

Renato Zanini

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE MATEMÁTICA FRENTE AO
TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM CICLOS**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

**PUC-SP
São Paulo
2006**

Renato Zanini

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
PROFESSOR DE MATEMÁTICA FRENTE AO
TRABALHO DOCENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM CICLOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, sob a orientação da Prof(a). Dr(a). Laurizete Ferragut Passos.

**PUC-SP
São Paulo
2006**

Banca Examinadora

Laurizete Ferragut Passos

Ana Lúcia Manrique

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ **Local e Data:** _____

***Dedico a todos que, de
alguma maneira, colaboraram
para a realização da pesquisa
em questão.***

AGRADECIMENTOS

Entendo que o agradecimento é um ato de humildade, generosidade e reconhecimento para com as pessoas que sempre estiveram presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

Portanto, devo agradecer, primeiramente, aos meus familiares que sempre me apoiaram, com muito amor, carinho e dedicação.

Tenho muito que agradecer a boa vontade e a gentileza da minha orientadora Laurizete Fegarrut Passos que, com muita paciência e bom senso, sempre esteve presente para me auxiliar e me orientar na elaboração da pesquisa. Além dela, preciso salientar e agradecer as generosas contribuições das professoras Ana Lúcia Manrique e Rosana Giaretta Sguerra Miskulin que, na fase da qualificação do meu trabalho, contribuíram de forma extremamente gentil.

Agradeço, enormemente, a todas as pessoas que, durante a elaboração do trabalho, se preocuparam e, de alguma forma, fizeram me sentir estimulado, amparado e confortado com palavras de apoio e amizade.

Sou grato, também, à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa em questão, por meio do apoio financeiro (Bolsa Mestrado).

Resumo

A existência, atualmente, de uma escola em conflito, que tanto opera de forma coerente com as premissas de uma escola seriada como com as premissas de uma escola organizada em ciclos, direcionou o interesse da pesquisa em questão, que foi investigar, com o foco na identidade profissional docente, como os professores de Matemática estão compreendendo e incorporando o trabalho nas salas de aula organizadas em ciclos, tendo o objetivo, portanto, de ressaltar alguns elementos da prática que vêm influenciando a construção da identidade profissional desses professores. Para isso, foi realizada investigação documental sobre a trajetória dos ciclos no país e, também, o aprofundamento sobre os princípios do regime de Progressão Continuada que divide o ensino fundamental em ciclos e está em vigor, desde o ano de 1998, nas escolas públicas do Estado de São Paulo. A pesquisa de campo ocorreu em dez escolas públicas do interior do Estado de São Paulo, por meio da aplicação de questionário e entrevistas junto aos professores de Matemática, atuantes no ano de 2005, em salas de aula do ensino fundamental (salas de recuperação de ciclo, salas mistas e salas de aula do ensino fundamental em geral). A fim de atender as expectativas da investigação em questão, foi realizado, também, um estudo sobre “identidade profissional docente” e, com base em várias abordagens, assumiu-se, nesta pesquisa, um significado próprio, com relação à identidade profissional docente, utilizando-o como um dos eixos teóricos da pesquisa, já que o foco da investigação é a construção da identidade profissional dos professores de Matemática ao trabalhar em salas de aula organizadas em ciclos. Por meio da análise e interpretação de todas as informações citadas acima, pode-se dizer que vários elementos da prática, vivenciados pelos professores na organização do ensino em ciclos alteram, fortemente, o significado, que cada um tem, do seu trabalho docente, ocasionando conflitos permanentes que influenciam a construção da identidade profissional desses professores.

Palavras-chave: Ciclos; Progressão Continuada; Prática Docente; Identidade Profissional Docente.

Abstract

The current existence of a school in conflict, that operates at the same time in coherency with the premises of a serial organization, and in coherency with the premises of a cyclic organization, directed the interest of this research, that is to investigate how the Mathematics teachers understand and incorporate their work in classrooms organized in cycles, focusing the teaching professional identity, having the objective, therefore, to highlight some elements of practice that are influencing the professional identity building for these teachers. With that aim in mind, this documented inquiry on the trajectory of the cycles in the country was done, also deep diving on the principles of the Continued Progression regimen that divides basic education in cycles and is valid since the year of 1998 in Sao Paulo state public schools. The field research encompassed ten public schools in the country side of Sao Paulo state, through the application of a questionnaire and interviews with Mathematics teachers acting during the year of 2005 in basic education classrooms (mixing rooms of cycle recovery, mixed classrooms, and basic education classrooms in general). In order to meet the expectations of the inquiry, a study on "teaching professional identity" was also performed and, based on different approaches, in this research it gained a particular meaning, being used as one of the theoretical axis for the research, since the focus of the inquiry is the construction of the professional identity of Mathematics teachers when working in classrooms organized in cycles. Through the analysis and interpretation of all the information cited above, it can be said that some elements of the practice in teachers' working lives in the education organized by cycles deeply and strongly modify the meaning that each teacher has of its teaching work, causing permanent conflicts that influence the building of the professional identity of these teachers.

Key-Words: Cycles; Continued progression; Teaching Practice; Teaching Professional Identity.

Sumário

Introdução.....	1
Capítulo I – Ciclos: construindo significados.....	5
Capítulo II – Progressão Continuada: uma organização do ensino fundamental em ciclos na Rede Estadual de São Paulo.....	20
Capítulo III – A Construção da Identidade Profissional do Professor.....	27
Capítulo IV – A voz dos professores de Matemática do ensino fundamental: considerações metodológicas.....	32
1. Considerações sobre o questionário.....	37
2. Considerações sobre as entrevistas.....	50
2.1. Os professores de Matemática frente à Progressão Continuada.....	55
2.2. A profissão.....	61
2.3. A prática docente.....	68
2.3.1. Os desafios.....	68
2.3.2. Os sentimentos.....	74
2.3.3. As aulas de Matemática.....	76
2.3.4. As capacitações e o material utilizado.....	81
2.3.5. A avaliação.....	84
2.4. Os saberes da prática.....	90
Capítulo V – Considerações Finais.....	93
Anexos.....	97
Anexo 1 – Convite aos professores para o preenchimento do questionário.....	98
Anexo 2 – O questionário.....	99
Anexo 3 – As questões que orientaram as entrevistas.....	100
Anexo 4 – A transcrição das entrevistas.....	101
Referências Bibliográficas.....	142

Introdução

Esta dissertação tem por objeto de estudo a identidade profissional dos professores de Matemática ao trabalhar em uma organização de ensino não seriada, tal como vem acontecendo em vários sistemas públicos do Brasil.

A escolha em estudar o impacto que o trabalho no ensino não seriado causa na construção da identidade profissional docente, deriva do crescimento da implantação do sistema de ciclos por estados e municípios brasileiros e, principalmente, da minha atuação como professor, efetivo, de Matemática, desde o início do ano 2000, em uma escola de ensino fundamental e médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, na cidade de Jundiaí, onde moro desde que nasci.

A rede de ensino, citada acima, se organizara, a partir do ano de 1998, em regime de **Progressão Continuada**¹ que, por sua vez, desdobra o ensino fundamental em dois **ciclos**¹ (CICLO I – antigas 1^ª à 4^ª séries / CICLO II – antigas 5^ª à 8^ª séries) permitindo uma nova forma de organização escolar e, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação, pois, se antes, segundo Bertagna (2003), aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora, com esta nova organização do ensino, espera-se que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos.

Como professor da rede de ensino em questão e, portanto, inserido no regime de Progressão Continuada, pode-se dizer que o meu trabalho, desde o ano 2000, vem provocando questionamentos, inquietações e reflexões sobre as diversas alterações surgidas na minha prática em sala de aula.

