi o AVA. Que foi eu e a Ivone, aí nós tivemos que passar para o pessoal de Foz, para todas escolas que era sobre o livro didático.

Pesquisadora: - E o livro didático, você utiliza na sala de aula?

Professora D :- Eu utilizo livro eu uso bastante o livro didático e nós até, na época, nós queríamos que todas as escolas tivessem o mesmo livro didático, não, cada escola escolher o seu, entendeu?

Pesquisadora:- Por quê?

Professora D: - Os alunos trocam de escola e, agora, que negócio que tem no Mítre? Bloco. No ensino médio e fundamental.

Pesquisadora: - No fundamental também?

Professora D: - Sim, no M. o fundamental também é bloco. Nós tínhamos oito aulas de matemática no sistema de blocos, nós, temos seis, se parar para pensar, são quantas aulas de matemática que nós perdemos? Eu recebi uma aluna do M. que era por bloco, ela informou que ela não tinha tido matemática. “Ai, não acredito, que judiação! Geralmente pergunto quando vem de outra escola onde ela estava estudando qual era a matéria, eu não tinha matemática no ensino médio”. Você vê, que dou aula no M.M., no ensino médio mais lá e bem gostoso e tou gostando de dar aula, os alunos são mais comprometidos, talvez, pela idade.

Pesquisadora: - Isto influencia muito.

Professora D : - To pensando até em migrar para lá.

Pesquisadora: - Tem que pensar muito, pois depois, se quiser voltar para o colégio B., fica em último, para escolher aula. Muito Obrigada! Dalva, por disponibilizar seu tempo.

PROFESSORA I.

A entrevista ocorreu no dia 05/11/2010, na casa da professora I, Seu tempo de magistério é de trinta e quatro anos na Rede Estadual. No entanto, também atuou na rede privada de ensino em épocas diferentes que totalizaram cinco anos, exerceu também cargos administrativos na sua carreira como diretora de colégio, secretária da educação e também foi também presidente da Associação dos professores do Paraná, representante executiva União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Entende que as diferentes propostas de modalidade de formação continuada do governo Requião não favoreceu, mudanças em sua ação pedagógica. Entende que as proposta de educação são vindas prontas e cabe aos professores aceitar, eles não são ouvidos e muito menos respeitados.

Pesquisadora: - Muito obrigada, por aceitar conversar comigo. Enquanto professora da educação básica, eu me questionava: o que, será que os professores pensam a respeito das propostas do governo Requião referente a educação e esta inquietação ficou até hoje. Assim a minha interrogação visa entender como os professores vê as diferentes propostas relacionadas a educação no governo Requião de 2002 a 2010.

Professora I: -Muita gente nos chamam de retrógado, de um monte de coisas vocês são saudosistas e tal, mais as mudanças, eu não acho que sejam positivas, sabe? **O que eu vejo é que você tem que brigar pelo direito de dar uma boa aula, sabe? De cobrar mesmo algum conhecimento, porque todas elas, essas novas tecnologias e maneiras eu não sei se é uma certa pressão, sabe? O aluno, ele tá acostumado, não precisa mais isso, eu vejo na escola ela vai e acaba sendo aprovado de alguma forma, sabe? Aquelas coisas.** Estes dias eu até discuti na minha escola, porque o Serra... porque São Paulo... **Você viu que sou Serra, também, em São Paulo tem aquela progressão continuada, né? Que o pessoal vai embora de uma vez e tal. Outro dia eu estava discutindo na sala dos professores, que hipocrisia porque aqui no Paraná nós não somos obrigados a fazer essa aprovação em massa, como São Paulo, vai e ponto,** mais aqui nós entre aspas podemos fazer, eu vejo tanto professor, sabe? Eu falo que eu tenho que fazer um curso com esses professores para eu conseguir resolver o meu problema, sério! É a questão da avaliação, é a

nota, porque gosto de dar aula, sabe? Me sinto feliz em dar aula, os alunos participam ativamente das minhas aulas e, na hora que você vai cobrar, não sinto dedicação, não tem estudo, eu não sei em que sentido você tá querendo...

Pesquisadora: - Das diferentes propostas de formação continuada deste governo, você acredita que elas propiciaram mudança na sua maneira de dar aula?

Professora I: - **Olha, sinceramente, você dizer para você que não me afetou, sabe? Acho que o produto final, o objetivo final, a sala de aula, para mim, eu não vejo tanta mudança, não, eu acho que tem que ter uma chamada, uma tomada de consciência dos professores, para aquele ensino de qualidade, sabe? Para que tenha realmente uma cobrança mínima, para que todo mundo trabalhe de forma que tenha uma unidade de trabalho nas escolas, para surtir algum efeito, porque toda esta questão de IDEB e tudo mais, eu tenho questionado muito. Ah! O IDEB aumentou, não este IDEB, para mim é uma coisa muito manipulada, que depende não só da prova Brasil, que se sabe e também das taxas de evasão e reprovação, né daí a gente sabe e eu ouço relatos de professores que trabalham em outras escolas, a minha escola, a minha escola que é D Pedro, não tem isso, a gente tem liberdade é claro, ele é atento, ele olha a questão do aluno a todo momento nós temos consciência, ninguém chega: aí, ó! Você é obrigada a aprovar o aluno que não tem condição mínima, eu vejo que em outras escolas é impressionante! Chega no conselho de classe o aluno que fez todas recuperações, que não conseguiu, chega no conselho de classe o diretor fala: “ então faça um trabalho”, vamos chamar o aluno aqui, dá um trabalho para ele fazer em casa ele entrega daqui a uma semana, vamos aprovar. e então, eu acho que isso é desestímulo, sabe? Este mecanismo que não está de acordo.**

Pesquisadora: - E a formação continuada deste governo, visto que, a professora já vivenciou diferentes propostas e estas não fizeram com que os professores modificassem sua ação pedagógica.

Professora I: - Não foi. Aí eu retorno até dizer que o no passado, faz bastante tempo, a Professora M. até deve ter dito para você “que saudades que a gente tem daquele tempo’ porque naquele tempo a gente tinha...” porque eles dizem “o município aumentou muito”, não tem problema, você faz um encontro, faz um encontro de matemática, vamos nos encontrar em um determinado local, para a gente, efetivamente, conversar, mesmo, para a gente trocar as experiências e tal, naquele tempo nós saíamos para uma formação que não era chamada formação continuada, mas era, simplesmente,

capacitação, e nós éramos consultados? Quer dizer: O que você pretende? Qual área você tem mais dificuldade? E vamos fazer coisas práticas, no nosso sentido, porque infelizmente, você deve saber tanto quanto eu, que nós temos colegas trabalhando aula de matemática, que não tem a menor condição, ele não domina o conteúdo que ele tem que trabalhar, então, como é que isso vai sair bem, não é?

Pesquisadora:- Com certeza, como é que vai ensinar o que não sabe?

Professora I: - E o que eu vejo dessa formação continuada, dessa coisa do Requião e tudo mais, você vai começar o ano semana pedagógica, você não tem liberdade, vem um monte de documento, se pode escolher os documentos que você quer estudar, sabe? Mais eu não vejo, não sei se estou numa idade, numa fase da minha carreira tudo da minha vida, que eu já, sabe? Que eu me vejo no direito de não querer mais, sabe? Estas coisas que eu percebo, não tem, não vão melhorar a qualidade da minha aula, sabe? Eu acho que, e mesmo para as pessoas que estão começando, se nós tivéssemos uma formação até no nível de conteúdo, mesmo sabe? Vamos trabalhar determinados conteúdos, mesmo porque fica aquela falácia: faz isso, vamos ler aquilo e tudo mais, mas na sala de aula, eu não tô vendo, não, modificação.

Pesquisadora: - Uma outra questão é a respeito da discussão das Diretrizes Curriculares de Matemática.

Professora I:- Se lembra? Acho que te conheço desta época, lembra? Que nós fomos para uma dessas semanas de capacitação no Monsenhor Guilherme...

Pesquisadora: - Lembrei que a professora e a Professora M. e senhora a organizou o grupo para que todas as escolas trabalhassem os mesmo conteúdos, nas respectivas séries...

Professora I:- O que aconteceu, eu tenho que confessar: Você tá gravando, eu não tenho vergonha, porque eu sou muita assumida naquilo que eu digo, eu tenho que confessar que eu fui para não levar falta, porque poderia ter pego um atestado médico, mas não é do meu feitio fazer isso, então, eu fui naquela reunião, aí eu me lembro que a coisa tava tão perdida, tão perdida , tão perdida, que nós resolvemos: “o gente vamos discutir as diretrizes vamos fazer um planejamento único para Foz do Iguaçu”, se lembra que ali foi até legal? Que nós fizemos mais encontros, lembra? Ai nós fizemos um plano para mandar para todas as escolas, para a gente ter mais ou menos uma unidade de trabalho...

Pesquisadora: - Eu não entendi o que aconteceu para o término daquelas discussões...

Professora I: - Por questões políticas, sabe? Naquela época, eu me lembro, porque eu participei ativamente, eu acabei de certa forma meio que ficando na cabeça daquela coisa, mais depois, porque exatamente você pertence ao grupo político e um outro grupo político entra lá, no lugar, foi quando entrou a Raquel, sabe? Aí falava Professora I. corta, corta, corta, porque eu sou em perigo. Eles acham que eu represento um perigo, eles acham que eu represento perigo, então, daquilo lá a gente poderia ter encaminhado para coisas muitas positivas, essa era minha ideia, ideia da Elisa, hoje eu encontro muito, quer dizer, muito não, às vezes eu encontro Professor R., que tá lá na UNIOESTE, é da nossa turma, é do nosso grupo, então, nós tivemos momentos muito importantes nesta cidade, e eu não sei o que fazer para retornar, mas eu acredito que, com vontade política, até na sexta-feira que antecedeu às eleições, não. Não foi na última sexta, foi uma semana antes das eleições, quando Flavio Arns veio aqui, estava até conversando este detalhe.

Pesquisadora: - Este momento que a professora destaca é anterior a estes governos, foi antes de 94?

Professora I: - O pessoal fala, fala do Álvaro Dias, mas o pessoal ainda tinha esta oportunidade, sabe? De nos reunir, sabe de tudo mais. O Lerner eu não gostei, acho que o Lerner, para mim não foi tanto o Lerner, foi toda aquela coisa, a nível Federal, dos PCNS e tudo, mais eu acho que nós não fomos devidamente preparados para aquele...

Pesquisadora: - Momento.

Ivone: - Momento. Então, você viveu este momento, você não ficou perdida?

Pesquisadora: - Sim. Lembro que era tudo projeto.

Ivone: - Era projeto para lá projeto para cá! Meu Deus do Céu! Eu fiquei muito perdida. Então, eu acho que esses foram momentos que perturbaram nossa vida, sabe? Eu acredito que educação tem que ser uma coisa muito simples, mais muito simples mesmo. Eu até tava falando a questão do IDEB e abandonei, este ano, mesmo, estou com as 5^o séries, eu tenho o 3^o do ensino médio e, porque como efetiva, é um monte de tempo, eu sou a primeira a escolher aulas de padrão, que eu escolhi. Você viu? Na veja também algo interessante: “a presença de computadores na escola não

tem nenhum impacto na aprendizagem, os fatores mais importantes para a qualidade na educação são e serão, pelo futuro previsível, seus atores principais: professores e alunos” sabe? É isso que estou...

Pesquisadora: - Compreendi professora, que para utilizar dos meios tecnológicos é necessário que o professor esteja preparado...

Professora I: - Esteja preparado não é: vou levar sem objetivo que os alunos vão fazer, não é! Eu acho que, pelo menos na nossa área, eu não sei, nas outras. Eu vou te contar uma coisa sabe, Susi, ontem a minha escola, esta semana a minha escola é D Pedro II e, eu falo a minha escola eu amo aquela escola, sabe? Eu tenho um orgulho de estar lá...

Pesquisadora: - Isto é muito bonito.

Professora I: Você vê, eu moro aqui perto, do colégio Schemefeng e vou para o D Pedro, gosto, é a minha escola, sim, então, esta semana, segunda e terça, não tivemos aula, quarta tivemos aula normal e quinta e sexta fizemos mostra, aquela semana cultural na sexta ,não na quarta, foi uma mostra de trabalhos científicos e tudo mais, e cada turma com o seu coordenador, sabia? Apresentação e hoje foram apresentações culturais, hoje eu não tenho aula, fui porque eu tinha turma que tinha apresentação. A noite vou ver se vou, também, porque, nossa! Esses nossos alunos tem um talento assim!

Pesquisadora: - Falando de alunos, e o aluno da escola pública?

Professora I: - Eu estou numa comunidade que é privilegiada, sabe? É muito boa, vejo falar aí de tanto problema de violência, de desrespeito ao professor, isso, aquilo aqui na nossa comunidade não tem, eles respeitam, é claro que e tem um ou outro que não serão respeitados em lugar nenhum. E o D Pedro é escola de superação, o núcleo Regional institui umas metas e chama diretores lá e tentam fazer, é por causa do IDEB.

Pesquisadora: - A professora ia falar...

Professora I: -Ia te falar. Depois eu volto a falar dos alunos, então, eu peguei os terceiros você viu o que fizeram com a grade curricular? Tão misturando tudo matemática tem 3 aulas na primeira série

no ensino médio e 2 aulas na segunda série, daí é quatro, eu gosto dos terceiros anos. eu pego todos os terceiros três da noite e do manhã, aí todo mundo escolhe, eu sou a primeira para extraordinária, então sempre sobra, este ano falei “vou pegar 5 série uma experiência diferente, peguei 3 quintas à tarde e peguei uma sala de apoio pedagógico da minha quinta de manhã, daí aqueles que têm dificuldade de aprendizagem...”

Pesquisadora: - Ah! Sala de apoio.

Professora I: - Bem, isso é legal, é uma coisa do governo Requião, que o Beto Richa pretende estender e não ficar só na quinta série, eles acham que precisam sexta, sétima e tudo mais, então vejo eu tenho aluno da 5ª série que não tem condição mínima de estar 5ª série. Então, puxa! Agora vou fazer um reforço nas operações com frações com números decimais, não, agora você vai ensinar, não é reforço, eles não sabem nada, então, tudo isso deixa a desejar esse IDEB em Foz do Iguaçu saiu até comemoração, nossa equipe de educação em carro de bombeiro, o IDEB melhorou, menina, cada ano que passa, o que eu sinto é que cada ano que passa os alunos vêm em pior situação, mas em relação aos alunos, lá no colégio aconteceu a mostra científica, ontem duas turmas que eu tinha aula não iria fazer apresentação, ontem, em sala de aula o diretor falou: “quem não tem apresentação, traga material para aula normal, é lógico que em determinados momentos a turma visita as salas e tal, eu tinha duas aulas só depois do recreio, ninguém, era o terceiro e agora eu peguei uma substituição da Janaina, que você conhece, ela trabalhou no núcleo de matemática.

Pesquisadora:- Sim, conheço.

Professora I:-Ela saiu em licença prêmio, eu peguei turma de 2º ano e não tive problemas, porque eles foram meus alunos na 8º, no 1º agora tô substituindo. Este bimestre vai ter aula, porque eles não vão apresentar. Eu falei para Professor IR “você acha que eu vou conseguir dar aula? não vai conseguir porque a escola tá todo mundo fazendo visita isso aquilo, aquilo, então tá bom” fazer o quê? Tô preocupada porque você, tem que preparar mais fazer o quê? Saí da sala dos professores seis alunos do 2º falou: e agora? Olha, o Professor IR. falou que não vou conseguir dar aula. Os alunos falaram “- Vai sim! Pode pegar seu material que nós vamos juntar o grupo para sua aula ”. Dali a pouco o Professor IR passou, eu tava com a sala completa, eles tinha feito as visitas, eles foram para minha aula, assim, na maior saí dali o meu terceiro ano em peso, me esperando na aula, assim, sabe? Então, isso, acho muito positivo, sabe? Você conseguir.

Pesquisadora:- Um retorno.

Professora I:- É maravilhoso, sabe? **Eu acho que é isso que está faltando, sabe? acho que é isso que a gente tá precisando: a gente ter aula direito, coisa que a gente tá perdendo muito, ultimamente.**

Pesquisadora:- Mas aí, professora, entra a questão da escola. Você acha que a escola é um fator que faz diferença na ação pedagógica do professor? O que você poderia comentar a respeito?

Professora I:- Então, vou falar uma coisa, vai ficar até meio antipático e fui uma das pessoas, eu fui da APP, como eu te falei, eu fui uma das pessoas que lutou para que a gente tivesse eleição direta para diretor da escola, porque na época os nossos diretores eram nomeados pelos deputados, isso era muito triste, era terrível, então a gente lutou para que tivesse eleição direta, foi até no governo do Richa(pai), que tivemos a primeira. Ainda não conseguimos que ela fosse direta, mas na primeira foi feita uma eleição para eleger os três primeiro mais votados, então fizemos uma eleição.

Pesquisadora:- É a lista tríplice, ela permanece até hoje nas Universidades.

Professora I:- Mas, foi uma eleição, sabe? bem direitinha, com propaganda dos três mais votados, só que a gente tirou do Richa(pai) a garantia, nós queríamos que ele garantisse que nomearia todos os primeiros, mais ele convenceu a APPP que ele não poderia fazer isso, pois ele estava começando o governo, mas que na medida do possível, dentro dos candidatos que se apresentassem ele iria ver currículo, se fosse não era questão partidária, mas se fosse um ótimo profissional, que ele toparia. Nossa, eu lembro que eu fui eleita no Monsenhor e nós éramos em quatro candidatos, aí fez a lista dos três e eu, sozinha, fiz o dobro da soma dos outros três candidatos.

Pesquisadora:- Que confiança !.

Professora I:- Eu era muito jovem, aí você tem este fator: eu gostava de trabalhar. Foi legal fui para essa eleição, mas agora, com o passar do tempo, tem hora que eu vejo o que acontece por aí, nem sempre é eleito aquele professor que é comprometido com educação, sabe? **Então, eu acho que o nível da escola, então, eu sempre digo quando eu fui secretária da educação, que “a escola é a cara do diretor, porque ela retrata o que é o diretor” então, a escola onde você tem um diretor comprometido, a escola funciona bem. A escola onde não, porque tem muita escola por aí,**

você pode ver, que daí quem é que vai ser eleito o mais bonzinho, aquele que permite tudo, infelizmente é isso.

Pesquisadora:- Pior

Professora I:- É ou não é aquele que “teretete” dispensa aula, aquele que sabe? então...

Pesquisadora:- Acaba não sendo positivo.

Professora I:- Não é positivo, mais lá, no nosso colégio, a gente tem um diretor muito firme, mais para isso ele precisa ter um grupo de sustentação, porque se ele não tiver uma equipe mínima de pessoas que segurem todas as criticas, que rebata, argumenta, sabe? a favor acaba não dando certo, lá no colégio o diretor é super firme, super comprometido, ele ama a escola. Até, a hora que você tiver uma oportunidade, te convido para ir lá, fazer uma visita, porque a escola está a cada dia mais bonita.

Pesquisadora:- Eu visitei no ano passado a escola, pois sou coordenadora do estágio. Muito bonita, organizada e bem cuidada, mesmo.

Professora I:- A cada ano que passa ela fica mais bonita, este ano aqueles vãos que têm entre uma e outra, no último, onde tinha grama e umas arvores e agora, o que eles fizeram? eles pavimentaram, colocaram mesas, bancos, precisa ver que bonito que está, você vê que no recreio, aulas vagas ,os alunos ficam ali na sombra, fazendo tarefa, coisas.

Pesquisadora:- Acaba se tornando um local para estudo.

Professora I.:- Nossa! A nossa escola é muito boa, isso tem tudo a ver, tem a ver também com um diretor que motive os professores, que não se mostre cansado, que leve a coisa adiante, isso é positivo, porque eu me lembro, quando eu fui para Secretaria Municipal, eu fui até com Dobrandino, foi a primeira eleição e a gente sucedeu ao tempo do coronel Clovis, porque era prefeito nomeado, apesar de que eu gostava da postura dele, embora fosse um coronel, ele era aberto ao diálogo, não participei da equipe dele, nada. O Paulo (marido) participou, eu tive oportunidade de conviver com ele, sabe? ele até me chamava de vermelhinha, de comunista, pela minhas posturas, porque eu era da APP , mas ele nos ajudava até financeiramente, para ir para Curitiba e tudo e, depois quando eu fui para a secretaria, o professor ganhava muito mal, eu acho

que isto não desculpa para fazer um bom trabalho, sabe eu tenho um amigo, talvez você já ouviu falar, ele chama José Estácio Romão, ele era pro- reitor da Universidade de Juiz de Fora, lá de Minas e hoje ele é um dos membros do Instituto Paulo Freire, eu conheci na época que fui secretária fui membro da ONDINI(União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação) aí a gente se conheceu, trouxe o Romão para cá, pra cursos pros professores municipais e tudo, lembro que ele sempre dizia e ficava bravo quando o professor dizia “.- ah, mais um caminhoneiro ganha mais que eu.” Ele falava, “olha eu não quero ser caminhoneiro, eu escolhi ser professor, não importa que ele ganhe mais,” e eu me lembro quando eu fui para secretaria, os professores ganhavam muito mal, essa equiparação salarial, você tem acompanhado as propostas de governos. As reivindicações que a própria APP faz aquela questão da equiparação salarial, porque nós, professores, que temos nível superior existem 27% de defasagem no nosso salário para com os outros funcionários, até li, ontem, naquele jornal de Cascavel, nesta equipe de transição que está analisando a passagem de governo, determinou que se coloque o orçamento do estado para no ano que vem esta equiparação.

Pesquisadora:- Você tocou em assunto muito importante, que é o plano de carreira dos professores, gostaria que a professora comentasse um pouco. Como eu entrei somente em 2000 na educação básica, não participei de toda luta, mas faço o possível para manter meus alunos de licenciatura informados de como ocorreu esta luta, assim, eu sempre levo alguém da APP para falar da nossa luta

Professora I:- Não, cai do céu o que eu estava tentando dizer, fazendo uma comparação e até quando eu discuto com colegas eles falam “- ah isso vai dar muito dinheiro e o estado não vai ter condição ”. Eu tenho certeza que tem condição, porque quando fui assumir a secretaria da educação, nós tínhamos a mesma situação, na época não exigia um curso superior para atuar nas séries iniciais, depois, com a constituição e tudo mais, os professores tinham que ter escola normal o que seria hoje o ensino normal ,que hoje seria nível médio, mais eu lembro que um professor com dois períodos, com carga horária de 8 horas ganhava 60 %, não sei se o dados é esse, mais ganhavam menos que um funcionário que tivesse no nível médio e que tava num cargo administrativo, acho que 60% do que este funcionário ganhava, e eu fiquei como secretária e acho que demorou dois anos para a gente conseguir fazer o plano, e eu ia para as escolas, o pessoal estava muito desanimado, sabe? o salário é ruim e, enquanto secretária era, muito presente nas escolas, eu falava “gente, vamos fazer um bom trabalho, porque nós vamos conquistar o melhor salário”, mais, assim, com o nosso trabalho, sabe? que vale a pena investir tal, tal e eu acho que os professores corresponderam, sabe? aquele apelo houve uma melhora, sim, mais naquela época nós

tínhamos a assessoria da ASSOESTE de Cascavel, no pedagógico idáí nós fizemos o plano, colocando isso, quer dizer o professor com o mesmo salário, tudo, nossa!, foi um avanço significativo em termos de estado, a luta foi muito grande, ne? de acampamento em frente ao palácio Iguazu, de greve de dois meses, de greve, a gente ali, numa resistência, porque hoje é muito fácil você fazer greve, naquela época era complicado, porque nós vivíamos uma época de regime militar, de ditadura, mesmo. Eu nunca me esqueço da primeira greve que eu participei: eu tinha ingressado no concurso no estado e estava em estágio probatório, eu lembro, no Monsenhor, que tinha um quadro de 75 professores, porque o Monsenhor era enorme, ele era o único de ensino médio de Foz. Eu lembro que, na primeira greve de Foz, que nós fizemos, sete é conta de mentiroso, só sete de setenta e cinco aderiram, é nesse ponto que é importante você fazer um bom trabalho junto a sua sala de aula, porque os meus alunos me acompanharam na greve, eles não foram para escola, e não que eu fizesse trabalho para que eles não fossem, eu só fui expliquei “tô parando, tô fazendo greve”, por isso eu me lembro, para você ter uma ideia, eu trabalhava um período, eu tinha um concurso só, eu tinha o máximo de aulas extraordinárias, eu tinha esta casa do Libra que era financiada do Sul brasileiro, você acredita que um salário meu não pagava o financiamento da minha casa que é uma casa de BNH? Eu tinha que pegar do Paulo(marido), que também era professor, eu acho que tinha pegar, assim digamos, de hoje cinquenta reais, não era muito que faltava, mais faltava. Menina, eu ficava numa indignação, porque você trabalha o mês inteiro comprometida, ne? trabalhando para valer, depois não dá para pagar a prestação de uma casa própria, então, eu fui para a greve, mesmo em estágio probatório e o pessoal ameaçando. **Naquela época era muito difícil, mas eu fui com convicção, eu fui para sala: “eu tô saindo por causa disso e mostrei o meus comprovantes de pagamento , mostrei a prestação da minha casa, não tem condição” os meus alunos falaram:’- “professora, os outros vão trabalhar, porque nós vamos com você.”** Naquela época nós fazíamos greve e ficávamos em assembleia permanente, lá naquele salão paroquial da Catedral da São João Batista, então, ao invés de ir para a escola, eles iam lá, com a gente. E, depois, na reposição, foi legal porque até aqueles que não levaram, falta e não deram aula, entraram na reposição, como quem fez greve também, sabe isso foi importante, também, e com isso nos conseguimos o piso, na época, nós tínhamos professores P1, porque eram normalista, porque nós tínhamos 1º à 4º ainda na rede estadual.

Pesquisadora:- No Plano de Carreira atual consta, ainda, esta opção para os professores que tem o ensino normal. Então, remete a este período. Este período de greve era de qual governo?

Professora I:- Foi no final do governo Ney Braga. Inclusive ele saiu candidato ao senado e Oscar de Novais ,que era o vice dele, ficou como governador. Nós fizemos a ,greve eu fui para policia federal, porque pediram para o ministro da justiça decretar ilegalidade da greve e alguns diretores falaram que eu fiz piquete, que fiz isso, aquilo. Por que nesta época eu tava na APP, sabe eu não tava, foi por conta desta greve deste movimento de ter liderado a greve, que eu fui convidada, nós não tínhamos representante aqui, i, aí aqui em Foz, eu fui para a polícia federal eu fiquei 4 horas e 15 minutos de interrogatório, depois eu encontrei o delegado da polícia federal, ele falou “se a coisa fosse para frente, você poderia ser uma presa política deste pais” e eu não tinha feito nada de errado, eu tinha só feito a greve, mais a gente conquistou, o Richa(pai) se elegeu a governador, aí ele deu o piso de 2,3 salários mínimos, mas era para o professor normalista e, depois, você tinha uns níveis e diferença de um nível para o outro era de 15%, então, do normalista para o PB2 já dava 15%, depois mais 15%, o salário nosso de quem tinha nível superior se tornava muito melhor, foi uma conquista. Depois, com o planos que vieram, a gente acabou perdendo o piso, eleição de diretor, a equiparação salarial. Para você ter uma idéia, o professor se aposentava e o salario dele ficava corroído como acontece com os salários do INSS, foi uma conquista nossa, da nossa categoria, de APP e tudo, mais foi no governo Richa (pai) que nós conseguimos a equiparação salarial, que eu acho uma das coisas boas que temos hoje é aposentadoria, porque toda vez que o professor da ativa tem aumento, você também tem isso, é maravilhoso, antes não tinha, isto foi uma conquista, o décimo terceiro salário.

Pesquisadora:- No governo Requião, teve também aprovação de um novo plano de carreira, não é, professora?

Professora I:- Do Lerner, eu detesto o Lerner, o Paulo (marido) não eu não gostei da política educacional, nem foi a questão do salário do Lerner que me incomodou, não, o plano do Lerner não foi ruim, eu lembro que me deu um avanço de dinheiro por causa da pós-graduação, sabe? Ele criou mais um nível, então em termos de salário, não foi tão ruim. O pessoal fala, fala, mas em termos de salário não foi tão ruim, mas ele deu. Na criação deste plano, ele deu arrumada no nosso salário, só que depois ficou sem aumento, sem aumento acaba corroendo, mas este plano que o Lerner fez, não foi um plano de retrocesso em termos salariais, não, sabe? eu gosto de ser justa, o plano me deu bastante. Como eu mudei, eu fui para a posição do professor pós graduado, olha, na época, eu fiz a conta, me deu quase 50% nessa correção, neste novo enquadramento, foi legal, só não foi legal para quem parou no tempo não estudou.

Pesquisadora:- Para quem era Para educação e não tinha licenciatura...

Professora I:- É. O Requião que colocou o PDE.

Pesquisadora:- No governo Requião teve esta aprovação de plano, que também foi uma luta da APP, na sua opinião?

Professora I:- Também, com Requião teve aquele plano de cargos e salários, esta também era um reivindicação nossa, também é a questão do diretor da equipe pedagógica, quer dizer, meu Deus! você está numa direção, já fiz isso também, se o diretor é comprometido, menina, o que ele tem de trabalho e de preocupação é muito grande.

Pesquisadora:- É o mesmo que acontece com o professor.

Professora I:- O Professor P.(marido), fica bravo, ele é de educação física, ele não tem este negócio de preparar aula, o que eu fico neste computador, sabe? Querendo, buscando novidades ,sabe? Querendo que minha aula fique mais atrativa, sabe, vendo umas questões diferentes para levar, discutir e tudo mais, o que eu ganho, fico em casa ,no computador, nossa senhora! a cada ano que passa, eu fico mais!

Pesquisadora:- O PDE trouxe o GTR, que ele considera uma modalidade de formação continuada. Você considera?

Professora I:- Não vejo. Você pode até eu não fiz ,não me inscrevi em nenhum, aí você perguntar: por quê? Você parou no tempo e no espaço? Não, eu leio muito, leio bastante, não me recuso a ir aos encontros pedagógicos. Eu não fui nesse ultimo, DEB

Pesquisadora:- Não, professora, a pergunta é só por que as propagandas deste governo apresentam estas proposta como fantástica, eu quero saber a opinião dos professores.

Professora I:- Eu não vejo e na minha escola, sabe o que eu ouço? Eu ouço assim, todo mundo que se inscreve se inscreve dizendo “eu preciso ter avanço”. Por que, infelizmente, aquilo não é democrático, porque coloca com um valor meio alto: se você não fizer, você não sobe na carreira.

Pesquisadora:- O grupo de estudo do sábado, proposto pelo governo, também é considerado como uma modalidade de formação continuada. Qual sua opinião a respeito?

Professora I:- Ele poderia, ele poderia dar resultado se fosse uma coisa muito séria, sabe? Vou te falar, não é uma coisa muito legal, não é simpática mais se pegar eu, Elisa, Ricardo, se pegar uma turma dessa nossa que teve esta participação e falarmos “vamos nos encontrar aos sábados e fazer uma coisa positiva” vai dar resultado, claro que vai. **Agora, este grupo tem o mesmo objetivo e ganhar certificado, só para aumentar, eu vejo a fala dos professores no colégio, você sabe que quando você tá numa sala, você tá numa escola a semana inteira e você é comprometido, você chega no final de semana, você tá com a língua de fora, tá ou não tá?**

Pesquisadora:- Sim, professora, pois a gente tem a nossa família, também.

Professora I:- Não vejo isso positivo, porque você vai ficar o sábado, cansada. Começar outra semana cansada, eu não vejo isso como positivo, eu sou a favor que você abra espaço eu discuti muito isso, como diretor na escola, porque, olha, eu sempre digo para ele: “eu sou isenta, posso falar porque ninguém nunca me vê querendo dispensar aula, querendo tiiti para dispensar aula”, **os alunos brigam comigo, eles querem que eu dou aula ,eu não fui fazer o DEB porque eu estou preocupada com os alunos dos terceiros anos, a gente não deu aula, não teve aula este ano, eles vão fazer vestibular, é uma turma boa, trabalhei com eles na 8º, 1º, 2º, turma que eu gosto demais, conteúdo atrasado, puxa! você não tem que se preocupar com isso? Tem, sim, eles dependem de conteúdo para ir para a universidade e eu quero que eles tenham sucesso, não dá aula? não dá aula e os alunos falaram: professora por que você não vem dar aula para agente? eu não fui fazer o DEBE e dei 6 aulas em dois dias, quarta e quinta fui para a escola e dei três e três e daí foi mais uma professora de história, trabalhou duas e duas de história e, daí ,deu aula em vez de ir ao DEBE, esses encontros eu vejo os comentários dos professores, que é tudo muito difícil complicado, eu vejo eles enrolados, não entenderam, sabe? Falam que fazem para cumprir tabela.**

Pesquisadora:- Sabe, professora, eu gostaria que a senhora comentasse um pouco mais a respeito do grupo que se reunia, ao contrário destes que se reúnem de forma obrigatória para certificados, aqueles encontros que a professora mencionou pareceram muito ricos, quando o grupo se desfez?