Apesar de ingressar no magistério paralelamente às mudanças da organização do ensino, tenho como vivência própria (como aluno) e, portanto, uma forte referência, a escola organizada em séries e, por isso, os desafios enfrentados, diariamente, durante as minhas aulas, nessa nova organização, são motivos suficientes para gerar conflitos e proporcionar-me uma reflexão constante sobre as mudanças que, necessariamente, estão ocorrendo na minha prática, além das influências que tais mudanças, supostamente, causam na construção na minha “identidade” como professor, apesar do pouco tempo de magistério.

¹ Capítulo I e II

Torna-se necessário ressaltar que as reflexões relatadas acima, em relação à minha prática, ganharam maior proporção a partir do ano de 2004, quando o meu trabalho, dirigiu-se, também, particularmente, para alunos que, inseridos no regime de Progressão Continuada, chegaram ao final do ensino fundamental (8ª série - CICLO II) necessitando, especialmente, fazer uma recuperação durante mais um ano letivo, atendendo assim, as exigências da legislação, atualmente, em vigor (que será abordada mais à frente). Para isso, tais alunos, necessariamente, freqüentam uma sala de aula composta, somente, por alunos retidos no final do ensino fundamental (sala de recuperação de ciclo) ou, também, uma sala de aula “mista”, composta por alunos regularmente matriculados no último ano do ensino fundamental (8ª série – CICLO II) e alguns alunos retidos no final do ciclo, pertencentes a essa mesma sala de aula, só que, em processo de recuperação de ciclo.

Também no ano de 2004, por meio da iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que proporcionou, aos seus professores efetivos, a possibilidade em cursar Programas de Pós-Graduação “Stricto-Sensu”, através do Programa “Bolsa Mestrado”, iniciei as minhas atividades no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação Matemática do Estado de São Paulo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o objetivo de capacitar-me profissionalmente e desenvolver uma pesquisa que contribuísse e investigasse, de alguma maneira, aspectos da minha prática docente, responsáveis por gerar, não só em mim, mas em muitos outros professores, vários questionamentos e anseios em relação à organização do ensino em ciclos.

Portanto, como já disse, além do crescimento da implantação do sistema de ciclos no Brasil, que, de certa forma, gera, atualmente, uma escola em conflito, considera-se, também, como justificativa essencial para o surgimento da pesquisa em questão, o meu exercício profissional, desde o ano 2000 e, particularmente, a partir do ano de 2004, que por sua vez, provocou-me dúvidas e inquietações suficientes para possibilitar uma investigação sobre o impacto que o trabalho em salas de aula organizadas em ciclos causa na identidade profissional do professor de Matemática.

Investigar como os professores, particularmente, de Matemática estão compreendendo e incorporando o trabalho nessa nova organização, justifica-se quando Zaidan (2001) afirma que não é preciso recorrer às pesquisas ou estudos

para afirmar que a Matemática desenvolveu papel decisivo no quadro de fracasso escolar no Brasil e, além disso, como disciplina reconhecidamente importante e muitas vezes de difícil acesso, freqüentemente recaía sobre ela a decisão sobre o futuro do aluno (promoção ou retenção). Com o ensino fundamental numa organização ciclada que, segundo Barreto e Mitrulis(2001), ordena o tempo escolar em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de modo a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, torna-se relevante investigar como o trabalho do professor de Matemática nessa nova organização vem afetando a construção da sua identidade profissional.

Sendo assim e, tendo como foco a identidade profissional docente, essa pesquisa se propõe a investigar ***como os professores de Matemática estão compreendendo e incorporando o trabalho nas salas de aula organizadas em ciclos, com o objetivo, portanto, de ressaltar alguns elementos da prática que vêm influenciando a construção da identidade profissional desses professores.***

A problemática que motiva a pesquisa é o fato de existir, atualmente, uma escola em conflito que, de um modo geral, segundo Fernandes (2005), conjuga lógicas de funcionamento, práticas e concepções de seus agentes que tanto operam de forma coerente com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma escola organizada em ciclos que, por sua vez, caracteriza uma organização de ensino oposta à seriação e, que, de acordo com Souza e Alavarse (2003), embora exista o emprego generalizado da expressão “ciclos” na literatura, legislação e documentos de várias redes públicas de ensino no país, uma análise mais detalhada de seu emprego, como veremos no capítulo a seguir, indica uma diversidade de conceitos e iniciativas de organização escolar.

Torna-se, portanto, relevante investigar as repercussões que a organização da escolaridade em ciclos introduziu nas práticas dos professores no exercício de sua profissão e, conseqüentemente, na construção de suas identidades profissionais.

Para isso, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois este tipo de abordagem permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, e também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos entre outros aspectos.

A fim de investigar a identidade profissional dos professores de Matemática no trabalho com o ensino fundamental por intermédio dos ciclos, faz-se necessário uma pesquisa documental sobre as concepções, trajetória e desafios dos ciclos no país, especialmente no Estado de São Paulo (local da pesquisa de campo), um aprofundamento teórico sobre identidade profissional do professor e a aplicação de um questionário, seguido de entrevistas aos professores de Matemática que trabalham nas escolas públicas estaduais na cidade de Jundiaí, especialmente em salas de recuperação de ciclo e/ou salas mistas (salas de aula compostas totalmente ou parcialmente por alunos retidos no final do ensino fundamental – 8ª série / CICLO II). Tais escolas atendem a sugestão da nova LDB e estão organizadas de acordo com o Conselho Estadual de Educação de São Paulo em 1997, que instaurou o regime de Progressão Continuada em todas as escolas da rede estadual do Estado de São Paulo a partir do ano de 1998. O sistema foi organizado em dois ciclos de ensino com promoção automática de um ano para o outro e possibilidade de retenção de um ciclo para o outro (CICLO I : englobando as antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º Grau e CICLO II : englobando as antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do 1º grau).

Por meio da análise e interpretação de todas as informações citadas acima, pretende-se tecer considerações importantes sobre a construção da identidade dos professores de Matemática, frente ao trabalho na organização do ensino em ciclos e, com isso, contribuir para a ampliação das discussões, reflexões e ações, tanto da comunidade acadêmica de Educadores Matemáticos, quanto dos profissionais do magistério em geral. Tais discussões e reflexões se referem às implicações políticas, sociais e pedagógicas provocadas pelas mudanças na organização do ensino fundamental da rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Capítulo I – Ciclos: construindo significados

Ao apresentar, no capítulo em questão, as diversas concepções de ciclos, experimentalmente, vividas ao longo dos anos e, além disso, buscar, junto aos teóricos, significados e explicações com relação à construção da idéia de ciclos no país, pretende-se situar o leitor sobre as idéias centrais em torno do assunto, que por sua vez, é parte fundamental da pesquisa em questão. Pois, ao investigar o impacto causado na identidade dos professores de Matemática no trabalho com salas de aula organizadas em ciclos, especialmente, no regime de Progressão Continuada, torna-se necessário, primeiramente, o esclarecimento sobre a trajetória, os significados e as pesquisas com relação aos ciclos no país, pretendendo, após isso, tornar notável a especificidade do regime de Progressão Continuada, que por sua vez, é o “pano de fundo” dessa pesquisa e, por isso, deverá ser abordado, com maiores detalhes, no próximo capítulo.

Desde o início do século XX, a idéia de ciclos está sendo construída por diversas experiências brasileiras, em diferentes redes escolares, períodos, circunstâncias e lugares diversos. A construção dessa idéia, ao longo dos anos, sempre teve como pano de fundo, a preocupação com os altos índices de repetência, vinculados diretamente com os processos avaliativos da escola. A permanência constante, no decorrer das décadas, sobre as justificativas evocadas para a adoção dos ciclos, segundo Barreto e Mitrulis (2001), abarcam desde o potencial que eles têm de contribuir para a garantia do direito à educação e para a democratização do ensino, até a importância que revelam para preservar a auto-estima dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento, respeitando suas diferenças e assegurando-lhes aprendizagem de qualidade.

No entanto, apesar da ausência de estudos, até o momento, capazes de revelar o impacto causado pela introdução dos ciclos nos investimentos e nos gastos públicos, uma reação corrente entre os educadores, conforme afirmam Barreto e Souza (2005), é a de denunciar que a implantação dos ciclos tem sido motivada simplesmente pela necessidade de cortar gastos com a educação, uma vez que os docentes não identificam investimentos compatíveis com a viabilização da melhoria das condições de trabalho nas escolas e o incremento da qualidade do ensino, exigidos pelas políticas de ciclo.

De acordo com algumas pesquisas realizadas, Barreto e Souza (2005) ainda afirmam que os professores, de certa maneira, expressam a opinião de que as medidas propostas e os recursos disponibilizados não têm sido suficientes ou adequados para dar suporte às mudanças pretendidas. Essa opinião, segundo elas, é expressa com maior ou menor frequência, dependendo da rede escolar e do empenho da administração em oferecer tais condições, mas está presente em todos os casos.

As pesquisadoras, citadas acima, dizem que um aspecto muito enfatizado pelos estudos é a necessidade de que sejam asseguradas as condições propícias ao desenvolvimento dos ciclos. Entre essas, segundo Barreto e Souza (2005), as mais mencionadas são a necessidade de envolvimento do conjunto dos atores sociais com a proposta, a criação de condições de trabalho adequadas para o seu desenvolvimento e a formação docente. Conforme elas afirmam, além de condições objetivas, há também destaque para o envolvimento dos sujeitos em um processo de discussão e reflexão sobre as bases em que tradicionalmente se assenta a cultura escolar, processo esse capaz de impulsionar o desejo de ruptura com o caráter seletivo da escola.

Após apresentar alguns aspectos que, embasados ou não por outras pesquisas, de certa forma, atualmente, justificam a implantação dos ciclos em diversas redes escolares brasileiras e revelam a necessidade de algumas ações propícias ao seu desenvolvimento, torna-se relevante percorrer, nesse momento, a trajetória dos ciclos no país ao longo dos anos, a fim de compreender as suas origens e, também, de entender a construção e a busca, no decorrer do tempo, de diferentes significados para os ciclos nas propostas de ensino no Brasil.

A preocupação com a repetência nas escolas das redes públicas de ensino se fazia presente desde o início do século XX. Em 1918, por exemplo, a proibição da reprovação, recomendada por Sampaio Dória, e reiterada em sua reforma no ano de 1920 (período que foi convidado para ocupar o cargo de diretor da instrução pública do estado de São Paulo), tinha como hipótese a visão de que a repetência era uma barreira ao ideal republicano de implantação da escolarização no país, pois significava a impossibilidade de alfabetização para a maioria dos brasileiros, que por sua vez, era vista como uma forma de possibilitar a modernização do país e a nacionalização dos imigrantes estrangeiros, portanto uma questão essencial no início do século XX.

Os índices de repetência continuavam sendo motivos de preocupação nas décadas de 30 e de 40, principalmente entre os defensores da chamada Escola Nova que tinham sua atenção dirigida para a seletividade no interior do sistema educacional.

Segundo Knoblauch (2003), a idéia da promoção automática, intrinsecamente relacionada com a preocupação dessa seletividade, ganha um novo impulso na década de 50 com a Conferência Regional Latino-Americana sobre a Educação Primária gratuita e obrigatória. Tal conferência foi promovida pela UNESCO, em colaboração com a OEA, realizada em Lima, Peru, no ano de 1956.

A proposta da promoção automática tinha como principal objetivo solucionar o grave problema da repetência escolar, que constituía prejuízo financeiro importante e retirava oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar.

Nos anos 50, algumas propostas de inovação no cotidiano escolar afirmavam a necessidade da permanência do aluno na escola e a garantia da aprendizagem por meio de uma educação de qualidade. Para isso, tais propostas tinham a intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, limitando ou eliminando a repetência, que por sua vez, segundo Barreto e Mitrulis (2001), durante décadas, vem apontando conseqüências indesejáveis como: os prejuízos que causa ao financiamento do sistema de ensino, os obstáculos no processo de aprendizagem dos educandos e suas decorrências no plano pessoal, familiar e social.

Barreto e Mitrulis (2001) apontam que, nessa época, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a incorporação de grandes contingentes da população, recentemente migrados do campo, para a vida social e política.

Em 1958, com base na promoção automática, o estado do Rio Grande do Sul adotou uma modalidade de progressão continuada. Esta modalidade tinha como objetivo fazer o aluno progredir por meio das classes de recuperação, destinadas especialmente a alunos com dificuldades.

Apesar da divulgação favorável da proposta do Rio Grande do Sul entre os professores do magistério paulista, não eram poucas as vozes discordantes, pois se temia que a adoção do regime de promoção automática sem outras providências complementares, longe de ser um caminho de reconstrução do ensino fundamental do país, pudesse agravar suas deficiências.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61 – LDB) já prescrevia para o país uma estrutura escolar dividida em ciclos tendo como preceitos uma correspondência com as fases de desenvolvimento do aluno, que também era ressaltado no entendimento de Moreira Leite (1959), quando apontava a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno como solução para repetência. Tais preceitos eram inspirados na reforma Langevin-Wallon² proposta às escolas francesas após a segunda guerra mundial, mas que não chegou a se efetivar.

A estrutura escolar prescrita pela Lei 4024/61 consistia no ensino primário, com duração de quatro anos, seguido do ensino médio, dividido em dois ciclos: o ginasial, de quatro séries anuais, e o colegial, de três. É importante ressaltar que o uso do termo ciclos na Lei 4024/61, tinha como objetivo denominar diferentes etapas de escolaridade e abrigava o regime seriado como modo de organização da escola.

Uma das primeiras experiências que rompeu com o regime seriado e adotou a organização do ensino primário por níveis, aconteceu em Pernambuco no ano de 1968. Essa experiência, que estava fundamentada nos princípios de um movimento curricular em evidência nos Estados Unidos (core curriculum), apontava o progresso na trajetória escolar dos alunos por meio de ritmos variados ao longo do ciclo escolar, proporcionando o avanço contínuo e a conclusão da escolarização obrigatória.

Outras experiências que ocorreram no final da década de 60 e no início da década de 70 foram: a experiência paulista que reorganizava o currículo da escola primária em dois ciclos, trazendo consigo o embrião dos ciclos no país; a implantação gradativa, em caráter experimental, de um sistema de avanços progressivos em Juiz de Fora no estado de Minas Gerais e a experiência do Estado de Santa Catarina que, através do Plano Estadual de Educação de 1969, antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (Lei 5692/71) e instituía oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61 – LDB) foi quase toda revogada pela Lei 5692/71 citada acima. Essa Lei reuniu o

² A reforma Langevin-Wallon nasceu, em 1945, durante ainda o período de guerra e abriu expectativas, com o fim de inspirar a escola com o objetivo de desempenhar um papel importante em um futuro de paz. Tal reforma proporcionava o acesso ampliado de crianças de estratos sociais distintos, de permanência e continuidade dos alunos, e de expansão do ensino elementar.

ensino primário e o ginásio para formar o ensino de primeiro grau com oito anos, mantendo identificáveis os ciclos de escolaridade do período anterior. Além disso, abriu possibilidades de novas formas de organização da escola, prevendo ao lado das séries, os avanços progressivos na trajetória escolar dos alunos.

A proposta do Estado de Santa Catarina, que vigorou de 1970 a 1984, estabelecia os avanços progressivos e abolia a reprovação ao longo das quatro primeiras séries e das quatro últimas séries. Provavelmente, a extinção desse regime ocorreu devido ao estrangulamento de matrículas após as quatro séries iniciais do primeiro grau.

De acordo com as afirmações de Barreto e Mitrulis (2001), as iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares ensaiadas até a primeira metade dos anos 80, tiveram como referência, mais próxima ou distante, o sistema de avanços progressivos, adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Ao longo da década de 80, muitos governos estaduais das regiões Sudeste e Sul reestruturaram os sistemas escolares tendo em vista a sua redemocratização pós-ditadura militar.