Professora I:- **Nossa, era super gostoso porque a gente tinha oportunidade de discutir, porque a gente fica na escola, fica angustiada “será que estou fazendo bem?” Sabe. Sera que? Né não to, então é importante quando abre espaço para um colega para discutir o que você está fazendo, né? e também porque nós discutíamos a nossa necessidade, eu estou preocupado com isso, aquilo, se eu entendia do assunto trabalhava aquele e até preocupação de fazer material para mandar para as escolas. Agora, quando, quando nós perdemos isso...**

Pesquisadora:- Mais individual.

Professora I:- **Eu acredito que foi em 1990. Foi, foi desde noventa que a gente não tem mais este espaço.**

Pesquisadora:- Ao contrário do grupo de sábado, proposto pelo governo, vocês tinham mais liberdade para debater o tema de interesse maior do grupo.

Professora I:- É exatamente, você não tem uma liberdade.

Pesquisadora:- Eu participei dois anos, era um tempo curto para todas as atividades programadas, aí você tinha que colocar as atividades realizadas no envelope e todos assinavam..

Professora I:- **Vem goela abaixo aquelas coisas, dá uma agonia, dá uma impressão que é para confundir, mesmo, sua cabeça, sabe? a gente fica se questionando agora, ali na escola, a gente está bem prático, tem que responder, tem que cumprir tabela, então, vamos! uma equipe vai cumprir esta tabela e responder e outra equipe vai tratar do que é importante para a escola, é discutir a nossa escola, a nossa comunidade, sabe?** o que nos vamos fazer durante o ano, sabe! quais atividades? a semana cultural de que forma vamos fazer o quê, sabe! e a nossa escola tá a cada dia melhor e o que o Paulo(marido) falou que a nossa escola foi considerada uma escola de superação, foi por conta da reprovação. Por que lá não fazemos de conta, a gente não tenta cobrir o sol com a peneira para superar a taxa de reprovação que o governo considera que é alta, porque a gente faz um trabalho sério, e tem condição de ser aprovado, é lógico puxa vida, tem conselho de classe para analisar mais, tem determinados casos que a gente não vai aprovar mesmo, sabe? não dá aí eu acho que a escola fica desmoralizada. O colégio D Pedro, quando sai a matrícula para o ensino médio, como de dia a escola é prioritariamente para o fundamental, tem poucas turmas de ensino médio de manhã e se afunila, então, quando tem matrícula do ensino médio, no dia anterior, tem

pai indo para fila, eles dormem para pedir a vaga e uma outra coisa: o que é uma comunidade escolar unida, este ano nós viramos o jogo, tão querendo até nos denunciar, tem mãe que foi no núcleo dizem que vão nos levar para o ministério público, sabe? uma coisas dessas, nós conversamos porque nós ficamos indignados com uma coisas dessas, tem aqueles alunos que não querem nada com nada, porque não estudam e depois o pai fica dois dias na fila, ele pega a vaga de manhã e bom aluno é um ótimo aluno, aquele que tem tudo para ir para frente, que tem vontade de estudar, acaba tendo que ir para a noite, porque o ensino da noite é mais fraco, por causa da condição, se não tem turma homogênea tem uma turma que trabalha e outros não trabalham. E aqueles que trabalham você não vai, eu sempre digo: “eles reclamam” ,**meus alunos que estudam e trabalham, eu falo, “gente, estou tentando preparar vocês para vida, a vida não ser a boazinha com vocês. Quando vocês forem para o vestibular, competir de igual,para igual ,para uma universidade pública, porque as públicas são as melhores deste país, quando você for competir de igual para igual com o filhinho do papai que tá na escola particular, ninguém vai perguntar se é coitadinho”**. Você estudou, tudo bem que tem a Unioeste, que tem cotas para os alunos da escola pública, mais isso também não resolve, se você tem que preparar, não é este o que nós fizemos? todo ano tem uma assembleia de pais que apresentam os professores para a comunidade escolar, a gente discute com os pais as normas de funcionamento. Este ano, nós tivemos duas conquistas, eles juravam que nós não conseguiríamos uniformizar o noturno. O noturno da minha escola está uniformizado, você vai para lá é a coisa mais bonita, saindo todo mundo de camiseta branca, menina, que coisa bonita, que é! e uma outra coisa que foi ideia de um grupo de professores que este anos não teria mais fila para matricula, seria pelo mérito, os melhores alunos que têm as melhores médias, nós faríamos uma classificação dos alunos do ensino médio para vagas da manhã, conseguimos passar isto na assembleia, foi o maior fervero porque tinha gente contra, a favor, mas tinha mãe que falava, “meu filho tem dificuldade”, mãe, eu conheço seu filho, ele tem é malandragem, não adotando uma atitude correta para seu filho, tem professor, sabe? eu sou muito dura com os pais.

Pesquisadora: -Mas, como eles conhecem seu trabalho acabam respeitando suas opiniões.

Professora I:- Mãe, seu filho tem malandragem. Você quer que teu filho tenha sucesso na vida ou que fique acomodado! ai é só colocar para estudar, porque a gente não trabalha, porque aquele que se esforça, aquele que se dedica o mínimo, ele vai conseguir boas notas. Então, este ano foi uma beleza, as matriculas estão feitos pela classificação, os melhores têm a vaga de manhã, os outros à

noite tem vaga e sobra, a noite não tem problema de sala de aula, né? para você ter uma ideia, o colégio ocupa quatro salas da escola municipal. Foi feito adaptação.

Pesquisadora:- Sim eu me recordo devido ao estágio.

Professora I:- Lembro, ano passado, você veio avaliar quem?

Pesquisadora:- L. H., A. C., L. e o F.. A professora havia tirado licença prêmio.

Professora I:- Sim, olha, menina, a minha alegria, outra coisa, isso eu acho positivo, eu tenho ex-alunos que tão fazendo matemática.

Pesquisadora:- Tem o LU..

Professora I:- Tem o L., C. que entrou há pouco tempo. Ela, a mãe dela é minha colega de trabalho, C. odiava matemática, uma preguiça uma preguiça, não fazia nada, a mãe dela falava “a coitada da C., ela tem dificuldade” eu falava “S. a C. tem preguiça, ela pode ser boa, se quer que eu amoleça com ela, eu não vou amolecer”. Eu delirei quando ela foi para recuperação, ela estava toda metida na recuperação, porque ela aprendeu, pegou gosto e tava dando aula para todo mundo, ensinando, sabe? Enquanto eu dava aula em determinada turma ela juntava os colegas numa sala, preparando e discutindo assunto, fiquei, assim, e ela foi fazer matemática. E tem vários que foram.

Pesquisadora:- Tinha Izolete, que também supervisionava estágio.

Professora I.:- É, pois é uma perca ,então, dentro desse grupo que a gente fala ,tinha a Izolete também, sabe? Que era do grupo.

Pesquisadora:- Exemplo de profissional, até o ultimo dia que ela teve condições, ela contribui para o curso de matemática.

Professora I.:- Foi uma coisa tão, assim, que eu fico, a Izolete, porque eu fui a primeira diretora do M. e o Professor P. foi o meu diretor auxiliar, nós tínhamos uma situação muito complicada, complicada no noturno, barra pesada mas, então, o Paulo ficou a noite como diretor auxiliar e, depois, eu trabalhei muito, peguei uma escola esculhambada, tanto na questão administrativa, como na questão pedagógica, quanto a questão administrativa, a estrutural, o prédio estava derrubado e

tudo mais, muito cansada para colocar tudo em ordem, e paralelo a isso, minha mãe sofreu acidente automobilístico, ela perdeu o braço direito inteiro, então, sabe quando você fica numa estafa, mesmo? eu terminei um mandato, acho que era dois anos, eles prorrogaram para dois anos e meio, aí eu não quis mais e a Izoete ficou inconformada “não, a gente tem que dar sequência”, aí o Paulo foi candidato a diretor e a Izoete se propôs a pegar uma vice, sabe a Nilzinha uma professora que já faleceu, pegou para dar continuidade ao trabalho. Nesta época nós fizemos um cursinho pré-vestibular, nós fizemos para o aluno de escola pública. Agora a Unioeste tá com cursinho, quase com os mesmos moldes, mais naquela época com parceria com APM, nós fizemos o cursinho pré-vestibular Paulo Freire.

Pesquisadora:- A preocupação com os alunos poder dar continuidade ao estudo sempre esteve presente na sua atuação, enquanto professor. Muito legal, isso, inspirador.

Professora I:- Nós fizemos aquilo que a UNIOESTE faz para escolas “olha, me mande o nome dos alunos” e a gente sempre procura mandar os melhores. Naquela época era muito difícil, no colégio Monsenhor, montar um curso pré- vestibular para esses alunos, demos vagas para o Barão, sabe? para todas as escolas que tinham ensino médio, para que mandassem e os professores que trabalhavam neste cursinho, tinham que, obrigatoriamente, trabalhar no estado, nós colocamos muita gente na UNIOESTE, tanto que a proprietária do cursinho Ideal até nos denunciou, sabe? na procuradoria pública porque nós usamos o anfiteatro para ministrar o curso, ela achava que os alunos que podiam pagar, pagavam uma taxa. No segundo ano, nós buscamos parceria com empresários para reproduzir o material, mas era nós que elaboramos.

Pesquisadora:- Nossa, isso mostra o empenho para a mudança.

Professora I:- Nossa, eu falei tanta coisa, não sei se consegui ajudar em alguma coisa...

Pesquisadora:- Com certeza, professora, seu relato foi muito precioso, eu queria saber isto mesmo, sua trajetória. Como eu iniciei no estado somente em 2000, acabo não sabendo o que ocorreu, e nada melhor, para entender o presente, conhecemos o passado.

Professora I:- Você quer só professores de matemática?

Pesquisadora:- Sim, pois eu quero entender o que os professores de matemática pensam desta mudança na educação, no governo Requião. Como, por exemplo, quando a professora comentou da mudança de um governo a outro.

Professora I:- Eu não vejo melhoria em sala de aula eu não vejo

Pesquisadora:- E a questão das diretrizes de matemática, eu gostaria de saber se a professora se sente protagonista da elaboração dela?

Professora I:- **Não, não , não, aquilo é uma enganação! No meu ponto de vista é uma enganação, sabe eu quero saber quem, daqui de Foz, participou da elaboração das diretrizes?**

Pesquisadora:- Lendo as diretrizes curriculares a secretária de Estado da Educação do Paraná (Arco-Verde), faz um agradecimento aos professores da rede estadual por sua contribuição nas discussões para elaboração...

Professora I:- **Não, eles colocam que você foi ,porque na semana pedagógica, eles mandam toda aquela parafernália para você fazer, eu acho que isso que eles consideram como participação, que vem documentos prontos para você opinar, a gente sempre opinou de uma forma crítica, não que a gente tivesse participado de alguma coisa, porque até eu tenho que dizer para você que até hoje eu tenho uma dificuldade de entender o objetivo daquilo, até aquele projeto folhas, né que você vai escrever aqueles OAC, olha aquelas coisas lá, eu continuando achando que a gente tem que dar aula direito, ser comprometido, se todo mundo for de giz na mão... hoje você tem multimídia e a televisão pen drive que pode ajudar eu, infelizmente, não uso muito, eu tenho que confessar.**

Pesquisadora:- Muito Obrigada, pelo seu riquíssimo depoimento.

PROFESSORA R

Entrevista realizada no dia 17/03/2011 às 19:40, com a Professora do Barão do Rio Branco Rosana é uma professora concursada desde . Acredita que as propostas do governo Requião possibilitaram mudança na forma de avaliar e também momentos de reflexão de sua prática. Entende que este governo possibilitou um momento maior na reflexão dos conteúdos a serem trabalhados ao contrário do governo anterior .

Pesquisadora: - Gostaria primeiramente de agradecer a professora por aceitar a conversar um pouco comigo. Assim nesta conversa eu gostaria que a professora falasse um pouco sua opinião das mudanças proposta pelo governo Requião, relacionada à educação:

Professor R: - Então, como eu comentei com você um poquinho antes, ééé eu, no começo a gente até fico, mais será que isso é verdade? Por que a gente sempre acostumado assim, naquela dificuldade, naquela dificuldade .Então quando teve aquela proposta da gente ser afastado um ano né? Pra pode estudar. A gente foi pego de, dee surpresa. Muita gente nem quis entra com medo, com medo. E daí viu a primeira turma como foi, daí no segundo já correrão, todo mundo já queria entra. Então foi, acho assim, muito produtivo, que, ainda tá melhorando muito. O primeiro ano, como eu participei né? Na primeira turma ainda em dois mil e sete que eu fiquei meio afastada, ainda tava meio conturbado como é normal toda primeira turma né? E eu acredito que agora esteja melhorando muito mais. **Eu acho muito produtivo isso por que, é, me proporcionou tempo pra eu estudar. Pra eu assim me aprofundar mais, conhecer os colegas de fora da mesma área sabe? Trocar experiências. Não só com os professores que estão ministrando o o cursos, as palestras, mais os colegas. Então, a gente trocava e-mail, passava experiência. Olha com a quinta série e fiz isso, deu certo, olha co... Ensino médio eu fiz isso. Então a gente trocava bastante experiência assim, sabe? E falando as dificuldades nossas também né? Com indisciplina, número muito alto de alunos, com a gestão da escola, se é democrática, não é, se da abertura, não da. Então foi muito importante.**

Pesquisadora: - O PDE, oportuniza uma possibilidade de somente estudar é muito importante. Você comentando, dos momentos com os colegas que foi possibilitado no PDE, acabei lembrando do grupo de estudo que também o governo considera uma modalidade de formação continuada e você o que pensa a respeito do grupo de estudo?

Professor R.: - Olha, o grupo de estudo, na minha opinião, eu acho que vem muito direcionado, então assim, já vem muito pronto e a gente cai ali dentro. Eu acho que tinha que ser assim, algo elaborado pelas dificuldades dos professores. Que nem nós aqui no Barão, esse ano, faz poucos dias, eu a Eugênia o Trevisan, nós comentamos assim que teve um concurso aqui do município que caiu muitos exercícios de lógica. Né? E nós assim não trabalhamos a lógica, né? É um ou outro conteúdo que a gente procura resolver mais usando a lógica, mais muito conteúdo não favorece esse tipo de exercício. Nós estávamos pensando assim, poxa vida! Vamos parar, vamos fazer um grupo de estudo, nós mesmo aqui, pra es, faze essa prova que os alunos vem em busca né? De resposta, professora, como que eu faço isso, não sei o que... Tá, então vamos parar, vamos discutir essa prova nós aqui. Tá, então foi uma ideia que foi criada. Eu falei assim pra... Daí a Eugênia comento assim: “Puxa vida, mais a gente fazendo um grupo assim a gente poderia ter um certificado disso né? Daí eu falei... Daí eu comentei assim: “Olha, vamos falar com o núcleo, o Pedro tá no núcleo né? Pra ele entrar em contato ...”.

Pesquisadora: - Com certeza se as propostas de estudo de um grupo partir dos professores é muito mais motivador e ainda se o organizar o grupo partir dos professores, não resta dúvida que isto será muito mais motivador.

Professor R.: - Então, partindo de uma proposta nossa, se a viabilidade da UNIOESTE acompanha esse grupo, de repente até, é, direciona também né, com algumas atividades, e certifica também pra motiva os professores a participarem. Não só aqui do barão, poderia ter outros professores também.

Pesquisadora: - É uma ideia muito interessante Rosana, vamos sentar depois e discutir está proposta.

Professor R.: **-Então, porque o que vem do. O que vem do grupo de estudo do estado são muitas leituras assim que... Que a gente não consegue, talvez por falta de experiência nossa.**

Pesquisadora: - Nós falamos um pouco do PDE do Grupo de estudo. Tem também o GTR, você também participou.

Professor R.: - Olha, eu participei, é, a primeira vez como tutora né? Tá, eu achei assim muito interessante a, até mesmo assim, especialmente pela troca de experiência dos, dos professores à

distância que estão distantes da gente. E muitos tem dificuldade iguais ou até maiores que a nossa. Tem diretor que não dá abertura, que não deixa usar laboratório de informática, então a gente via tudo isso, né? Então eu achei muito interessante na. Depois eu participei os dois ano seguinte. Dois mil e oito, dois mil e novo como participante, né? E também. Então o conteúdo que a gente via ali, em dois mil e oito eu não tinha a turma daquele conteúdo, né? Então mais assim, eu já tive, eu pude colaborar bastante e me acrescento bastante também, né? Então é muito importante, na minha opinião, por essa troca de professores assim que estão bem distante, a gente troca as angústias, troca as experiências, né? E foge até um poquinho do assunto. Abre um pouco mais o assunto, eu acho bem legal e sempre que tiver vou participar.

Pesquisadora: - Você falou da escola. Qual a importância da escola para o professor desenvolver o seu trabalho?