Nessa época, com o objetivo de resolver o problema da evasão nas séries iniciais, os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná instituíram o ciclo básico, que por sua vez, reestruturava as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau. Nessa experiência, procurava-se assegurar a progressão dos alunos nessas séries, eliminando a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano. É importante ressaltar que o ciclo básico expandiu-se, com algumas variações, para novos estados.

Por meio da Constituição de 1988, os direitos essenciais do cidadão são restabelecidos, explicitando entre eles o direito à educação. Essa Constituição possibilitou a produção, após ampla discussão envolvendo a comunidade educacional de 1988 a 1996, da nova LDB, ou melhor, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Durante esse período, segundo Barreto e Mitrulis (2001), as fontes de informação se multiplicam rapidamente em tempos de mudança acelerada e passa prevalecer, nas sociedades contemporâneas, a idéia do conhecimento em rede, a escola deixa de ter papel tão marcado na pura transmissão do conhecimento, devendo transformar-se numa facilitadora do manejo de informações pelos alunos, sendo entendida como um espaço privilegiado de construção de identidades, do

cultivo da cidadania e valores de convivência que aspiram uma melhoria da qualidade de vida.

É importante ressaltar algumas experiências que ocorreram nos anos 90, como por exemplo, as mudanças de caráter mais radical no ensino de 1º grau nas prefeituras de São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre, além da experiência do Rio de Janeiro com o “Bloco Único”.

As propostas realizadas nos municípios de São Paulo, de Belo Horizonte e de Porto Alegre tinham, como eixo norteador, a integração dos conteúdos com base nas experiências sócio-culturais dos alunos. De acordo com Barreto e Mitrulis (2001), nesses municípios as séries foram substituídas por ciclos, que abrangiam todo o ensino fundamental, em busca de um novo modo de operar da escola, capaz de romper a lógica da exclusão social e cultural dos alunos.

Em 1992, no município de São Paulo, o ensino fundamental foi reorganizado em três ciclos e o foco da avaliação foi deslocado para o diagnóstico. Além disso, os ciclos organizaram com maior coerência a continuidade da aprendizagem, partindo de uma perspectiva interdisciplinar, e permitiram a reinvenção do currículo em cada escola, pois não havia prescrições oficiais a serem seguidas.

A Escola Plural de Belo Horizonte e a Escola Cidadã de Porto Alegre, implantadas em 1995, também ensaiaram mudanças de caráter radical no ensino de 1º grau e almejaram em suas propostas, a democratização do acesso à escola e do acesso ao conhecimento por meio dos ciclos de formação, como assim os chamavam.

A proposta da Escola Plural, denominada pela lógica da aceitação e do convívio de diferentes pluralidades, tinha como eixo norteador, segundo Knoblauch (2003), a reorganização dos tempos escolares e a não interrupção no processo de desenvolvimento do aluno por meio da reprovação, o que ocasionou uma resignificação dos conteúdos e uma nova visão sobre a avaliação.

Barreto e Mitrulis (2001), afirmam que, nessa proposta, foram estabelecidos três ciclos, de três anos, para o ensino fundamental que agregavam grupos de alunos da mesma faixa etária compreendendo o período característico da infância, da puberdade e da adolescência. Ainda de acordo com as autoras, a flexibilidade implícita na organização por ciclos procurava superar a tradicional e hegemônica padronização do processo educativo, herança de uma lógica científico-racionalista,

apontada como responsável pelos persistentes índices de perda, em termos de evasão e repetência, dos sistemas de ensino.

Assim como a Escola Plural, a proposta da Escola Cidadã alterou a forma de encaminhar os conteúdos, mudou a maneira de avaliação e organizou as turmas de acordo com a idade dos alunos estabelecendo três ciclos com três anos cada um, sendo a escolarização obrigatória nesses municípios de nove anos.

Particularmente, os princípios da Escola Cidadã foram definidos numa reunião com a comunidade escolar (Constituinte Escolar) no ano de 1995. Por meio de amplas discussões, durante mais de um ano, a não reprovação foi vista, nessa Constituinte, como uma forma de garantir a democratização do conhecimento, do acesso à escola e da gestão com a introdução da eleição de diretores e do conselho escolar.

O “Bloco Único” criado pelo município do Rio de Janeiro e incorporado pelo estado em 1994, segundo Knoblauch (2003), integrava as classes de alfabetização às primeiras séries do ensino fundamental constituindo assim, um bloco com duração de 5 anos e, de acordo com Barreto e Mitrulis (2001), a proposta trabalhava com uma concepção menos estruturada de escolaridade fundamental e tentava vinculá-la ao processo natural de construção de aprendizagens de cada criança. Por despertar grande resistência entre os docentes e, principalmente por implicar um intervalo de tempo escolar muito extenso, tal proposta não vingou, porém serviu como inspiração para outras iniciativas.

A nova LDB, ou melhor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, abriu a possibilidade, segundo Freitas (2003), de organizar a escolarização formal dos estudantes em ciclos.

Em seu artigo 23 diz que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Essa Lei faculta aos sistemas de ensino o desdobramento do ensino fundamental em ciclos e confere às secretarias estaduais e escolas a possibilidade de adoção do regime de Progressão Continuada.

De acordo com as afirmações de Guilherme (2002), a nova LDB é resultado histórico de um jogo de forças e interesses que foi instituída com o objetivo geral e

oficial de atender as demandas da realidade educacional brasileira para o século XXI e também corresponder ao princípio de igualdade de direitos expresso na Constituição de 1988.

Atendendo a sugestão da nova LDB e de acordo com o Conselho Estadual de Educação de São Paulo em 1997, o regime de Progressão Continuada foi instaurado em todas as escolas da rede estadual do estado de São Paulo a partir do ano de 1998. O sistema foi organizado em dois ciclos de ensino, com promoção automática de um ano para o outro e possibilidade de retenção de um ciclo para o outro (CICLO I : englobando as antigas 1º, 2º, 3º e 4º séries do 1º Grau e CICLO II : englobando as antigas 5º, 6º, 7º e 8º séries do 1º grau).

É importante apontar que o estado de São Paulo é o único estado em que todas as escolas estão organizadas sob esse regime, pois o estado de Minas Gerais, por exemplo, que adotou para a sua rede o regime de ciclos entre 1995 e 1998, remete às unidades escolares a decisão de manter ou não os ciclos.

Segundo Guilherme (2002), de acordo com os documentos oficiais do estado de São Paulo, a adoção do regime de Progressão Continuada contribui para viabilizar a universalização da educação básica, que é o impulso para as nações se projetarem e competirem mundialmente. Também é um meio de garantir o acesso e principalmente, a permanência do aluno na escola, otimizando recursos e regularizando o fluxo de alunos da rede ao considerar a relação idade/série. A autora ainda afirma que a proposta original desse regime traz o ciclo único como ideal, mas permite o desmembramento em dois ciclos, como ficou configurado em nosso sistema estadual. Nesse caso, a proposta aponta que deve existir um cuidado para que na transição de um ciclo para o outro não haja formação de um novo “gargalo” ou ponto de exclusão.

Além dos argumentos de ordem político-social, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo fortalece a adoção do regime de Progressão Continuada em argumentos de dimensão psico-pedagógica. Nessa dimensão, segundo Barreto e Mitrulis (2001), a Secretaria entende que os avanços sociais, afetivos e cognitivos são parte de um único processo de desenvolvimento global que decorre da inter-relação de múltiplas aprendizagens. Além do que, a ênfase no princípio da heterogeneidade, contrapondo-se ao secular modelo de organização do ensino dirigido a uma clientela homogênea, é um aspecto em destaque nesse regime.