Professor R:: - Eu acho fundamental. Por que aqui na escola nós temos uma gestão que procura ser democrata, né? Procura ser por que acho que ninguém é totalmente, né? Dentro ali dos parâmetros. Eles dão, nos dão assim total apoio pra usar o laboratório se eu quiser trabalha diferenciado com aluno, eles perguntam se precisa de material. Apoia, sabe? Agora, tem muitas escolas que não, que tem, por exemplo, que tem hora atividade, se eu to cumprindo aula atividade na escola e falto um professor, eu tenho que cumpro, tem que cumprir aquela, aquele professor, mesmo não tendo aula naquele dia lá. A, daí você fica em haver! Né? Então isso daí complica né? Complica! Então hora atividade é pro professor tá ali, se preparando, corrigindo seus trabalhos né? Então tem direção que não respeita isso, e o professor é obrigado a entrar na sala, por que senão, se sente coagido ali né? Senão quando você falta, não sei o que e tal.

Pesquisadora: - Com relação aos materiais pedagógicos de matemática que o governo em suas propagandas informa que está disponível nas escolas, isso é verdade?

Professor R:: - Olha, chego no final do ano passado o material, não sei se são esses materiais que você tá falando. Então, chegaram alguns materiais ano passado, e esse ano no início do ano na formação continuada, um dos temas lá era pra gente ir na biblioteca e verificar se aquele material veio. Daí que eu fiquei sabendo que tinha aquele material, por que antes, eu não sabia. Sabe, professores que viram chegar, alguns, tá, eu sabia, mais assim, não foi comunicado a todos. Então falto comunicação, então tem material bom ali, tem material que eu sinceramente não sei usar, sabe assim, não conheço, então eu teria que ter tempo pra conhecer aquele material.

Pesquisadora: Daria outra pesquisa interessante pesquisar que materiais são esses e como pode ser utilizado.

Professor R: - É, também é uma proposta legal. E também não adianta forra a escola de material, de livro, e num, e num da uma oportunidade pro professor trabalhar, né? Então, conhece o material pra ele sabe aonde que vou aplicar esse material, né? Então tá cheio de material a biblioteca? Tem material? Tem! Tem material, agora. Tem material que eu conheço, tem material que eu não conheço, tem tangram, tem material dourado. Tem? Tem! Tem joguinho lá de tabuada, de multiplicação, de adição. Tem! Mais eu tenho que, eu não vo pega aquilo e leva pra sala de aula sem eu me prepara, então tem que te tempo, né?

Pesquisadora: - É muito parecido com o que acontece com o grupo de estudo do governo, não possibilita um tempo maior para discussão.

Professor R.: - Não. Então, a gente cumpre o que tá no programa, mais assim, aplicar na sala de aula, não se aplica. Não há um retorno disso pra sala de aula.

Pesquisadora:- Então, das diferentes propostas do Governo Requião relacionada a educação você acredita que ela possibilitou mudança na sua ação pedagógica?

Professor R: -Olha...O que, o que eu gostei foi o DEB. Não sei se você também ...

Pesquisadora: - Eu participei em 2009.

Professor R.: - É, então...Que são atividades onde reúnem os professores de matemática exclusivo ali, os professores de matemática, e foram desenvolver metodologias diferenciada. Isso aí é produtivo pra nós, né? Agora a formação continuada do início do ano e no meio do ano é todo mundo junto. Então não fica, não!

Pesquisadora: Estas propostas do governo possibilitou a você mudar na sala de aula.

Professor R.: - **Houve, houve. Em muitos casos houve um momento assim pra eu refleti, sobre a minha metodologia. Sobre o quê que eu estou fazendo, né? Então as vezes a gente também se culpa tanto, se cobra tanto, e as vezes tá fazendo uma avaliação diferenciada. Ta assim,**

cometendo erros na avaliação. Então é. É, eu acredito assim que é importante essas mudanças pra gente refletir também, né? Na nossa conduta ali, então as vezes eu me cobrava muito, queria assim, preparar o aluno pra que ele saiba, mais daí a gente não tá vendo que o objetivo não é o vestibular o meu era. O meu era. Teve um dia aqui na escola que foi discutido isso, o objetivo aqui não é preparar pro vestibular, o meu objetivo era. Então eu falei pera, então eu to errada aqui né. Então foi feito, eu fiz uma reflexão. Muitas coisas são aplicadas, eu aplico em sala de aula né? No DEB como eu comentei assim, veio um, uma professora de Medianeira que fez uma prática no laboratório de informática. Eu levei até meus alunos do técnico, curso técnico do laboratório, eles gostaram bastante. Então nesse ponto foi bem...Produtivo.

Pesquisadora:- Houve mudança então?

Professor R:: - Houve mudança, mais eu to com medo, parece que nesse governo tá retrocedendo. É uma pena.

Pesquisadora: - Você mencionou, que uma mudança ocorrida foi na avaliação, como foi esta mudança

Professor R: - **Sim. Por que assim...Antes eu avaliava assim só com uma prova, eu achava que avaliação, assim, tinha que ser prova, prova, prova! E as vezes até num exercício que o aluno vem fazer no quadro, uma conversa comigo ali, eu to avaliando o aluno. Né? Então não é só aquela prova escrita ali, formalizada, sistematizada ali.Então, isso mudo. Não sei se eu mudei da forma correta ou não, mais mudo. Eu to avaliando de um modo diferente agora, né?**

Pesquisadora: - Com relação a elaboração das diretrizes você se senti participante deste documento?

Professor R: - **Olha, eu não me enquadro ali não, eu, assim, não participei das diretrizes, né? Por que antes era os parâmetros curriculares e de repente veio as diretrizes.**

Pesquisadora: - O governo em seu discurso ressalta que ouve uma participação coletiva de todos nós professores. Acabo me incluindo visto que, era professora neste período.

Professor R:: -Não. Eu não considero isso não. Pelo menos aqui na nossa região, eu não vejo isso não.

Pesquisadora:- Gostaria que você comentasse um pouco do aluno da escola pública.

Professor R.: - **Olha, eu acho que o aluno da escola pública ele ainda valoriza a educação, sabe? Só que ele parece que quer tudo muito de graça, que receber as coisas tudo, assim, e não valoriza essas coisas. Posso tá falando o contrário do que eu to pensando. Mas é assim, o que eu to querendo dizer é o seguinte. O aluno da escola particular, ele não dá importância pra educação. Meu pai tem isso, minha mãe tem aquilo, pra que que eu vo quero estudar?** Então, tá pagando, acha que vai passa. Agora o aluno da escola pública ainda pensa, não, eu tenho que estudar, eu tenho, mais faze a parte dele é muito difícil, tá? Hoje mesmo eu tava comentando, que os alunos em geral, tá faltando muito limite, a família tá muito desestruturada, os alunos vem pra escola que assim, eles acordam onze horas e vem pra escola, não fazem tarefa, não tem acompanhamento em casa, essa é uma diferença da escola particular. A particular os pais ainda acompanham. Mais eu vejo que os alunos assim...Eles sabem que eles precisam da educação, mais esperam as coisas assim, acontecer de graça. Sabe assim, tudo cai do céu, tudo pronto, não vo presta atenção por que de repente no final do ano eu passo, né? Então acho que a gente tinha que pegar mais pesado nisso aí, pra ele sentir que se ele não fizer a parte dele tem consequência.

Pesquisadora: Você comentou um pouco dos parâmetros, que foi utilizado como referencial no período do Lerner. Qual sua opinião a respeito deste referencial?

Professor R: - É, é! Esse é...Então, mais eu acho que assim dos parâmetros eles tentavam colocar uns temas transversais, né? Eles tentavam colocar os temas lá, mais, pediam, pra gente colocar, mais eu nunca consegui. Ah, vamos fazer projetos e tal, não, nunca fiz. Então não teve uma mudança.

Pesquisadora: - No entanto, com as propostas do governo Requião teve.

Rosana: - Eu acho que houve uma mudança pelo menos pra gente, assim, organizar o trabalho. Começando pelo planejamento, vai dar o que? Geometria, então organizando, dentro das diretrizes. Então, a cobrança tá sendo maior agora. Com relação à organização, planejamento e tal. Que conteúdo estruturante que tá sendo seguido, e tal. Em partes de organizar o conteúdo.

Pesquisadora: Muito Obrigada, pelo sua contribuição.

Professor R.: - De nada!

APÊNDICE C

Aula gravada no Colégio A., de uma turma 7^a ano, com alunos. Os alunos estavam calmos, a professora demonstrou organização. A aula não foi interrompida e nenhum momento. A sala tem boa luminosidade, tem TV pen drive não tem ar condicionado, mas naquele dia não estava tão quente. O conteúdo trabalhado foi a introdução de conjunto dos Números Racionais, a professora utilizou giz e quadro para explicação e fazia perguntas para fazer com que os alunos participassem.

Professora G: - O que são números naturais?

Professora G:- Eles não podem ter vírgula, e além de não ter vírgula, ele não pode ser negativo.

Professora G :- O que são os números inteiros?

Professora G :- Não pode ter?

Professora G :- Ele pode ser tanto positivo, negativo, só não podem ter?

Professora G: - Os números naturais representados, qual é o símbolo dos naturais?

Professora G: - Não, símbolo.

Professora G: - Letra, N.

Professora G: - Qual é o símbolo do inteiro?

Professora G: - O símbolo dos racionais é a letra Q.

Professora G: Por que que é a letra Q?

Professora G :Primeira coisa se eu pergunta a altura de vocês, que altura vocês medem?

Professora G: Um e quarenta e? Oito.

Professora G: Esse número aí que vocês falaram, a maioria né, é um número natural? É um número inteiro?

Professora G: Que que será que ele é?

Professora G: Esses números racionais são justamente o que a gente viu ali nos inteiros, eles não entraram nem nos inteiros nem nos naturais.

Professora G: O que que é classificado como número racional? Todo número que pode ser colocado na forma fracionária.

Professora G: Olha lá por exemplo, se eu colocasse lá no exemplo, seis quintos, ele está na forma fracionária?

Professora G: O que que é forma fracionária?

Professora G: Forma de?

Professora G: Ele está na forma fracionária?

Professora G: Então ele é número racional.

Professora G: Quem lembra lá da quinta série o que que significa essa fração?

Professora G: Seis quintos. O que que significa seis quintos?

Professora G: Seria um que divide em? Cinco.

Professora G: Você pega quanto? Seis.

Professora G: Você teve que fazer o que ali? Repartir.

Professora G: Você teve que?

Professora G: E divisão o que que a gente fez em divisão mesmo? Lembra que caiu em uma avaliação?

Professora G: O que que é produto?

Professora G: O que que é quociente?

Professora G: E a fração representa que a gente vai fazer o que mesmo?

Professora G: A gente?

Professora G: Por isso é Q, que de quociente, de divisão.

Professora G: Toda fração é uma divisão.

Professora G: Então por isso que o número fracionário é chamado de Q, que é todo aquele número que pode ser colocado em forma de?

Professora G: Além desse aqui, que a gente já conhece direto assim, há, é uma fração.

Professora G: Existem outros tipos.

Professora G: Por exemplo se eu colocasse o número 4 e perguntasse pra vocês, ele é natural?

Professora G: Ele é inteiro?

Professora G: E ele é racional?

Professora G: Eu posso colocar 4 sobre o que?

Professora G: Então ele pode ser colocado na forma de? Fração.

Professora G: Se ele pode ser colocado na forma de fração ele é conhecido como número o que?

Professora G: Se eu colocasse -3, o -3 é natural? Não.

Professora G: Ele é inteiro?

Professora G: E ele é racional?

Professora G: Por que?

Professora G: Por que eu posso colocar ele na forma de? Fração.

Professora G: Então, um número natural também é racional. O inteiro também é racional por que pode ser colocado em forma de racional.

Professora G: Vocês falaram lá a altura de vocês, 1,43, será que da pra colocar em forma de fração? Não ou dá?

Professora G: Mais um número decimal, quase todo decimal, eu posso colocar em forma de fração.

Professora G: Quem lembra como é que coloca em forma de fração?

Professora G: Certo?

Professora G: Um em cima e 43 embaixo?

Professora G: Tira a vírgula, tirou a vírgula, que número é?

Professora G: Esse numeral vai em cima da fração, embaixo todo mundo sabe que vai o número?

Professora G: Quantas casas eu tenho depois da vírgula? Então corresponde ao número de zeros que eu vou colocar.

Professora G: Então ficaria, 143/100 ou centésimos.

Professora G: Como é que ficaria aqui por exemplo, como é que ficaria aqui, 0,5, como é que ficaria em fração?

Professora G: E se eu tirasse a vírgula, como é que ficaria?

Professora G: Então esse é o numerador, que vai em cima.

Professora G: Quem seria o denominador?

Isso, 5/10.

Professora G: E se eu fizesse lá, 1,3, como é que ficaria em fração?

Professora G: Se eu tivesse -3,15.

Professora G: -315/100

Professora G: Então você faz o que? Quando você tem decimal e quer transformar em fração, você esquece a vírgula.

Professora G: O numeral que ficou lá em cima ele, verifica a quantidade de casas que ficou depois da vírgula, que significa o número de zeros que vai lá embaixo.

Professora G: Então nesse caso, um número decimal, a altura de vocês é um número racional?

Professora G: Então pode colocar em forma de?

Professora G: O peso, o valor todo decimal da pra ser coloca em forma de?

Professora G: Se eu fizer assim, $\sqrt{9}$, daria?

Professora G: Então da pra ser um número racional? Sim.

Professora G: E três eu posso colocar em 3/1. Então raiz quadrada também da pra colocar em forma de fração.

Professora G: Então se eu tivesse lá, 0,33333 infinito, alguém lembra lá da quinta série isso aqui?

Professora G: Isso aqui recebe um nome específico, dizima periódica.

Professora G: O que é uma dizima periódica? Ele se repete o mesmo número.

Professora G: Por isso a gente fala periódica, ele tem um período.

Professora G: A dízima periódica gente, ele é um decimal, ele é finito ou infinito?

Professora G: Nesse caso aqui ele também é um número racional.

Professora G: Se você transformar isso aqui em forma de fração, ele vai dar $1/3$.

Professora G: Quer dizer, se eu dividir $1/3$ vai dar esse número aqui.

Professora G: Eu vou mostrar pra vocês como que transforma dízima periódica em fração.

Professora G: O que vocês tem que saber por enquanto? Que a dízima periódica também é um número racional, ela também pode ser transformada em fração.

Professora G: Professora, todo número que a gente conhece então é um número fracional?

Professora G: Qual não seria?

Professora G: Não, não.

Professora G: Mais tem por exemplo aqui, esse é fração?

Professora G: Esse é fração?

Professora G: Pode colocar mais ele não é.

Professora G: Só tem alguns números que a gente conhece que não são considerados números normais.

Professora G: Seriam os números infinitos e não periódicos.

Professora G: O Que seria não periódicos? Que não se repete.

Professora G: Então por exemplo, se eu colocar $2,34\dots$, esse número é infinito, é sempre o mesmo numeral, seria um infinito não periódico.

Professora G: Entra todas as raízes que não são exatas.

Professora G: Então se eu falasse pra vocês, $\sqrt{2}$, Não existe? Existe.

Professora G: Só que se você verificar, essa $\sqrt{2}$ aqui, vão aprender, se você pegar a calculadora e colocar $\sqrt{2}$, $1,40\dots$ um monte de número aqui.

Professora G: Então todas as raízes não exatas vão entrar nessa classe aqui.

Professora G: A $\sqrt{1}$ é racional ou irracional?

Professora G: A $\sqrt{2}$ é racional ou irracional? Ela existe mais ela é infinita e não periódica.

Professora G: Todas as raízes não exatas, que não da exata, todas as raízes não são números racionais.

Professora G: $\sqrt{3}$ Racional ou irracional?

Professora G: $\sqrt{4}$?

Professora G: $\sqrt{5}$?

Professora G: $\sqrt{10}$? É racional?

Professora G: O outro já falou até o que que é, é não racional. Ou seja, ela é irracional.

Professora G: A $\sqrt{6}$?

Professora G: Certo?

Professora G: Entenderam o que que é um número racional?

Professora G: Só tem uma classe que não é chamada de racional, qual é a classe? Os infinitos e não periódicos.

Professora G: Há, a dizima periódica é racional ou irracional?

Professora G: Há, os decimais exatos? É?

Professora G: Os números inteiros?

Professora G: Os naturais?

Professora G: E as frações, que já tá em forma de fração.

Professora G: Como é que ficaria esse número aqui em fração?

Professora G: Esse número aqui é chamado do que? Como é que eu transformo um número decimal em número fracionário mesmo?

Professora G: Se eu tirar a vírgula ficaria?

Professora G: Depois disso aqui da pra gente fazer alguma coisa com isso.

Professora G: Simplificar, reduzir.

Professora G: Transformar essa fração em uma fração irredutível.

Professora G: E o que que é simplificar? É dividir o número que está em cima e o número que está embaixo pelo mesmo valor.

Professora G: Por quanto que da pra dividir aqui?

Professora G: Isso, dividir isso aqui por 2 e isso aqui por 2.