A adoção do regime de ciclos, segundo Barreto e Mitrulis (2001), manifesta tendência crescente de expansão no país, especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e também a partir da existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que adotam a organização em ciclos para o ensino fundamental sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem. Além do que, a alternativa dos ciclos escolares, conforme as autoras citadas acima, é fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172 de janeiro de 2001, que, entre seus objetivos, propõe a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas.

A construção da idéia de ciclos por meio das experiências realizadas ao longo dos anos, ainda não foi suficiente para consagrar uma concepção para este termo.

Atualmente, a utilização do termo “ciclos” ao designar formas de organização do ensino fundamental diferentes da seriação, é bastante diversificada. Dependendo de quem a empregue, segundo Alavarse (2002), pode-se estar fazendo referência a formas de organização escolar muito díspares, com implicações sociais, políticas, econômicas e educativas bastantes discrepantes.

Portanto, apesar do emprego generalizado da expressão “ciclos” na literatura, legislação e documentos de várias redes públicas de ensino no país, Souza e Alavarse (2003) advertem que, para caracterizar uma organização de ensino oposta à seriação, uma análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade de conceitos e iniciativas de organização escolar.

Freitas (2003) defende a idéia de reservar apenas para as propostas mais amplas o nome de “ciclos”. Tal autor, no intuito de expandir as concepções de ciclos que, muitas vezes, são plenamente aceitáveis, adiciona um outro modo de conceber a dinâmica da formação do aluno e que contrarie tanto a lógica da exclusão como da submissão. Esta maneira é defendida por ele, com base em Moisey Mikhaylovich Pistrak, pedagogo russo do começo do século passado que sistematizou a nova escola russa, criada sob o impacto das transformações sociais da Revolução Russa de 1918.

Os ciclos, conforme defende Freitas (2003), devem planejar suas vivências sociais com forte vínculo com a realidade social. Assim sendo, a formação do aluno, segundo o autor, deve prepará-lo para entender seu tempo e engajá-lo na resolução

que tem a ver com as grandes contradições da própria sociedade capitalista, de forma que sua superação signifique um avanço para as classes menos privilegiadas e um acúmulo gradual e permanente de forças para a superação da própria sociedade capitalista.

“...não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar”. (Freitas, 2003, p.60)

Alguns autores propõem a distinção da definição de ciclos, adjetivando-os. Como por exemplo, ciclos de formação, ciclos escolares, ciclos de progressão continuada, ciclos de aprendizagem e outros.

Nos ciclos de formação, por exemplo, Arroyo (1999) enfatiza a organização da escola para dar conta dos tempos de desenvolvimento dos educandos, ou seja, organizar o trabalho, os tempos, os espaços, os saberes e as experiências de socialização, respeitando as temporalidades do desenvolvimento humano.

No entanto, Freitas (2003) adota uma concepção de ciclos que vai além da noção de ciclo de formação, destacando também que os tempos e espaços da escola são colocados a serviço de novas relações de poder entre o estudante e o professor com a tarefa de formar para a vida, na atualidade, propiciando o desenvolvimento de novas relações entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas.

A nova organização do trabalho escolar, nomeada por Barreto e Mitrulis (2001) de ciclos escolares, representa uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização e, além disso, ordena o tempo escolar em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de modo a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem. Tal favorecimento é percebido na denominação dos ciclos de progressão continuada que, segundo diversos textos oficiais, contempla o aspecto pedagógico por meio da crença de que toda criança é capaz de aprender e, portanto, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes.

Perrenoud (2004), ao evocar os ciclos de aprendizagem, enfatiza algumas razões para o seu desenvolvimento. Tais razões consistem em definir também as etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens, permitir um planejamento mais maleável das progressões e uma diversificação das trajetórias, favorecer uma maior flexibilidade para a incorporação diferenciada aos alunos (em diversos tipos de grupos e de dispositivos didáticos), assegurar maior continuidade e uma coerência mais forte com a responsabilidade de uma equipe por vários anos e perseguir os objetivos de aprendizagem referentes a vários anos.

Para nortear a implementação do regime de ciclos, Alavarse (2002) indica alguns aspectos que devem ser contemplados apesar de não autorizar nenhuma simplificação da proposta.

Os aspectos a serem contemplados consistem na recomposição curricular, na definição do processo de formação permanente dos professores e demais profissionais que irão trabalhar com os mesmos, na fundamentação para o agrupamento dos alunos nos ciclos, no estabelecimento de um conjunto integrado de atividades (recuperação, acompanhamento), na articulação de processos avaliativos (escola, sistema), na garantia de horário dos professores e outros profissionais para atividades coletivas, na busca permanente de avanço de um quadro teórico básico, no envolvimento permanente de pais e responsáveis, nas atividades extra-escolares para garantir o desenvolvimento cultural dos professores e alunos e, finalmente na garantia de mecanismos que assegurem o debate das divergências.

De acordo com Alavarse (2002), pode-se dizer que o regime de ciclos não é isento de contradições, ilusões, limitações etc., mas principalmente marcado pela ausência de conclusões e pela presença em seu interior do sentido de mudança histórica, da sociedade e também, da própria escola.

Ao investigar as repercussões que a organização da escolaridade em ciclos introduziu nas escolas e nas práticas dos professores no exercício de sua profissão, Fernandes (2005) também ressalta que a escola organizada em ciclos, dada as mudanças que exige, torna-se, mais do que as outras, uma escola em conflito, inquieta, uma vez que diversos aspectos são postos em questionamento: a forma de avaliar, a maneira de entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços. Além do que, observa que a escola em tal organização, de um modo geral, tal qual se apresenta hoje, conjuga lógicas de funcionamento,

práticas e concepções de seus agentes que tanto operam de forma coerente com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma escola organizada em ciclos.

Nas considerações finais de sua pesquisa, Fernandes (2005) ainda arrisca dizer que a escola organizada em ciclos, como se apresenta hoje, é como uma instância intermediária entre a escola seriada e uma outra escola que ainda está por vir: uma que seja mais coerente com as questões, problemáticas, concepções, tensões, conflitos e verdades provisórias do século XXI.

Além das considerações ressaltadas por Fernandes (2005) sobre as repercussões causadas pela organização do ensino em ciclos, Gomes (2004), buscando percorrer os cerca de quinze anos de pesquisas publicadas sobre a implantação dos ciclos no ensino fundamental brasileiro, faz um levantamento em bases de dados nacionais, catálogos universitários e bibliotecas eletrônicas, após o qual se procedeu à seleção dos trabalhos que pudessem oferecer contribuições do ponto de vista das políticas educacionais do país.

O pesquisador, em tal investigação, aponta, por meio de algumas considerações, que projetos meritórios de desseriação e combate ao fracasso escolar tenderam a sofrer substanciais desgastes e distorções na trajetória entre os centros planejadores e a execução nas escolas, mostrando com frequência outra face nas salas de aula, pelo menos em casos pesquisados. Segundo o pesquisador, num ambiente de crise do Estado e escassez de recursos, foram realizadas transformações profundas que não encontravam correspondência nem nas depauperadas burocracias públicas, nem nas verbas adequadas para colocar as escolas em condições de atuar de maneira inovadora.

Por meio de um quadro que, segundo Gomes (2004), traduz, de forma geral, a tortuosa trajetória brasileira das propostas de ciclos à sala de aula, procuram-se captar, de acordo com este autor, os claros mais brilhantes e os escuros mais intensos dos contrastes entre projetos e realidade. As informações de tal quadro, segundo Gomes (2004), não se trata, de modo algum, em afirmar que as propostas destes dois decênios foram malsucedidas ou que nada foi feito e/ ou que predominantemente se perverteu, mas sim, trata-se de alertar contra os inequívocos desvios e distorções.

Com o intuito de detalhar as informações do quadro abaixo, pode-se afirmar que, a primeira coluna, refere-se, de forma geral, às principais e diferentes

características das propostas de ensino em ciclos no país. Em seguida, na coluna ao lado, encontram-se as principais condições de sucesso detectadas em tais propostas e, finalmente, o detalhamento das possíveis e principais distorções constatadas pelo atores escolares que, em sua maioria, são os professores, pais, alunos e comunidade escolar entre outros envolvidos.

Reformas reformando escolas?	Intermediação	Ou escolas reformando Reformas?
<i>Principais características das propostas</i>	<i>Principais condições de sucesso detectadas</i>	<i>Principais distorções constatadas</i>
Desserialização; Encorajamento à permanência na escola; Reorganização do tempo e espaço; Acionamento de processos de recuperação e reforço; Redução substancial da retenção; Redução da compartimentação curricular; Promoção da aprendizagem dos alunos socialmente desfavorecidos.	Continuidade administrativa; Comunicação com professores, pais e alunos; Acompanhamento pedagógico; Valorização do magistério; Formação continuada dos educadores; Projetos pedagógicos escolares consistentes; Clima escolar favorável; Melhores condições de ensino-aprendizagem; Financiamento adequado.	Reinterpretação como promoção automática; Resserialização dos ciclos, retardando a reprovação; Alunos com permanência na escola, mas com defasagem cada vez maior do aprendizado; Reacomodação dos processos avaliativos para continuarem eliminatórios e classificatórios; Desinteresse dos alunos e desresponsabilização de educadores, pais e alunos, com base na suposta promoção automática; Escolaridade pobre para alunos pobres.

Fonte: Gomes (2004), p.48

O quadro acima que, por sua vez, retrata o pretendido e não realizado ou distorcido, além de incluir as principais condições de sucesso reveladas pelas próprias pesquisas, dá margem para considerações relevantes. Gomes (2004) relata tais considerações:

“...A escola velha e a escola nova coexistem em diversas proporções, com diversos matizes e contradições, como intenção e realidade. A mescla desses elementos conduz, em muitas situações, o velho a não ser tão velho e a ficar pior que o novo. É o caso do desmoronamento da escola tradicional pela introdução do que é *percebido* como promoção automática, em que os atores escolares podem ser lançados ao pior dos mundos, quando o velho ruiu e o novo ainda não foi edificado ou foi implantado de maneira distorcida. Pode-se afirmar que isso é inerente às mudanças profundas, mas é preciso estar atento a esses riscos e problemas, que devem ser corretamente enfrentados...” (Gomes, 2004, p.48)

Com relação às considerações acima, feitas por Gomes (2004), sobre a pesquisa que realizou, pode-se dizer que a organização do ensino fundamental em ciclos, exige condições pedagógicas, estruturais e financeiras para a sua implantação e implementação. Tal organização implica em mudanças intensas na lógica do funcionamento da escola, colocando-a, muitas vezes, em conflito. A partir das mudanças na organização do ensino, naturalmente, surgem as possíveis distorções e, obviamente, o “longo” processo de incorporação e compreensão da proposta, por parte dos atores escolares. Boa parte de tal processo dependerá, fortemente, da implantação e implementação da proposta em questão, podendo dar grande espaço, ou não, aos possíveis desvios no seu entendimento. Vale ainda ressaltar, de acordo com Barreto e Souza (2005), que por conta dos ciclos não constituirão uma proposta acabada, a espera de ser simplesmente posta em prática pela escola, sua implementação depende grandemente da capacidade dos docentes para concretizar um projeto que apenas esboça uma orientação geral a ser seguida.

Considerando a afirmação de Alavarse (2002) quando diz que, atualmente, a utilização do termo “ciclos” ao designar formas de organização do ensino fundamental diferentes da seriação, é bastante diversificada, pretende-se, agora, ressaltar uma dessas formas de organização que, como já foi visto no início desse capítulo, é o “pano de fundo” da pesquisa em questão. Tal forma de organização escolar é denominada “Progressão Continuada” que, de acordo com Bertagna (2003), extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico,

a crença de que toda criança é capaz de aprender, ocorrendo, dessa forma, progresso de aprendizagem, mesmo que em níveis diferentes. Esta explicitação torna-se bastante necessária, nesse momento, pois, como foi visto na introdução desse trabalho, a investigação de campo ocorre em uma organização de ensino em ciclos, mais especificamente, por conta da sua forma de organização, num regime de Progressão Continuada e, portanto, se faz necessário tal especificidade, inclusive, com maiores detalhes, no próximo capítulo.

Capítulo II – Progressão Continuada: *uma organização do ensino fundamental em ciclos na Rede Estadual de São Paulo*

Esse capítulo contempla, com maior aprofundamento, uma das diferentes formas de organização do ensino ciclado que, por sua vez, está em funcionamento, desde o ano de 1998, na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

A importância na abordagem de tal modalidade do ensino em ciclos ocorre por motivos particulares da própria pesquisa em questão, pois, tendo em vista o objeto dessa investigação que é a identidade profissional docente, pode-se afirmar, como já foi visto, superficialmente, nas páginas anteriores, que, tal investigação, ocorre, também, por meio de questionários e entrevistas com professores de Matemática inseridos em uma das modalidades do ensino em ciclos, ou seja, no regime de Progressão Continuada. Sabendo disso, torna-se de extrema relevância, principalmente para a análise dos dados, destacar, a partir de agora, aspectos importantes do funcionamento de tal proposta, já que os “sujeitos” da pesquisa se encontram inseridos nessa organização do ensino fundamental.

Ressalta-se, portanto, nesse momento, a fim de iniciar a abordagem dos aspectos citados acima que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nova LDB) sob o nº 9394/96 em 20 de dezembro de 1996, as possibilidades de novas organizações do ensino, nesta última década, apareceram com maior nitidez, pois a nova LDB, possibilita, em seu artigo 23, a organização da educação básica:

“ [...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”

Além do que, o artigo 32 desta mesma Lei, ressalta o ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública, com duração mínima de oito anos e com o objetivo de proporcionar a formação básica do cidadão, mediante:

“ I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 IV – o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

Para tal formação básica do cidadão, é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos, fazendo com que os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série, possam adotar no ensino fundamental o **regime de Progressão Continuada**, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

A Indicação CEE Nº: 08/97 aprovada em 30 de julho de 1997, atribui à Secretaria da Educação de São Paulo, desenvolver ações objetivando a elaboração de projeto para implantação do regime de progressão continuada, devendo nele especificar a forma de implantação e, entre outros aspectos, os mecanismos que assegurem:

“ [...] avaliação institucional interna e externa; avaliações de aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo; atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível; meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos; indicadores de desempenho; controle de frequência dos alunos; contínua melhoria do ensino; dispositivos regimentais adequados; forma de implantação, implementação e avaliação do projeto; articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre frequência e aproveitamentos escolar.”

Tal Indicação reconhece a complexidade e a amplitude da alteração proposta, recomendando um amplo debate na rede e com a comunidade, antes da sua efetiva implantação.

Com os fundamentos dos artigos 23 e 32 da nova LDB e, através da Indicação CEE Nº: 08/97 sobre o regime de progressão continuada, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, por meio da Deliberação CEE Nº 09/97, aprovada em 30 de julho de 1997, instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São

Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de oito anos, podendo ser organizado em um ou mais ciclos, sendo que no caso de opção por mais de um ciclo, deverão ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada.

A Deliberação em questão aponta que o regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

Tendo em vista a Deliberação citada acima, a Resolução SE Nº 4, de 15 de janeiro de 1998, resolve em seu Artigo 1º, a organização do ensino fundamental das escolas da rede estadual, em regime de progressão continuada, por meio de dois ciclos: Ciclo I, correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries; Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries.