Professora G: Quanto é que daria o resultado no caso?

Professora G: Essa aqui é uma fração irredutível. Por que não da pra reduzir essa fração.

Professora G: Gente primeira coisa que você tem que ta muito, ..., na cabeça de vocês, esse número aqui é idêntico à esse aqui, só que aqui ele está em forma decimal, e aqui em forma de fração.

Professora G: Esse número não é diferente desse, é o mesmo número com o mesmo valor, só que um detalhe, eles estão representados de maneira o que?

Professora G: 12/10, da pra fazer o que?

Professora G: Por quanto?

Professora G: Eu posso simplificar aqui por 6 e aqui por 5? Não.

Professora G: Eu vou dividir por 2. Se eu dividir por dois ficaria quanto? 6/5.

Professora G: Se eu tivesse lá, 0,04, ficaria quanto? 4/100.

Professora G: Por quanto da pra simplificar?

Professora G: Se eu simplificar por 2, daria 2/50, termino? Da pra simplificar de novo, por quanto, que daria quanto? 1/25.

Professora G: Há professora, quer dizer que só da pra simplificar por 2?

Professora G: Quanto ficaria esse aqui?

Professora G: -0,25. -25/100.

Professora G: Por quando daria pra simplificar aqui?

Professora G: Quanto daria?

Professora G: -5/20.

Professora G: Termino ou não? Por 5 daria quanto?

Professora G: $-1/4$.

Professora G: Aqui a gente viu, transformar um decimal em um fracionário, há, eu vou dar pra vocês uma fração e quero transformar em um decimal, lembra?

Professora G: Isso aqui gente, representa o que mesmo?

Professora G: Isso aqui, representa o que mesmo?

Professora G: Isso, representa uma fração.

Professora G: E a fração o que que é?

Professora G: O de cima pelo de baixo.

Professora G: É sempre o numerador pelo denominador.

Professora G: Quando você estudou na quarta, na quinta série lá, qual é o termo que indica quantas partes você vai dividir o inteiro, é o de cima ou o de baixo? O de baixo é o que sempre divide.

Professora G: Não vai dividir pelo de cima não que tá errado, a fração, sempre o denominador é sempre o que divide.

Professora G: Eu vou pegar $1/5$, í professora, mais não dá. Não é que não dá, é que aqui tem uma bala pra cinco amigos, quer dizer que não da nem uma bala inteira, qual é o número que é menor que um? O, 0.

Professora G: Dizendo que não dá nem um inteiro para cada um.

Professora G: Coloca a vírgula e acrescenta o? 0.

Professora G: Aí divido normal, $10/5$ da quanto? 5×2 , pra chegar em 10?

Professora G: $10/5$ é a mesma coisa que o que?

Professora G: Ta vendo, é o inverso ó.

Professora G: Naquele caso lá a gente transformou em?

Professora G: Se eu tivesse lá $-5/4$, como é que se faz mesmo?

Professora G: $5/4$, daria quanto?

Professora G: Né ó, Cinco balas divididas por quatro dá?

Professora G: Pra chegar em cinco?

Professora G: Pra continuar faz o que?

Professora G: Coloca a virgula e acrescenta?

Professora G: 4×2 pra chegar em 10?

Professora G: Já tem a vírgula, nós vamos acrescentar 0.

Professora G: Daria o que?

Professora G: Pra chegar em 20?

Professora G: Então esse número aqui, essa fração é igual a quem? -1,25.

Professora G: Se eu tivesse lá $3 \frac{1}{2}$.

Professora G: Quem lembra o nome disso aqui?

Professora G: Muito bem, por que número misto?

Professora G: Uma parte inteira e uma parte?

Professora G: O que que a gente faz aqui?

Professora G: $3 \times 2 + 1$? Ficaria $\frac{7}{2}$.

Professora G: Então eu vou ter que fazer o que? $\frac{7}{2}$. Certinho.

Professora G: Então eu vou ter que fazer o que?

Professora G: $\frac{7}{2}$, daria quanto? $3 \times 2 = 6$ para chegar em 7?

Professora G: 3 inteiros e um que divide por dois.

Professora G: Agora tem que multiplicar a parte decimal, virgula e ? 0.

Professora G: Daria quanto? 2×5 para 10? 0.

Professora G: Quanto daria isso aqui então? 3,5 é a mesma coisa que?

Professora G: É a mesma coisa que $\frac{7}{2}$, representa o mesmo valor.

Professora G: Alguma dúvida por enquanto?

Professora G: Alguma dúvida?

Professora G: O que que é um número racional?

Professora G: É todo número que da pra ser transformado em forma de?

Professora G: Entra nessa classe então, frações, que mais que entra?

Professora G: Raiz quadrada exata.

Professora G: Os decimais, exatamente, tem os decimais, também serve decimal.

Professora G: Não ele não é exato.

Professora G: Os naturais, inteiros, dízimas periódicas e os decimais que tem fim, decimais exatos.

Professora G: Como é que eu transformo mesmo o decimal em fração? Tiro a vírgula e?

Professora G: É o número de? 0.

Professora G: Como é chamada essa fração aqui?

Professora G: Fração ? Irredutível.

Professora G: E como a gente transforma a fração em decimal?

Professora G: Alguma dúvida?

Professora G: Fala!

Professora G: Não, toda fração ela tem que ser simplificada, como você simplifica? Quando você divide o de cima pelo de baixo pelo mesmo valor.

Professora G: Então o que que é simplificação? Você dividir os dois termos pelo mesmo valor.

Professora G: Há professora, ..., aqui por dois, eu posso simplificar por cinco, pode, não vai alterar nada.

Professora G: Há, eu simplifiquei aqui por 10, posso simplificar por 2?

Professora G: Como você simplifica, dividindo os dois pelo mesmo valor.

Professora G: Aqui?

Professora G: Se eu fosse simplificar isso aqui em um desenho, como é que eu faria pra fazer um desenho, eu peguei um inteiro e dividi em quantas partes? 5. 1,2,3,4,5 mais eu como quantos? 6.

Significa o que? Que tenho que ter mais um inteiro.

Professora G: A mesma coisa, se você pegar uma barra de chocolate e dividir em 5 partes, como é que você vai comer 6? Tem que pegar mais um pedaço.

Professora G: Presta atenção, se você fizer isso aqui, o que que significa isso aqui?

Professora G: Aqui já tá dizendo que você comeu um inteiro e mais alguma coisa do outro, o que quer dizer 1,2? Eu comi um inteirinho e mais alguma coisa do outro.

Professora G: O que que significa isso aqui ó? Que você pegou 3 partes inteiras e metade da outra.

Professora G: Então o decimal já tá representando.

Professora G: Quando acontece isso aqui ó, nesse caso aqui, tá vendo? Quantas partes inteiras você pegou?

Professora G: Um desenho só é o suficiente, quer mostrar que você não comeu nenhum inteiro.

Professora G: Eu quero que vocês copiem essa parte aqui ó.

Professora G: Copio?

Professora G: Quem não copiou vai copiar de novo.

...

Professora G: Tem que copiar lá.

...

Professora G: Deu?

...

Professora G: Chamada.

Alessandra

Alissa

Amanda

Ana Carolina

Ana Carolina Pereira

Cristina

Eduarda

Elizabete

Felipe

Henrique

Isabela

Isadora

...

Franciele

Larissa

Leonardo

...

Lucas

Marcela

Melissa

Milena

Mohamed

Pamela

Renata

Roberto

Stephany

Samara

Tiago

Vitor

Professora G: Não, não, sempre...

...

Professora G: Eu acho gente, que esse é o verdadeiro presente que vocês dão pra mãe.

Professora G: Gente, eu como mãe vou falar pra vocês, é o maior presente que vocês podem dar pra mãe é aquele boletim maravilhoso, você não imagina como é, que a mãe sai daqui quando o filho e o professor não reclama do seu filho.

Professora G: Você que pensa.

Professora G: Felipe tem que tirar 100.

Aula Professor A., Colégio M.M.

Aula gravada no dia 07/04/2011, no Colégio M.M., sendo uma turma 8^a série, com 30 alunos, sendo 4 (quatro) deles com deficiência auditiva. Todos os alunos estavam bem agitados porque sabiam que iriam ser gravados. A aula em questão sofreu inúmeras interrupções alheias a turma, sempre por parte da coordenação. A sala tem boa luminosidade, tem TV pen drive não tem ar condicionado, mas naquele não estava tão quente. O conteúdo trabalho foi segmentos proporcionais, o professor utilizou giz e quadro para explicação e fazia perguntas para fazer com que os alunos participem.

(Alunos conversando)

Professor A: - Bom, a última aula nós falamos sobre o quê?

Professor A: - Segmentos proporcionais, não foi ?

Professor A: - Dentro de segmentos proporcionais nós estudamos só o quê?

Alunos: - Linhas paralelas.

Professor A.: - Teorema de quem?

Professor A.: - Teorema de Talles.

Professor A.: - Que que diz o teorema de Talles?

Alunos: Linhas paralelas.

Professor A. (conversando com uma aluna retardatária): -No seu caso eu não sei, tem que resolver lá teu problema com o Evandro. Por que cê tá faltando direto. Eu não sei seu caso, tem que vê lá, caso a caso. Aí o Evandro que vai te que vê a tua justificativa. Por que cê tá desse jeito ... Me falaram até que você tinha desistido. Bom, então nós estávamos vendo anteriormente o teorema de Talles nos fornece o que por exemplo? Ele é formado em quê? Feixe paralelo é cortado por quem?

Alunos: - Pelas linhas transversais.

Professor A.: - Duas linhas transversais, e esses segmentos cortados por linhas transversais, tá dizendo que são o quê? Que segmentos são esses?

Professor A.: - Pro?

Alunos:- Proporcionais.

Professor A.: - O que é proporção?

Alunos:- O que tem a mesma medida.

Professor A.: - Nada a vê! Não foi isso que eu falei ontem. Que que é uma proporção, é uma igualdade entre o quê? Entre duas?

Alunos: -Duas Linhas.

Alunos: - Duas razões.

Professor A.: - Duas razões. E o que que é a proporção em si mesmo? Para ser proporção o que que tem mesmo que acontecer? Hein?

Alunos: - Mesmo resultado.

Professor A.: -Que o produto de quem?

Alunos: - Da soma.

Professor A.: - Nossa senhora. Não falei nada ontem pra vocês né?

(Alunos falando todos juntos reclamando).

Professor A.: - Que o produto dos extremos é igual ao produto dos meios.

Professor A.: - Ou não falei isso?

Alunos: - Falou.

Professor A.: - Então, pra ser proporção o que que tem que acontecer?

Professor A.: - O produto dos meios tem que ser igual ao produto dos extremos.

Professor A.: - Bom, com isso então, fazendo essa pequena recapitulação, vou deixar uma série de exercícios pra vocês fazer.

Alunos: - Não.

Professor A.: - Então nós vamos pegar, Susi, nesse caso agora eles não fizeram a recapitulação, e eles agora vão fazer exercício, eles podem questionar...

Alunos: Ah! Pode.

Professor A.: - Tá?

Professor A.: - Ó, na página do nosso livro, página cinquenta. Tem uma série de exercícios de segmentos proporcionais aí.

Professor A.: - Tá?-Exercícios propostos, o doze, o treze e o quatorze.

Alunos: - Precisa copiar.

Professor A.: - Não, agora o desenho é importante tê.O desenho pra vocês sabe ...

k) (Alunos conversando) *

Professor A.: - Nós temos aqui, retas paralelas, cortadas por duas transversais, esse é o nosso primeiro exercício, aqui tem dezenove vírgula cinco, nesse segmento, aqui é x, aqui é doze e aqui é dezoito.

Professor A.: - Recapitulando o exemplo de ontem, esse não é o exemplo de ontem, esse já é do nosso exercício. Certo?

Professor A.: - Nós fizemos ontem de que maneira?

Professor A.: - Nós falamos que a propriedade da proporção tem quantas propriedades?

Alunos: Oito.

Professor A.: - Sete, né?

Professor A.: - Então aqui, nós vamos usar a mais simples né? Qual seria a primeira?

Professor A.: - O segmento desse x está para esse segmento, assim como, doze está para dezoito. Então a nossa primeira ... é essa.

Professor A.: - Doze está para dezenove e meio assim como a palavra ... doze está para dezoito, e agora?

Professor A.: - É bom descobrir o termo desconhecido, o termo de x. Então, ó!

Professor A.: - Propriedade de multiplicação cruzada, uma igualdade igual a outra, basta multiplicar cruzado. Né?

Professor A.: - Então vai ficar o quê?

Professor A.: - Dezoito x é igual a doze que multiplica dezenove vírgula cinco.

Professor A.: - Dezoito x é igual a quanto?

Professor A.: - Quanto que é dezenove vírgula cinco vezes doze. Vamos.

Alunos: - Empresta a calculadora, aí.

Professor A.: - Não, na cabeça, na mão mesmo.

Professor A.: - Vocês tem que aprender a fazer conta de multiplicar.

Professor Audari: - Anda!

Alunos:- Trinta e seis.

Alunos: - Cento e quarenta.

Professor A.: - Faz a conta na mão aí, eu quero ver vocês fazerem a conta no caderno.

Alunos: Cento e quarenta?

Professor A.: - Cê fez?

Professor A.: - Cê fez ... ? Cento e quarenta.

Professor A: - Nada a vê!

l)

Professor A.: - Duzentos e trinta e quatro.

Alunos: Passei perto.

Professor A.: -Duzentos e trinta e quatro, ..., dividido por dezoito da quanto?

Alunos: - Vixe.

Professor A.: - Cê tá vendo, Susi? Eles só funcionam na base da calculadora.Se mandasse fazer a continha no caderno.

Alunos: Dá treze.

Alunos: Eu falei quatorze.

Professor A.: -Então olha só, o valor de x aqui pra nós tem que ser treze.

Professor A.: -O que que nós falamos que é proporção?

Professor A.: - O produto do extremos é igual o produto dos meios.

Professor A.: - Aquele x é o termo desconhecido. Tá?

Professor A.: - É aquele x desconhecido que vocês aprenderam lá em proporção, né?

Professor A.: - Aí vocês acham aqui o termo desconhecido.

Professor A.: - Se você colocar o treze no lugar do x , como nós fizemos dezoito vezes treze, vai dar duzentos e trinta e quatro.

Professor A.: - Duzentos e trinta e quatro é igual a duzentos e trinta e quatro.

Professor A.: - Então isso é uma proporcionalidade, por que o produto dos extremos é igual o produto dos meios.

Professor A.: - Tinha outra maneira de a gente ... esse teorema de Talles?

Alunos: - Tinha?

Professor A.: -Tinha. Qual seria?

Alunos e o Professor A.: - X está para doze, assim como dezenove virgula cinco.

Professor A.: - Está para quanto?

Alunos:- Dezoito.

Professor A.: - Será que é a mesma coisa?

Professor A.: -Dezoito x , doze vezes dezanove vírgula cinco. Né?

Professor A.: - Tem mais?

Alunos – Tem.

Professor A.: -Tem, várias né?

Professor A.: - Dá muitas opções pra vocês não. Mais que tem, tem!

Professor A.: - Se você quer falar, dezoito está para doze assim como dezanove vírgula cinco está para x , também pode.

Professor A.: - A gente só não pode fazer aqueles cruzamentos aqui. Né?

Professor A.: - Nós temos que seguir o segmento.

Professor A.: - Ó, esse segmento está para esse, e esse segmento está para esse.

Professor A.: - Se eu começa daqui vo pra qui e daqui vo pra qui.

Professor A.: - Dezoito está para dezanove virgula cinco assim como doze está para x .

Professor A.: - Então nós temos várias maneiras de arrumar os segmentos proporcionais aí, ok?

Professor A.: - Como é que nós comparamos a razão, em?

Professor A.: - Como é que nós fizemos aqui, por exemplo.

Professor A.: - O primeiro caso de razão, quando nós falamos de razão.

Professor A.: - Como é que eu poderia comparar o que, a altura do João Paulo, com a altura de quem?

Alunos: Aline(rs,rs)

Professor A.: - João Paulo tem um metro e vinte a Aline tem ...

Professor A.: - João Paulo tem vinte, a Aline tem três metros né? Brincadeira.

Professor A.: - Bom, esse foi o exemplo, exemplo não, o exercício da letra A.

Professor A.: - Oi? Tirar a foto

Professor A.: - Agora vocês vão ... só depois do intervalo.

m) * Alunos conversando * (comemorando que vão sair na hora da professora de artes e não de matemática)

Professor A.: - Atenção agora, Gabriel.

Professor A.: - Atenção agora, vocês vão fazer o B sozinhos, o C sozinhos e o D sozinhos.

Professor A.: - E eu quero vê, e eu vo leva um aluno no quadro pra vê se ele entendeu ou não.

Professor A.: - Faça aí primeiro a letra D. Página, cinquenta. Página, cinquenta, números, doze ao quatorze.

Alunos: É para fazer o desenho.

Professor A.: - Sim, desenho é rápido.

n) ... alunos fazendo exercícios.

Professor A.: - Vamo vê se você já me dão a resposta da primeira aí, a letra B.

Professor A.: - Ó, antes que eu me esqueça, semana que vem, terça-feira! Terça-feira é a avaliação de vocês. A matéria, ééé, racionalização, e esse início de segmentos proporcionais, tá? Segmentos proporcionais ...

Professor A.: - Fez a primeira?

Professor A.: - Então venha no quadro e faça ela pra nós.

Alunos: - Eu não sei se está certo?

o) * Alunos conversando *

Professor A.: - Não sei, a conta vocês é que vão fazer.

p) * Alunos conversando *

Professor A.: - Ó, o Lucas faz o desenho pra vocês vê o que cês tá fazendo.

Professor A.: - O Lucas já vai desenhar...

q) * Alunos conversando *

Professor A.: - O jeito do Lucas tá certo?

Alunos: - Sim.

Professor A.: - Alguém discorda?

Alunos: - Não

Professor A.: - Tem outra maneira?

Alunos: - Tem

Professor A.: - Temos, né?

Professor A.: - Quem armou diferente do Lucas?

Alunos: -Não porque, é o jeito mais fácil.

Professor A. : - Ele armou este segmento aqui, está para este assim como este está para este.

Professor A. : - Alguém armo diferente?

Professor A.: - Todo mundo armo desse jeito?

Professor A.: - Vocês não acham mais fácil fazer do seguimento da própria reta transversal?

Professor A. : - Por que olha só, teu desenho tá virado, por que olha só, nós começamos pelo o que ó?

Professor A.: - Pela própria transversal, ó!

...

Professor A.: - Tudo bem.

Professor A.: - Eu não poderia fazer isso não? Ó!

Professor A.: - Quinze está para x, vinte está para dez.

Professor A.: - Também pode, não?

Aluno: Pode.

Professor A.: - Quem fez a C?

r) * Alunos conversando *

Professor A.: - Luisa tá aí?

Aluna Luisa: Não sei!

Professor A.: - Não sabe?

Professor A.: - Então vem aqui pra gente aprende.

Professor A.: - Vem cá Luisa!

Professor A.: - Sabe faze?

Professor A.: - Ah! Ela não fez o resto da conta né?

Professor A.: - Tem que tirar o valor de x.

Professor A.: - Ela corto o zero, dividiu por dez, depois pego quinze por dois, sete e meio.

Professor A.: - Vem Luisa!

Aluna Luisa: Professor, vem se a conta está certa.

Professor A.: - Você demora muito pra fazer o desenho. Vou fazer o desenho rápido.

Professor A.: - Cuidado que esse daí tem uma particularidade em?

Alunos: Professor, essa é a D.

Alunos: Ele fez errado

Professor A.: - Essa...

Professor A.: - Ah, eu to fazendo a D então.

Professor A.: - Vamo fazer a D então.

Professor : - Eu pulei a C

Professor A.: - Eu pulei a C.

Alunos: Não pula não

Professor A.: - Agora presta atenção aqui agora!

Professor A.: - Que até então nós tava fazendo o que?

Professor A.: - Com segmentos proporcionais.

Professor A.: - Agora olha só, aqui nós pegamos o todo ó!

Professor A.: - Todo esse segmento está para este pedaço aqui, assim como o todo desse segmento está para esse pedaço aqui. Entenderam.

Aluno: - Mas professor o “x”, não é dele

Professor A.: - Não importa, o x é o todo aqui ó, tem que descobrir esse x aqui, o todo. Ó.

Professor A.: - Então eu peguei o todo, que é quanto?

Professor A.: - O todo é trinta e três.

Professor A.: - Está para quem?

Professor A.: - Esse segmento aqui ó.

Professor A.: - Por que é esse outro segmento aqui ó.

Professor A.: - Então trinta e três está para doze, assim como o todo.

Professor A.: - Quem é o todo aqui?

Professor A. e os alunos: - X.

Professor A.: - Está para quem?

Professor A.: - Oito.

Professor A.: - Agora é só fazer a multiplicação cruzada.

Professor A.: - Eu fiz essa, vem faze a C , tá?

Professor A.: - Com a D, como tem a explicação maior, ele consegue fazer a letra C sozinho.

Aluno: Meu Deus! Professor!

Professor A.: - Não, essa é a D.

Professor A.: - Só que complico ela aqui, né?

Professor A.: - É a mesma coisa.

Professor A.: - Doze x igual trinta e três vezes oito.

Professor A.: - Doze x igual à duzentos e sessenta e quatro né?

Professor A.: - Vinte e dois?

Professor A.: - Faça moça, levanta, pega a letra C.

Professor A.: - Vai na letra C.

Professor A.: - Dá, dá!

Professor A.: - Pra vocês fazerem o desenho leva duas horas.

Professor A.: - Não sei...

Professor A.: - O ... já começo a fazer.

* Alunos conversando *

Professor A.: - Mais eu já to sendo solicitado aí.

Professor A.: - Alguém tem uma régua aí pra impresta pra colega de vocês aqui?

Professor A.: - Alguém tem?

Aluno: Como eu faço?

Professor A.: - Não sei, lê e entenda primeiro o raciocínio.

* Alunos conversando *

Professor A.: - Mais presta atenção, raciocina um pouco.

Professor A.: - Eu te dei esse pedaço e te dei esse aqui.

Professor A.: - Te dei o todo desse aqui, como é que você consegue o todo desse aqui?

Professor A.: - Esse aqui eu te dei o todo, ó, vinte e um, e eu quero esse pedaço.

Professor A.: - Tem um pedaço e um pedaço.

Aluno: Ah! Professor

Professor A.: - Como é que você acharia esse todo aqui?

Professor A.: - Como é que você acharia esse todo aí?

Professor A.: - Ô Alessandra!

Professor A.: - Você já custa vir a aula, quando vem, vem pra falar?

Professor A.: - Como é que você acha esse todo aí cara?

Aluno: - Ah! Professor.

Alunos: - Meu Deus!

Professor A.: - Fala Lucas.

Aluno Lucas: Eu fiz, nove sobre cinco, vinte um para x.

Professor A.: - Ahn.

Alunos: -Não é assim, professor?

Professor A.: - Não.

s) Hm.

t) * Alunos conversando *

Professor A.: - Olha, pra que vocês não se percam, quando eu trabalhei aqui do lado de cá, o todo tá o todo, pedaço, pedaço.

Professor A.: - Aqui eu tenho o todo.

Professor A.: - Se eu soma o nove mais cinco com o todo do outro lado.

Professor A.: - Quanto que é novo mais cinco?

Alunos: -Quatorze.

Professor A.: - Então ó, vinte e um que é o todo daquele lado de lá, está para o todo desse lado de cá. Que é o quatorze, assim como o que?

Professor A.: - O pedaço que eu estou procurando que é x, está para quem?

Professor A.: e alunos: - Para nove.

Professor A.: - O cinco você soma com quatro.

Professor A.: - Quanto que deu?

Professor A.: - Então olha só, eu forneci um todo desse lado, e esse segmento aqui que eu to procurando.

Professor A.: - Ahn?

Alunos: Debatendo

Professor A.: - Treze vírgula cinco.

Professor A. - O Jeferson diz que o dele deu sim, diz que deu também.

Professor A.: - Ein?

Professor A.: - Como é que o Jeferson fez?

Professor A.: - Fala Jeferson.

Aluno Jeferson: Eu fiz Nove por x, Nove por cinco, x por vinte e um.

Professor A.: - Nove por x, nove por cinco, x por vinte e um?

Alunos: Eu também fiz isso

Professor A.: - Eu não sei ué!

Professor A.: - Nove está para cinco.

Professor A.: - Não tá meio assim... ?

Alunos: Eu fiz ao contrário.

Professor A.: - Olha eu acho que aqui tá assim, a proporcionalidade ... total

Professor A.: - Eu não sei ué.

Professor A.: - Treze vírgula cinco.

Professor A.: - Como é que você fez?

Professor A.: - Vinte um está para quatorze, e x está para nove?

Alunos debatendo

Professor A.: - Pssst!

Professor A.: - Não, por que você tem que seguir o seguimento.

Professor A.: - X está para nove, vinte e um está para quatorze, lembra que eu falei que vocês tem que seguir o ...

Professor A.: - Eu sofro uma discriminação aqui danada.

Professor A.: - Toda hora eles me chamam de professora.

Professor A.: - Eu só peludo, cabeludo, barbudo.

Professor A.: - E eles insistem em me chamar de professora.

Professor A.: - Tão tão acostumado com professora, que eles insistem em me chamar de professora.

* Alunos conversando *

Professor A.: - Só tem eu e o Laécio, Laécio é de educação física, e eu de matemática.

* Alunos conversando *

Professor A.: - Chega lá no primeiro ano, vocês vão vê, que lá é bem mais homem que professora.

Professor A.: - Vocês vão chamar professora de professor.

Professor A.: - Então, Quatorze está para nove, como vinte e um está para x também.

Professor A.: - É uma outra situação.

Professor A.: - Da à mesma resposta.

Professor A.: - Aqui ó, nove vezes vinte um, quatorze, x.

Professor A.: - Nove vezes vinte um, quatorze, x.

Alunos: Professor o jeito que o Jeferson fez também está certo

Professor A.: - Treze e meio.

Professor A.: - Mais eu ainda to naquela dúvida ainda.

Professor A.: - Vocês me encucaram agora.

Professor A.: - Não, deve dá.

Professor A.: - É que as vezes dá, e eu fico na dúvida.

Professor A.: - E é eles que tiram minha dúvida.

Professor A.: - Eles fizeram assim Susi, ó!

Professor A.: - Eles fizeram nove está para cinco, se vinte e um está para x.

Professor A.: - Coincidentemente aconteceu né?

Professor A.: - É professora de matemática, também.

Professor A.: - Por que olha só gente!

Professor A.: - Psst!

Professor A.: - Por que são segmentos proporcionais, olha só o que vocês fizeram.

Professor A.: - Presta atenção um poquinho, olha aqui um poquinho.

Professor A.: - Vamo aqui um poquinho.

Professor A.: - Vocês fizeram isso para isso, agora eu pergunto a vocês, isso pra isso tá proporcional pra isso a isso aqui?

Professor A.: - Não!

Professor A.: - Por que olha só, vocês pegaram um pedaço com um pedaço, proporcional, tá, pra vocês pegarem esse outro pedaço aqui teria que ser, x está para esse pedaço.

Professor A.: - Vocês pegaram o todo, então não tá correto isso aí.

Professor A.: - Coincidentemente eu acho que isso aí aconteceu de dar certo.

Professor A.: - A razão infelizmente está errada.

Professor A.: - Vocês poderiam pegar o todo está para o todo, o pedaço está para o pedaço.

Professor A.: - Uma situação.

Professor A.: - Ou eu posso pegar o pedaço pro pedaço, e o todo para o todo.

Professor A.: - Vocês tem que ir na proporcionalidade.

Professor A.: - Senão deixa de ser proporção, isso aí coincidentemente eu acho que aconteceu num acaso.

...

Professor A.: - Nove mais cinco.

Professor A.: - Ok?

Professor A.: - Próximo?

Professor A.: - Quem vai se habilitar a fazer o próximo?

Professor A.: - Eu gosto de fazer no quadro pra dar essas dúvidas mesmo.

Professor A.: - Então vem.

Professor A.: - A Daniela vai fazer a treze, número um, a letra A.

Professor A.: - Treze, letra A.

Professor A.: - Esse aqui não pode?

Professor A.: - É? Esse?

Professor A.: - Então vai ficar aqui ó.

Professor A.: - Dá doze x, e joga ...

Professor A.: - X da quanto? Treze vírgula cinco.

Professor A.: - Não, pega aqui.

Professor A.: - Não, segura aqui.

Professor A.: - Pra esse tem que mostra um detalhe.

...

Professor A.: - Bom, eu faço um desenho e você faz a resposta, tá?

Professor A.: - Treze, letra A.

Professor A.: - Ó, a Dani vai dar um show aqui pra nós em?

Professor A.: - Ela tá falando só pra... nós em.

Professor A.: - Quatro.

Professor A.: - Dez.

Professor A.: - Esse exercício come tanto o caderno da gente viu?

Professor A.: - E agora?

Professor A.: - Esse aqui são duas variáveis.

Alunos: - Dá onde surgiu X e Y

Professor A.: - Aqui nós temos que achar as duas variáveis.

Professor A.: - Determine ... os valores de x e y os seguintes trechos de paralelos.

Professor A.: - Agora vai te que achar x e y.

Professor A.: - Vamo lá, vamo pensa aqui um pouquinho junto com a Daniela pra gente ver o que consegue fazer lá.

Professor A.: - Tanto faz, pra dentro, pra fora.

u) ...

Professor A. - E o x é ali?

Professor A.: - E aí?

Alunos: - x está para y

Professor A.: - Vamo vê se alguém fala o deles aqui...

Professor A.: - Calma flor, você tá copiando ainda?

Professor A.: - Nem começamo a fazer.

Professor A.: - Ó! Beleza, somo ó!

Professor A.: - Quatorze!

Professor A.: - Se for o caso, a gente coloca até com outra cor pra saber que depois do nosso exercício nós tivemos que fazer esse aqui ó.

Professor A.: - Ela somo quatorze.

Professor A.: - Agora nós temos condição de fazer, não temos?

Professor A.: - Em?

Professor A.: - Ó, quatorze está para quem?

Alunos: - Vinte um

Professor A.: - Quatorze está para vinte um e o todo pode está para o todo.

Professor A.: - Vai lá, o todo está para o todo.

Professor A.: - O todo do lado de cá, está para o todo que é vinte e um.

Professor A.: - Assim como, não, você vai escrever assim como?

Professor A.: - Traço, igual.

Professor A.: - Assim como.

Professor A.: - Ela não aprendeu ... proporção

Professor A.: - Quatro.

Professor A.: - Pra lá.

Professor A.: - Quatorze está para quem?

Professor A.: - É uma situação.

Professor A.: - Quatorze está...

Professor A.: - Que quatorze ... garota

Alunos: -Mas o professor falou quatorze

Professor A.: - O pedaço.

Professor A.: - Tá.

Professor A.: - Uma situação.

Professor A.: - Bruno, na outra.

Professor A.: - Qué uma melancia?

Professor A.: - Quer se aparece, você coloca uma melancia no pescoço.

Professor A.: - Não, quero uma outra situação para o x.

Professor A.: - Eu não poderia começar com o quatro está para o quatorze e o x está para vinte e um, não?

Professor A.: - Por que não?

Professor A.: - Ó. Segmento quatro está para o quatorze. Segmento x está para o quatro

Professor A.: - Não.

Professor A.: - A outra situação que eu falei foi essa ó!

Professor A.: - Quatorze. Não!

Professor A.: - É o pedaço ó, segmento quatro está para o todo, quatorze. Assim como o que?

Professor A.: - O x que é o pedaço está para o todo que é vinte e um.

Professor A.: - Vê se não é bem a armação que tá lá?

Professor A.: - Vinte e um vezes quatro, quatorze vezes quinze. Outra situação.

Professor A.: - Esse você acha o x.

Professor A.: - Depois que acha o x, você precisa trabalhar com o todo

Professor A.: - Não!

Professor A.: - Aí eu trabalho com pedaço ó!

Professor A.: - Quatro está para dez, o x que eu achei lá, vai estar para o y. Aí eu acho o y.

Professor A.: - Acha o x primeiro.

Professor A.: - Tanto faz, você que escolhe!

Professor A.: - Olha esses segmentos proporcionais gente, tem muitas opções pra vocês resolverem, agora tem que saber fazer a armação.

Professor A.: - Quatorze x é igual a quem? Oitenta e quatro.

Professor A.: - Quatro vezes vinte e um.

Professor A.: - X é igual, oitenta e quatro dividido por quatorze. Qual é o valor de x?

Alunos: - Pode cortar o quatro

Professor A.: - De jeito nenhum.

Professor A.: - Faz a conta aí de divisão, vamo vê se você sabe fazer.

Alunos: -Seis.

Professor A.: Deram o resultado para você, né?

Professor A.: - X é igual a seis.

Professor A.: - Bom você achou x, e o y?

Professor A.: - Esse x aqui é seis.

Professor A.: - Que que nós vamos fazer agora?

Professor A.: - Quatro está para dez, seis está para quem?

Professor A.: - Tem outra maneira?

Professor A.: - Tem! Outras!

Professor A.: - É, esse aqui é o mais fácil para achar o y né?

Professor A.: - Depois que você achou o x você acha o y.

Professor A.: - E tem outra maneira mais fácil ainda.

Alunos: Não.

v) ...

Professor A.: - Eu sei que vai dá quinze.

Professor A.: - Dá quinze.