Tal Resolução, em suas instruções sobre a avaliação do rendimento escolar no regime de progressão continuada, afirma que a progressão continuada não altera a sistemática de avaliação contínua e os registros bimestrais por parte das escolas, pois a avaliação e os registros se tornam fundamentais e deverão ser cada vez mais enfatizados, oferecendo informações substantivas a professores, direção e coordenação pedagógica para a tomada de decisão sobre a programação do reforço e recuperação paralela e contínua, que deverão ocorrer como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares e sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem em horário diverso às aulas regulares.

Sobre a recuperação na rede estadual de ensino, pode-se dizer que as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, presentes no Parecer CEE nº 67/98, aprovado em 18 de março de 1998, apontam por meio do Artigo 80, que os critérios para promoção e encaminhamento para atividades de reforço e recuperação, serão disciplinados no regimento da escola.

“ § 1º - Todos os alunos terão direito a estudos de reforço e recuperação em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório.”

“ § 2º - As atividades de reforço e recuperação serão realizadas, de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo [...]”

“ § 3º - Excepcionalmente, ao término de cada ciclo, admitir-se-á um ano de programação específica de recuperação do ciclo I ou de componentes curriculares do ciclo II, para os alunos que demonstrarem impossibilidade de prosseguir estudos no ciclo ou nível subsequente.”[grifo meu]

Segundo algumas considerações do Secretário da Educação para a Resolução SE Nº 15, de 22 de fevereiro de 2005, a recuperação na rede estadual de ensino consiste em garantir a todos os alunos oportunidades de aprendizagem que possam promover continuamente avanços escolares e respeitar a diversidade de características, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Com base nessas considerações, o Secretário da Educação resolve:

“Artigo 1º - A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades especiais encontradas pelo aluno durante o seu percurso escolar e ocorre de forma contínua e paralela, ao longo do ano letivo, e ao final do ciclo I e ciclo II do ensino fundamental.”

“Artigo 2º - A recuperação contínua está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula e decorre da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno, constituindo intervenções imediatas, dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas forem constatadas.”

Artigo 3º - A recuperação paralela é destinada aos alunos do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares.”
[...]

Um comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (CENP/SEE), enviado por e-mail às Diretorias de Ensino, inclusive da região de Jundiaí, em 14 de dezembro de 2004, local onde trabalho como professor, efetivo, de Matemática desde o ano 2000, reafirma de acordo com o Art.80, § 3º, das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, a instalação das classes de recuperação de ciclo I e II, com o objetivo de atender os alunos que ao final desses ciclos ainda permanecem com dificuldades que os impeçam de continuar a sua trajetória escolar. Vale ressaltar que o acesso a esse comunicado ocorreu devido às buscas, permanentes, na Diretoria de Ensino de Jundiaí, por informações relacionadas à legislação do regime de Progressão Continuada.

Para o atendimento dos alunos em recuperação, citados acima, tal comunicado enfatiza a sugestão, na ordem de prioridade, da formação de classe exclusiva de recuperação de ciclo; formação de classe exclusiva de recuperação de ciclo em escola pólo, que por sua vez, instalaria classe de recuperação de ciclo, agrupando alunos de várias escolas da região; formação de classe de aceleração com alunos de recuperação de ciclo e, como última opção da escola, a formação de classe regular com alunos de recuperação de ciclo, já que a matrícula de um ou alguns alunos em recuperação de ciclo pode caracterizar a classe como projeto, uma vez que isto exige adoção de material de apoio e participação dos professores em capacitação, como ocorre no caso das classes exclusivas de recuperação de ciclo.

Mais algumas informações que reafirmam e complementam os fundamentos legais do regime de Progressão Continuada, são apontadas através da resposta ao e-mail enviado à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (CENP/SEE), a fim de buscar informações sobre tal regime.

Na resposta enviada pela CENP/SEE, em 1º de agosto de 2005, constam que na organização escolar em ciclos e no regime de progressão continuada, adotados no ensino fundamental das escolas estaduais paulistas, pressupõe mudanças na concepção e nas práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Sobre a avaliação do desempenho escolar do aluno, tal Coordenadoria afirma que hoje a avaliação tem função diagnóstica e de acompanhamento do processo de aprendizagem e do trabalho do professor. Portanto, os resultados da avaliação informam os avanços e as dificuldades de aprendizagem dos alunos e possibilitam ao professor selecionar estratégias de ensino diferenciadas que assegurem a superação das dificuldades. Além de afirmar isso, a CENP/SEE enfatiza que a progressão continuada exige avaliação continuada e recuperação continuada, pois na medida que são constatadas as dificuldades de aprendizagem, o professor deve providenciar outras maneiras adequadas para o aluno aprender, seja na sala de aula, por meio da recuperação contínua ou por intermédio da recuperação paralela.

Conforme a constatação de Alavarse (2002), sobre a centralidade da avaliação na proposta de ciclos, os resultados sobre o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre

ensino e avaliação, subsidiando professores, alunos e a escola como um todo na transformação do trabalho escolar, sobretudo resgatando-se que, a despeito de um certo mito que se pretende criar, com a proposta de ciclos a avaliação não desaparece, mas ganha toda a centralidade.

Tal centralidade também é apontada por Bertagna (2003), ao afirmar que a progressão continuada permite outra concepção de avaliação, pois se antes aprovava-se ou reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos. Segundo a pesquisadora, a denominação *progressão continuada* no Estado de São Paulo, como enfatizam diversos textos oficiais, extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender e, portanto, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes.

Reafirmando as determinações legais sobre a recuperação de ciclo, citadas no Art.80, § 3º, das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, a Coordenadoria aponta em sua resposta ao e-mail enviado que, ao final do ciclo II (8ª série), se ainda persistirem dificuldades que impossibilitem a continuidade da escolarização do aluno, ele será encaminhado à recuperação de ciclo, por um período de um ano, para atender suas necessidades, auxiliando-o na retomada de competências e habilidades não desenvolvidas no ciclo e que constituem condições indispensáveis para o progresso do aluno, com sucesso, na próxima etapa da escolaridade.

Ainda no final de tal resposta, é lembrado pela Coordenadoria que a abordagem e/ ou estudo sobre recuperação de ciclo deve ser feito no contexto da progressão continuada e da avaliação do aluno. Caso contrário, corremos o risco de excluir a recuperação do dinamismo do processo pedagógico tratando-a apenas como um mecanismo disponível para a escola e para o professor “punir o mau aluno”.

Mario Sergio Cortella, em sua apresentação no Fórum de Debates promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2002), concluiu a sua fala com a idéia de que não se pode, de maneira alguma, esconder que há problemas sérios na Progressão Continuada e, além disso, deixar de perceber que as comunidades escolares (pais, alunos, professores e funcionários) têm dificuldades

com isso. Mas, segundo ele, não significa que a gente deva abandonar a idéia, pois, há projetos, para reverter essa situação. Ele, ainda espera que, qualquer projeto que venha nessa direção, não atire para fora da História uma das idéias mais centrais que se deva ter no cotidiano do trabalho educacional.

O capítulo II, portanto, teve como principal objetivo, percorrer a legislação referente a tais mudanças na organização do ensino fundamental do Estado de São Paulo, a fim de apontar os objetivos e os diversos procedimentos que, de certo modo, visam colocar em prática a proposta de ensino em questão e, supostamente, causar diversas implicações no trabalho dos professores, em sala de aula, além de, possivelmente, influenciar a construção da identidade profissional desses professores que, por sinal, é o foco da pesquisa em questão e, portanto, será abordado com bastante especificidade, no capítulo a seguir.

Capítulo III – A Construção da Identidade Profissional do Professor

Retomando as informações centrais da pesquisa em questão, já citadas anteriormente, pode-se afirmar que a problemática motivadora e, que, envolve tal investigação, é o fato de existir, atualmente, por conta das mudanças na organização do ensino fundamental, uma escola em conflito que, por sua vez, conjuga lógicas de funcionamento, práticas e concepções de seus agentes que tanto operam de forma coerente com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma escola organizada em ciclos.