Professor A.: - E precisava fazer tudo igual o que fez ali?

Professor A.: - Passar o que?

*** Sinal para o intervalo***

Professor A.: - Senta, não terminou aula

Alunos: - Professor acabou.

Professor A.: - Quanto é vinte e um menos seis?

AULA FILMADA E GRAVADA DA PROFESSORA M.

Aula gravada no dia 04/04/2011, no Colégio Bartolomeu M.M. A sala tem boa luminosidade, tem TV pen drive, não tem ar condicionado, mas naquele não estava tão quente. A turma estava bem agitada devido ao estarem sendo filmados a professora entrevistou pedindo que os mesmos esqueçam da pesquisadora que aula era com ela desta forma, os alunos se acalmaram. O conteúdo trabalhado “regra de sinais”, antes do início da aula propriamente dita, a professora organizou a turma verificando se todos estavam com material e sentados em seus devidos lugares. A forma utilizada pela professora durante a explicação permitia a participação de todos os alunos. Um diferencial apresentado pela professora é o reconhecimento do aluno, apenas pelo som da fala, no momento que estava de costas para a plateia. Houve total interação entre os pares. O recurso utilizado foi : giz e quadro, mas a postura da professora (de total abertura) favoreceu o aprendizado ela corrigiu os cadernos ela sorteia para que os alunos façam os exercícios quadro se não sabem ela ajuda e incentiva a sala a colaborar com o companheiro que está a frente se erra, ela junta com a turma faz a correção e enfatiza que o resultado na matemática nem sempre é o certo os sucessivos erros levam a respostas, então é necessário muita atenção.

Professora M: - Hoje é dia quatro do quatro de dois mil e onze.

Professora M: - Pronto vamos, por favor, prestando atenção.

Professora M: - ... Se nós temos tarefa para corrigir.

* Alunos conversando *

Alunos: Tem.

Alunos: Tem Mateus

Alunos: Não.

Professora E.: Qual?

Alunos: A número 1

Professora M.: - O gente, assim ... que é, eliminar parênteses.

Professora M.: - Como eliminar parênteses?

Professora M.: Muito bem! Nós já vimos divisão multiplicação e expressão numérica, a propriedade do cancelamento. Agora nós vamos aprender a eliminar parênteses. Então para eliminar vamos fazer uma operação fazendo um exercício como este:

$$- (-1) + (+2) - (-3) + (-1) + (+4)$$

Professora M.: - Exemplo, vamos supor que eu tenho uma coisa assim.

Professora: Vamos supor

Professora M.: - Com exceção daqueles alunos que já fizeram a sexta série ano passado, né?

Professora M.: - Pra aqueles que vieram da quinta série, que estão fazendo pela primeira vez a sexta série.

Professora M: - Vocês tem noção de como faz isso?

Alunos: Sim

Alunos Não

Professora M: - Você veio da quinta série?

Aluno: Não

Professora M: -É . Então tudo bem.

Professora M: - E aí, gente.. Vamos fazer um acordo.

(Alguém bate na porta)

Professora M: - Alguém pode emprestar dois livros de ciências.

Alunos: Sim.

Professora M:- Muito bem! O problema nosso hoje é como eliminar parentese. Vamos fazer um acordo e o acordo que vamos fazer é...olhando aqui para o quadro , deixa a professora lá com o material dela. Vocês, é aqui comigo.

Professora: Com licença licença Vamos fazer um acordo assim..

Professora M: - Muito bem, se eu tiver o sinal de mais fora do parêntese e dentro do parêntese um sinal de mais , nós já vimos...

Professora M: Nós vamos eliminar o parêntese, fazendo o seguinte, sinal de mais fora, sinal de mais dentro, bastaria apenas um sinal que é o de?

Alunos:- Mais

Professora M: - Se eu tive sinal de menos fora, sinal de menos dentro do parênteses, vai sair apenas o sinal de?

Alunos: - Menos

Professora M: - Não, não.

Professora M: - E aí que está o nosso acordo.

Professora M: - Se os sinais são iguais, dentro e fora, vamos combinar que vai sair sempre o sinal de mais, sinal de menos dentro e fora, vai sair o sinal de ?

Alunos:

Professora M: - Então se os sinais são iguais, o sinal que vai sair vai ser sempre o de?

Alunos: Mais

Professora M: - Agora se eu tenho o sinal de mais fora, e o sinal de menos dentro, que cês acham?

Professora M: - Se eu tenho menos fora e o sinal de mais dentro do parênteses vai sair o sinal de?

Professora M: - Menos.

Professora M: - Que conclusão que a gente pode tirar se os sinais são diferentes sempre vai sair sinal de?

Professora M: - Ó menos fora e mais dentro, vai sair o sinal de?

Professora M: - Menos.

Professora M: - Já to trabalhando a questão do sinal..

Professora M: - Olha a pergunta.. como eliminar parênteses.

Professora M: - Então eu tenho que fazer esse acordo com vocês.

Professora M: - Vamos recapitular?

Professora M: - Sinal de mais e sinal de mais como é que sai?

Alunos: -Mais.

Professora M: - Sinal de menos e sinal de menos como é que sai?

Alunos: -Mais.

Professora M: - Sinal de mais e sinal de menos como é que sai?

Alunos: - Menos.

Professora M: - Sinal de menos e sinal de mais como é que sai?

Alunos: - Menos.

Professora M: - Ótimo!

Professora M: - Então isso aqui:

Como eliminar Parêntese:

$+. (+)$	$- (-)$	$+ (-)$	$- (+)$
$+$	$+$	$-$	$-$

daqui a poquinho vocês vão copiar no caderno, destacado, usa uma caneta colorida pra quando vocês quiser tira dúvida, tá lá. Né?

Professora M: - Agora já que vocês sabem a regra na ponta da língua, aqui comigo - $(-1) + (+2) - (-3) + (-1) + (+4)$

Professora M: - Agora, menos e menos como é que sai?

Alunos: Mais

Professora M: - Respondeu a sua pergunta?

Professora M: - Mais e mais como é que sai?

Alunos: Mais

Professora M: - Mais, dois!

Professora M: - Menos e menos como é que sai?

Alunos: Mais

Professora M: - Mais, três.

Professora M: - Mais e menos como é que sai?

Alunos: -Menos.

Professora M: - Menos um

Professora M: - Mais e mais como é que sai?

Alunos: - Mais

Professora M: - Mais quatro.

Professora M: - É, parece que eu ouvi ali.

...

Professora M: - Agora gente, é o caso daquele exercício da aula passada, do quem deve.

Professora M: - Inclusive se pude usar a propriedade do isolamento, em posso usar a propriedade do isolamento em algum lugar ali?

Professora M: - Mais um e menos um são simétricos.

Professora M: - E eles desaparecem, né? Um elimina o outro.

Professora M: - Eu tenho dois e tenho três.

Professora M: - Eu tenho cinco e tenho quatro.

Professora M: - Eu tenho nove.

Professora M: - Fácil?

Professora M: - Deu pra entender? Tá, vou colocar mais um exemplo. Vou chamar esse aqui de exemplo A.

Professora M: - E vou colocar mais um exemplo e vocês já podem começar a copiar, bem caprichado, com a letra..

Professora M: - Nesse exemplo aqui e daqui a pouco a gente vai ... pra vir fazer o exemplo.
 $+(-6)-(+8)-(-1)+(-3)+(+2)-(-4)+(+6)-(-8)=$

Professora M: - Depois eu vou passar exercício.

Professora M: - Enorrorme. Vocês veem que não tem qual é o tamanho ... pro exercício fica fácil ou difícil, né Susi?

Aluno: - E quando não tem sinal?

Professora M: - Ah! Essa pergunta é ótima!

Professora M: - Ela tá perguntando o seguinte, e agora gente! Aqui ó, eu comecei com o sinal de menos aqui fora e aqui não tem sinal. O que que é?

Professora M: - A gente já sabe, quando não tem sinal é ... falto sinal, coloque.

Alunos: +

Professora M: - É o único sinal que você pode colocar por conta própria, o sinal de?

Professora M: - E agora vamos para a chamada.

Professora M: - Alan

...

Professora M: - Que que aconteceu com ele mesmo? Quebro o pé?

Professora M: - Ah! Ele machuco o pé né?

Professora M: - Daniel

Professora M: - Diego

Professora M: - O Diego é esse que foi embora?

...

Professora M: - E o Diogo?

Professora M: - Cadê o Diogo?

Professora M: - Que que cê fez?

...

Professora M: - Você opero. Você fez fratura exposta?

...

Professora M: - Mais já tá bem?

Professora M.: - Já ...

Professora M.: - É mais não vai abusar não viu? Se você puder poupar um pouquinho essa perna sabe?

Professora M.: - Devagar, no recreio evita correndo por aí, por que isso aí a cicatriz por fora ela já tá boa, agora por dentro ... pode ter cuidado.

...

Professora M.: - Então, cuidado.

Professora M.: - Muito bom!

Professora M.: - Então, Diogo...

- w) Eduardo!
- x) Ezequiel!
- y) Gabriel!
- z) Gisele!
- aa) Gislaine!
- bb) A Gislaine faltou!
- cc) Henrique!
- dd) João!
- ee) José augusto foi embora né?
- ff) Josiane!
- gg) Leonardo!
- hh) Letícia!
- ii) Lucas!
- jj) Luis!
- kk) Mateus!
- ll) Patrícia!
- mm) Scarlet!
- nn) ...
- oo) Talison!
- pp) Ronei!
- qq) Wellington!
- rr) Willian!
- ss) Wilson!

Professora M.: - Muito bem! Será que já tem um voluntário pra vir no quadro?

Professora M.: - Voluntário é quem quiser.

Professora M.: - Tem mais de um voluntário?

Alunos: Tem.

Professora M.: - Então a gente pode fazer um...

Professora M.: - Pode ser a Scarlet?

Alunos: -Pode.

Professora M.: - Então vamos ver se ficou realmente entendido né.

Professora M.: - Tem de tudo um pouco, tem gente que já fez, tem gente que não terminou de copia, tem gente que tá começando a copia agora.

Professora M.: - Hmm, Hmmm.

tt) ...

Professora M.: - Muito bem, vamos acompanhar.

Professora M.: - Vamos ver se ela tirou. Ela tiro certinho os parênteses? Ela eliminou corretamente.

Professora M.: - Aqui vai sair ? Menos!

Professora M.: - Aqui vai sair ? Menos!

Professora M.: - Aqui vai sair ? Mais!

Professora M.: - Aqui vai sair ? Menos!

Professora M.: - Aqui? Mais!

Professora M.: - Tá! Aí ela fez o que? Ela aplicou a propriedade do cancelamento, ele costurou o menos seis, com o mais seis, são simétricos!

Alunos: - Mas faltou oito.

Professora M.: - Pssst!

Professora M.: - Gente, acho que ela não conseguiu ver. Você tem essa visão, ela não conseguiu ver isso!

Professora M.: - Scarlet, você conseguiu ver que tinha oito pra você cancelar?

Professora M.: - Foi errado o que ela fez?

Alunos: - Não.

Professora Elisa: - De jeito nenhum!

Professora M.: - Aqui se ela tivesse cancelado o oito, teria ficado muito mais fácil o exercício para ela. As propriedades matemáticas existem para facilitar a nossa vida e não pra dificultar, mais o que que ela fez? Eu devo oito e devo três, eu devo quanto?

Professora M.: - Eu devo quanto?

Professora M.: - Eu devo oito e devo três, eu devo quanto?

Alunos:- Onze.

Professora M.: - Onze!

Professora M.: - Eu devo onze, devo alguma coisa mais aqui?

Professora M.: - Então a Scarlet acerto?

Professora M.: - Ela acerto o exercício?

Professora M.: - Eu devo onze.

Professora M.: - Eu devo onze, e aí eu tenho um, e tenho o que mais?

Professora M.: - Eu tenho dois, eu tenho quanto?

Professora M.: - Eu tenho um e tenho dois e tenho quanto?

Professora M.: - Eu três e tenho quatro, eu tenho quanto?

Professora M.: - O gente, eu tenho três e tenho quatro, eu tenho quanto?

Professora M.: - Eu tenho sete, e tenho oito.

Alunos: - Quinze.

Professora M.: - Eu tenho quinze.

Professora M.: - Deixa eu entender o que que fez Scarlet.

Professora M.: - Parece que ela não eliminou o oito.

Professora M.: - Quanto vai dar?

Professora M. - Eu tenho onze e tenho quinze gente.

...

Professora M.: - Eu é que não quero fazer negócio com vocês, tá loco!

Alunos: - Mais, três, mais quatro.

Professora M.: - Eu tenho quatro, agora, agora.

Professora M.: - Como que a Scarlet achou treze? Você pode me explicar o Scarlet?

Aluna Scarlet: Eu tinha somado três, com seis e oito

Professora M.: - Então, mais nem eu cortei!

Professora M.: - Ó, eu risquei aqui só pra...

Professora M.: - Na verdade o seguinte ó.

Professora M.: - Você tem.

Professora M.: - Você deve oito, e você deve três, aqui ó.

Professora M.: - Eu não cortei na verdade, eu só juntei. Do ladinho.

Professora M.: - Mais é que você acerto o resultado pra baixo.

Professora M.: - É?

Professora M.: - Aí! Aí numa avaliação o aluno faz um exercício desse e a professora tá errada.

Professora M.: - Professora como? Eu acertei!

Professora Elisa: - Acerto?

Professora M.: - É uma sucessão de erros que ela fez e ela acabou chegando no resultado, mais o resultado não era aquele.

Professora M.: - Então gente, mais aí ó, veja bem, ó!

Professora M.: - Veja bem.

Professora M.: - Não vamos tirar o mérito dela, né?, É um exemplo ainda, nós estamos ainda exercitando né?

Professora M.: - Então ... o objetivo dessa aula é você retirar, eliminar os parênteses completamente.

Professora M.: - Os cálculos na medida que você vai ... fazendo exercício

Aluno: Professora.

(professora tirando dúvidas dos alunos)

Professora M.: - Oi?

...

Professora M.: - Oi?

* Alunos conversando *

Professora M.: - Ooooo, gente!

Professora M.: - Só um poquinho.

Professora M.: - Ó! pera!

Professora M.: - Só um poquinho.

Professora M.: - Ééééé.

Professora M.: - Vocês estão achando essa resposta mais quatro de maneiras diferentes, mais no fim não que dizer que o exercício tá errado, tá certinho.

Professora M.: - Não, não tá errado nada, tá certinho.

Professora M.: - O resultado é mais quatro, por que aqui ela não eliminou...

Professora M.: - Tá?

Professora M.: - Então nós encontramos essas parciais aqui, quando você elimina mais oito com menos oito você não vai encontrar essas parciais.

Professora M.: - Você vai encontrar outras parciais, mais aí somando e subtraindo, vai ficar mais quatro menos quatro.

Professora M.: - Tá certo igual!

Professora M.: - Vamos para os exercícios?

Alunos: - Vamos

Professora M.: - Então vamos!

Professora M.: - Ó gente, ó!

Professora M.: - Todo mundo já guardo isso aqui né?

Alunos: - Sim

Professora M.: - Então, apaguei!

Professora M.: - Oi?

* Alunos conversando *

Professora M.: - Ó gente vamos pula o que?

Professora M.: - Uma linha pra eliminar, uma pra resolve, umas três linhas né?

Elimina os parêntese e resolva:

- a) $-(-1) + (-3) + (+5) - (+6) =$
- b) $(+5) + (-2) - (+1) - (+3) - (-1) =$
- c) $- (+4) - (+8) + (+4) + (+9) - (-8) =$

Professora M.: - Pra...

Professora M.: - Vamo faze os três, a gente corrige, tira as dúvidas, vê se todo mundo realmente entendeu, e aí a gente continua.

Professora M.: - Agora não enrolem ... Senão alguém acaba só copiando do quadro e não fazendo nada.

* Silêncio alunos copiando e fazendo exercícios e a professora tirando dúvidas nas carteiras dos alunos*

Professora M.: - Vamo lá?

Professora M.: - Muito bem.

Professora M.: - Copia a caneta, tudo muito bem, agora, resolva a lápis, senão fica, aquela, aquele caderno ... Aquela coisa feia, rasurado.

Professora M.: - Aaaaaah! A primeira coisa que eu passei foi o acooordo pra eliminar o parênteses, né?

Professora M.: - E você não copio? Então, agora não lembra mais como era né?

Professora M.: - O gente, vocês se lembram do módulo da reposição de aula que eu falei pra vocês.

Professora M.: - Eu cheguei a falar pra vocês?

Professora M.: - Sabe aquele dia que eu fui na reunião ... fiscal...

...

Professora M.: - São problemas, problemas sobre lógica matemática bem legal, vocês vão gostar.

Professora M.: - Aí!

Professora M.: - Quem é o líder da sala?

Professora M. - É 15 centavos a cópia, não pode tirar uma cópia só, por que senão você paga muito xerox.

Professora M.: - Você deixa juntar pelo menos 10 pessoas aí você vai lá e...

Professora M.: - Oi?

Professora M.: - Ééé, só que assim então,

Professora M.: - ... estão te pagando, por exemplo.

Professora M.: - A Maria te deu cinquenta centavos, você não tem troco, você marca assim, aí você vai lá troca...

Professora M.: - O Paulo ele te deu vinte centavos, você não tem cinco centavos pra dar pra ele, você anota ...

...

Professora M.: - Tá?

Professora M.: - Devolve o troco...

...

Professora M.: - Não, aqui você já eliminou...

Professora M.: - Já termino?

Professora M.: - Agora você vai ter que espera um pouquinho tá?

Professora M.: - Os colegas termina.

Professora M.: - Vamos dar chances iguais pra todos.

Professora M.: - Termino Scarlet?

Professora M.: - Ééé...

* Alunos conversando *

Professora M.: - Será que eu já posso começar?

Professora M.: - Eu vou começar...

Professora M.: - Hoje eu quero os números pares.

Professora M.: - Quem é o número dois?

Professora M.: - O dois faltou?

Alunos: - Faltou.

Professora M.: - E o quatro?

Aluno: - Sou eu.

Professora M.: - Vou chamar todos os pares, depois eu chamo todos os ímpares.
uu) ...

Professora M.: - E não vale refuga.

Professora M.: - Só o João que eu vou entender se ele não quiser ir.

Professora M.: - Se ele não quiser, tá?

* Silêncio *

Professora M.: - Isso!

Professora M.: - O Leonardo o que que você faz o tempo inteiro conversando?

Professora M.: - Teu colega no quadro corrigindo o exercício, e você ... é assim?

Professora M.: - Ta, mais í daí que você já fiz, já fez?

Professora M.: - Nós tamos corrigindo.

Professora M.: - Ele retirou os parênteses corretamente, concordam?

Professora M.: - Muito bem!

Professora M.: - Aí o que que ele fez?

Professora M.: - Ele jogou a dívida ele devia três e devia seis, ele deve nove.

Professora M.: - Aí, ele juntou o que ele tinha.

Professora M.: - Ele tinha um e tem cinco, ele tem seis.

Professora M.: - Pagooooou o que ele podia pagar, e ainda ficou devendo?

Professora M.: - Três!Número seis!Número!Seis!Oito!Oito!

Professora M.: - Isso! A primeira coisa que fez foi o que?

Professora M.: - Colocar o sinal onde não tiiinha!

Professora M.: - Facilita né?

Professora M.: - Isso!

Professora M.: -Ele retirou corretamente os parênteses.

Professora M.: - Muito bem.

Professora M.: - Aplicando a propriedade do cancelamento!

Professora M.: - Acho que eu deixei pouco espaço né?

Professora M.: - Deixa eu ver, deixa eu ver, deixa eu ver, deixa eu ver!

Professora M.: - Ele tem cinco, só, ele deve dois e deve três, ele deve cinco.

Professora M.: - Pronto!

vv) ...

Professora M.: - Zero!

Professora M.: - Número!

Professora M.: - Dez!

Professora M.: - Você!

Professora M.: - Ó, enquanto ela vai retirando os parênteses eu vou colocar, ...

Professora M.: - Ele retiro certo, certo, certo.

Professora M.: - Certo?

Professora M.: - E certo!

Professora M.: - Aí ela cancelo!

Professora M.: - Vixi, que delícia!

Professora M.: - Ela cancelou menos quatro com mais quatro, menos oito com mais oito e sobre só o?

Professora M.: - Vocês que aparentemente é uma coisa tão complicado, aí você vai fazendo passo a passo com cuidado pra não errar sinal, chega rapidinho lá, né?

Professora M.: - Mais três então né gente?

ww) * Silêncio alunos copiando e fazendo exercícios e a professora tirando dúvidas nas carteiras dos alunos*

Professora M.: - Quem é o próximo?

Professora M.: - É o doze!

Professora M.: - Quem é o doze?

Aluno: - Leonardo.

Professora M.: - E o quatorze quem é?

Professora M.: - Dezesseis?

Professora M.: - Dezoito?

Professora M.: - Vinte?

Professora M.: - Mesmo que não dê tempo de corrigir hoje, já sabe, na próxima aula aqueles são os números que vão pro quadro.

* Silêncio *

Professora M.: - Se pode fazer no quadro?

Professora M.: - Acho que vamos esperar um poquinho.

Professora M.: - Todos terminaram a letra D?

Professora M.: - Então pode Leonardo!

Professora M.: - Ah, mais eu falei da letra D.

Professora M.: - A sua letra é a E né?

Professora M.: - Mais tudo bem.

Professora M.: - Você pode tirar aquela peerninha, aquela platafoooorma do nove.

Professora M.: - Íí, nove de plataforma não fica bem, tá?

Professora M.: - Fico lindo.

Professora M.: - Muito bem Leonardo, corretíssimo!

...

Professora M.: - Deixa eu conferir então!

Professora M.: - Menos cinco, menos dois, mais quatro, menos seis.

Professora M.: - Certo!

Professora M.: - Ele retirou os parênteses corretamente.

Professora M.: - Aí, ele deve, deve dois ele deve sete!

Professora M.: - Ele deve sete, deve seis, deve treze.

Professora M.: - Ele tem quatro.

Professora M.: - Tudo que ele tem pra paga, tem uma dívida de treze, da os quatro que ele tem pra paga, fica devendo nove.

Professora M.: - Corretíssimo!

Professora M.: - Ó! Deixa eu vê, quem é o número doze?

Professora M.: - Cê já termino?

Professora M.: - Não?

Professora M.: - Então, vamo troca você faz o doze, e ...

Professora M.: - Faz a letra D no lugar do doze.

Professora M.: - Aí você termina tranquilamente viu ooooo...

Professora M.: - Era a vez dele agora né? Mais ele tava conversando ...

Professora M.: - Só por que bateu o sinal do recreio já, e aí, só pra ganha tempo.

Professora M.: - Ééé, menos sete, mais um, mais dois, mais quatro, menos dois.

Professora M.: - Obaaa!

Professora M.: - Tem simétrico!

Professora M.: - Muito bem!

Professora M.: - Pode colo... Se fica apertadinho coloca na frente!

Professora M.: - Aí!

Professora M.: - Na frente que eu digo, na frente, na frente!

Professora M.: - Igual, lá onde você corto o menos dois, coloca o igual.

Professora M.: - O gente ó, sente faz avor!

Professora M.: - Não! É! Eu ajudo, calma só por que deu o sinal não vai ser atropelado!

Professora M.: - Olha pra mim!

Professora M.: - Isso, como que faz ... ?

Professora M.: - Gente vocês estão liberados para a o recreio.

Professora M.: - E aí, ooooo.

Professora M.: - A letra dez fica pra outra aula!

AULA DA PROFESSORA L

Aula gravada no dia 08/04/2011, no Colégio M.M. o conteúdo trabalhado foi de Propriedades da Racionalização. A professora neste dia, realizou uma revisão do conteúdo, pois iriam ter uma prova na quarta aula, os alunos estavam muito agitados, pois iriam ser gravados e filmados. A sala tem boa luminosidade, tem TV pen drive não tem ar condicionado, mas naquele não estava tão quente. A professora também ficou muito nervosa com minha presença sendo que demorou para iniciar aula e me avisou várias vezes das dificuldades de dar aula naquela sala. A sala no momento da gravação continha? Alunos, mostravam-se pouco interessados na explicação o que era percebido por meio da postura e da conversa ininterrupta entre eles. A professora não altera o tom de voz, durante a revisão utilizou os seguintes instrumentos metodológicos : giz e quadro. A explicação foi feita de forma indutiva levando o aluno a participar, mas poucos realmente interagiram durante o processo de aprendizagem.

Alunos conversando

Professora L.: -“O turminha vamos colocar os cadernos em cima da mesa”

* Alunos conversando *

Alunos: - “Ta filmando?”

Alunos:- “Não, tá tirando foto”.

* Alunos conversando *

Professora L. :- “Ô pessoal, vamos fazer silêncio para eu fazer chamada?”

“Leandro”

“Gabriela”

“Rena”

“Juliano”

“Guilherme”

“Marcos”

“Jonatan”

“Patrick”

“Luiza”

“Maria Gabriela!

“Mariana”

“Mateus”

Alunos Conversando

“Nicolas”

“Nicoli”

“Rafaela”

Alunos Conversando

“Rafaela”

Alunos Conversando

“Tabata”

Alunos Conversando

Professora L. :-“Pessoal, tá vendo o que acontece? Eu peço silêncio para fazer a chamada!”.

* Palmas *

“Vitor”

“Viviana”

* Alunos Conversando *

“Lilian”

* Alunos Conversando *

Professora L.:- “... e vai cair na prova, é sobre radicais!”

* Alunos conversando *

* Risadas *

Alunos: -É preciso copiar?

Professora L. :- Não, não é necessário!

* Alunos conversando *

Professora L.: - “A primeira propriedade ... dentro do radical! O que que nós temos que fazer?”

Professora L.: - Então, a gente tem que cortar o expoente com o índice, tem que estar igual. Quando tiver o expoente ingual o índice, o que que tem que ser feito? Tem que achar a raíz do radicando, no caso aqui, qual que é a raiz do radicando?

Professora L.: - Então sete, elevado à dois?

Professora L.: - Quarenta e nove, então nós temos o dois elevado aqui, que nós podemos cortar com o dois que tá no radical, corto, deu sete! Então essa é a primeira propriedade.

Alunos: - Só?

Professora L.: - Aqui existe dois exemplos para os exercícios que vocês tem aí, então temos aí um expoente dois, é necessário ter um dois aqui no radical?

Professora L.: - Não, por que todo radical se não tem nenhum, subentende-se na matemática que já existe dois, então é só a gente coloca expoente no índice, nesse caso aqui o índice tem que aparecer por que ele é maior que dois, né? E se o expoente é igual o índice?

Professora L.: - Só isso a primeira propriedade.

Professora L.: - Só vai cair assim!

* Alunos conversando *

Professora L.: - Faça favor!

Professora L.: - Pessoal a segunda propriedade...

Professora L.: - Se eu tenho dois elementos dentro do radical e se eu quiser separá-los eu posso separá-los mais para isso eu tenho que usar um radical com o mesmo índice, então se aqui é índice dois eu posso separar usando o mesmo índice, tá? Esse aqui qual que é o índice desse radical?

Professora L.: - Então eu posso fazer um radical com o mesmo índice que o do dois e outro com o mesmo índice para o

Professora L.: - E se tiver mais que um elemento dentro do radical?

Professora L.: - Podemos continuar fazendo, o elemento não precisa ser só número, pode ser letras também. Tá?

Professora L.: - Se tivesse aqui dois x, y, nós íamos fazer um para cada um, um para o dois, outro para o x, outro para o y.

Professora L.: - E se aqui fosse quatro?

Professora L.: - Nós íamos fazer?

Professora L.: - Raíz, né?

Professora L.: - Todas as raízes terminam com 24 né?

Professora L.: - Essa é a segunda propriedade.

Professora L.: - É, quantos tivé é a quantidade que você vai colocar.

Professora L.: - Sim, vai tá separadinho lá.

Professora L.: - Sim, tá certinho.

Professora L.: - Além disso, vai cair também, é, simplificação do radical.

* Alunos conversando *

Professora L.: - Vai cair, primeiro caso...

* Alunos conversando *

Professora L.: - Faltou a aula ...

* Alunos conversando *

Professora L.: - Olha esse palavreado aí.

* Alunos conversando *

Professora L.: - Oi?

* Alunos conversando *

Professora L.: - Pessoal, nesse caso aqui o radical não se altera quando o expoente do índice é dividido pelo mesmo...

Professora L.: - Né?

Professora L.: - Então nesse caso aqui, nós temos que dividir, o expoente e o índice do radical pelo mesmo número.

Professora L.: - Qual número que nós podemos começar?

Professora L.: - Então nesse caso aqui, quatro dividido por dois?

Professora L.: - Seis dividido por dois?

Professora L.: - Três e?

Professora L.: - Dois.

Professora L.: - Então faz de conta aqui, sete, oito dividido por dois?

Professora L.: - Seis dividido por dois?

* Alunos conversando *

Professora L.: - Seis.

Professora L.: - Dois.

Professora L.: - É necessário colocar o dois ali?

Professora L.: - Mais se colocar também não tem problema né?

Professora L.: - Ok.

Professora L.: - Vamo parti pro outro caso.

* Alunos conversando *

Professora L.: - Esse caso é muito fácil.

* Alunos conversando *

Professora L.: - São todos fáceis.

Professora L.: - Pessoal nesse caso aqui, o expoente do radical é múltiplo do índice, então se ele é múltiplo do índice ele pode ser um divisor, né? Então nesse caso aqui nós vamos dividir o expoente pelo índice, e dividindo nós tiramos o nosso radicando daqui de dentro.

Professora L.: - O radicando é o 7

Professora L.: - O expoente é o oito

Professora L.: - E o índice é?

Professora L.: - Oito dividido por dois?

* Alunos falando *

Professora L.: - Só isso.

Professora L.: - Ta dando pra vê como vocês estudaram pra prova né gente?

Professora L.: - ... é fácil fazer ...

* Alunos conversando *

Professora L.: - Nove dividido por três?

Professora L.: - Vai dar 3.

* Alunos gritando *

Professora L.: - Pessoal, viram como que só falta estudar, você estuda um poquinho e olha...

* Alunos conversando *

Professora L.: - Vamos para o terceiro caso.

Professora L.: - Só que nesse caso aqui, nesse caso, como o número não dá pra dividir direto como o segundo caso, nós temos que decompor esse expoente aqui.

Professora L.: - Ah! Acho que com bate-papo não dá pra seguir a aula né?

Professora L.: - O moço façavor de guardar essa camiseta! ... a tua nota tá?

* Alunos conversando *

Professora L.: - Então como eu havia dito...

* Alunos conversando *

Professora L.: - Nesse caso nós temos que decompor o expoente para que a gente possa tirar pelo menos uma parte de dentro do radical, como nós podemos fazer isso?

Professora L.: - Nesse caso aqui nós sabemos que nós temos dois no índice, então nós temos que decompor, colocar a maior parte possível próximo do sete, e quanto que falta para chegar a sete?

Professora L.: - Um.

Professora L.: - Seis da pra dividir por dois, né?

Professora L.: - “Então agora a gente tem que tirar de lá”

Professora L.: - Seis dividido por dois?

Professora L.: - Quanto que fico aqui dentro do radical?

Professora L.: - Então vamos fazer o próximo... pra ver se vocês entendem

* Alunos Conversando *

Professora L.: - Então deixa eu fazer ... pra vocês verem.

Professora L.: - Pessoal, esse daqui é um poquinho diferente do outro...

Professora L.: - Olha aqui.

Professora L.: - Nesse caso aqui como o índice é dois, a gente tem que utilizar a maior parte possível na hora de decompor, já nesse caso aqui você tem que respeitar o valor que está no índice, então, primeiro nós vamos por quanto?

Professora L.: - Três.

Professora L.: - Por que no índice a gente tem? Três

Professora L.: - Agora já sabemos que três... e a gente já vai...

* Alunos Conversando *

Professora L.: - Quanto que restou pra chega no sete?

Professora L.: - Então olha só pra a gente precisou decompor aqui ó, três mais quatro deu sete não deu?

Professora L.: - Né? Ok!

Professora L.: - Só que agora nós podemos cortar este três com esse e esse, esse aqui podem sair ali de dentro não pode?

Professora L.: - Ele saiu e o que que ficou ali?

Professora L.: - ... quatro índice seis.

* Alunos Conversando *

Professora L.: - A primeira é um pouco diferente da segunda.

* Alunos Conversando *

Professora L.: - Por que aqui é três e essa parte aqui do quatro continua aqui dentro, né?

* Alunos Conversando *

Professora L.: - Vamos fazer aqui o primeiro.

Professora L.: - Pessoal vamos voltar aqui pro primeiro.

Professora L.: - Quando no terceiro caso não tem como dividir direto...

Professora L.: - Não dá, então nós temos que decompor de uma forma que dê pra dividir, então decompor é separar essa .. e achar um número que da pra dividir com dois aqui.

Professora L.: - Qual número mais próximo de sete pra dividir?

Professora L.: - Então..

Professora L.: - Quanto que falta pra interar o sete?

Professora L.: - Seis e um não são sete?

Professora L.: - Então vão ser dois.

Professora L.: - Por que tem que completar o sete aqui.

Professora L.: - Por que o três é o índice.

* Alunos Conversando *

Professora L.: - Pessoal mais quando a gente concluí.

* Alunos Conversando *

Professora L.: - O que que é que você não entendeu? Fala pra mim.

* Alunos Conversando *