Portanto, torna-se relevante essa investigação, pois, visa, dentro do contexto apresentado acima, apontar elementos da prática dos professores de Matemática, em uma organização de ensino em ciclos, que, de algum modo, vem influenciando a construção das suas identidades profissionais, admitindo assim, a identidade profissional docente, como o objeto fundamental dessa pesquisa.

Tal identidade possui diferentes abordagens teóricas que serão apresentadas no capítulo em questão e, com base em tais abordagens, pretende-se, nesse capítulo, assumir um significado próprio, com relação à identidade profissional docente, além de utilizá-lo como um dos principais instrumentos de embasamento teórico da pesquisa, já que o foco dessa investigação é a construção da identidade profissional dos professores de Matemática ao trabalhar em salas de aula organizadas em ciclos.

Para tanto, a partir de agora, com base em várias referências teóricas, cabe uma abordagem sobre o significado de “identidade profissional docente” e a maneira como se dá a sua construção.

A identidade de alguém, para Dubar (1997), é algo muito precioso e não é conferido ao ser humano no início do seu percurso de vida, mas sim, construído dinamicamente, ao longo da vida. Tal construção, segundo o autor, não é unicamente pessoal, pois tem a contribuição de vários e diferentes interventores. Portanto, Dubar (1997) defende que a identidade é um produto de sucessivas socializações, ou seja, ela se constrói tanto numa perspectiva individual, como social.

As identidades, segundo Berger e Luckman (1985), são singulares ao sujeito e produzidas a partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social na qual este está inserido, sendo a identidade, de acordo com eles, um fenômeno

que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Tais identidades formam-se e são remodeladas através dos processos e relações sociais.

De acordo com Mogone (2001), para autores como Goffman, Berger & Luckmann, Dubar e Ciampa, a aquisição da identidade se configura em um processo inacabado e contínuo que sofre mudanças através dos tempos.

Conforme observamos, a construção da identidade não se dá apenas individualmente, mas também coletivamente e, Vianna (1999), afirma que a identidade coletiva é produzida por muitos indivíduos que interagem, constroem e negociam, repetidamente, as relações que os ligam uns aos outros.

Toda profissão afirma uma identidade e, a profissão de professor, de acordo com Nóvoa (1996), não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto. Segundo o autor, a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Uma identidade profissional, segundo Pimenta (1996), se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Para a autora, é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la.

De acordo com Pimenta (1996), a identidade profissional de um professor, se constrói também:

“[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos.” (Pimenta, 1996, p.76)

Como foi citado acima e, conforme Guimarães (2004), a identidade profissional do professor tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente, ou seja, a identidade profissional que os professores constroem individualmente e coletivamente e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas.

Pesquisadores como Garcia, Hypolito e Vieira (2005), ao discutir sobre o assunto, apontam que as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos

oficiais dizem que elas são. Além disso, afirmam que os professores são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais, pois negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções.

Mais especificamente, Garcia, Hypolito e Vieira (2005), afirmam que a identidade profissional dos docentes é entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente) e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Com relação ao processo específico de construção da identidade profissional docente, Caldeira (2000) também aponta:

“Como sujeito sociocultural, o/a professor/a constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc. De outro lado, está o significado que cada professor/a confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor.” (Caldeira, 2000, p.2)

Sobre as referências que o professor utiliza para construir a sua identidade profissional, pode-se também afirmar, de acordo com Nóvoa (1992, p.25) que “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Por meio desta afirmação, entende-se que a identidade profissional do professor está intimamente ligada à sua identidade pessoal.

A identidade profissional docente, segundo Caldeira (2000), não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa, pois se constitui num processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional.

“Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na intersecção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas.” (Caldeira, 2000, p.2)

Com base em todas as referências teóricas abordadas acima, nota-se, através das argumentações dos pesquisadores, diferentes focos, adotados, com relação à identidade profissional docente e a sua construção, como por exemplo, abordagens políticas, sociais, culturais e individuais.

Portanto, como foi dito no início deste capítulo, ressalta-se, agora, a elaboração de um significado, atribuído, especialmente, por essa pesquisa, para “identidade profissional docente” e sua construção. Tal significado terá a contribuição, de algum modo, das referências teóricas presentes neste capítulo e, será utilizado, a fim de embasar, teoricamente, tal investigação.

Tendo em vista as mudanças na organização do ensino fundamental, abordadas até o momento, pode-se questionar o que significa, por exemplo, identidade profissional docente, numa profissão que, segundo Hargreaves (2001), atualmente, é paradoxal, pois permite que os professores sejam os principais catalisadores das informações, ainda que tenham sido uma de suas primeiras vítimas, pois, espera-se, de acordo com o pesquisador, que os professores construam as comunidades de aprendizagem, criem a sociedade de informação e desenvolvam as capacidades de inovação, flexibilidade e compromisso com as mudanças. No entanto, Hargreaves (2001) reforça que, ao mesmo tempo, os gastos públicos, a previdência social e a educação pública foram a primeiras vítimas a serem sacrificadas pelo “enxugamento” de que as sociedades de informação e suas economias pareciam necessitar.

Isto, segundo o pesquisador, coloca imensos desafios aos próprios professores e àqueles que desejam reformar e aperfeiçoar o ensino, principalmente em relação ao que seria ou deveria ser o novo profissionalismo para os professores nestes tempos de incerteza, contradições e rápidas mudanças.

Portanto, com base no contexto de Hargreaves (2001) e, por meio das várias referências teóricas abordadas neste capítulo, além da minha própria trajetória escolar e profissional, esta pesquisa se propõe, a partir de agora, definir a identidade profissional docente como algo impregnado ao professor e, em construção

permanente, desde a sua formação inicial. Tal identidade é construída através dos significados sociais da profissão e, dentro deste contexto, por meio dos significados que o professor atribui ao seu trabalho docente. Acredita-se, portanto, que a revisão constante de tais significados, por parte do professor, determina a construção da sua identidade profissional. Tal revisão de significados ocorre por meio da gestão dos docentes com relação aos acontecimentos, tanto no cotidiano escolar, quanto nas mudanças mais amplas, que visam, por exemplo, alterar o funcionamento e a lógica da escola, colocando, dessa forma, não somente a escola em conflito, mas também, a profissão e, conseqüentemente, o trabalho docente com outros significados.

Por entender, nessa investigação, que os significados atribuídos, pelo professor, ao seu trabalho docente, constituem parte fundamental do processo de construção da sua identidade profissional, pode-se afirmar que tais significados, inseridos no contexto social da profissão e que devem ser revistos constantemente, se encontram, freqüentemente, em processo de revisão e construção, alterando assim, permanentemente, a identidade profissional do professor. Esses significados, principais responsáveis por construir, desconstruir e reconstruir a identidade profissional docente, estão sujeitos a possíveis alterações sempre que o professor, frente às mudanças e ao significado social da profissão, interage, de forma conflitante, consigo mesmo, através dos seus valores, sentimentos, crenças, histórico escolar e profissional, enfim, sua biografia e, também, com o outro, no relacionamento diário com os atores escolares, cursos, reuniões, palestras, capacitações, troca de saberes e experiências, enfim, saberes desenvolvidos por meio da prática docente.

Portanto, adota-se para esta pesquisa, a fim de utilizar como importante fundamentação teórica, uma abordagem própria sobre a identidade profissional docente e a sua construção.

Visto que a pesquisa em questão, até o momento, caminhou no sentido de elaborar a sua fundamentação teórica, direciona-se tal investigação, a partir de agora, para a descrição, com detalhes, da pesquisa de campo e da análise dos dados. Para tanto, torna-se necessário utilizar este capítulo, além dos capítulos anteriores e outras citações, a fim de contribuir, de algum modo, para as considerações finais desta pesquisa.

Capítulo IV – A voz dos professores de Matemática do ensino fundamental : considerações metodológicas

Atendendo aos princípios pedagógicos, sociais e políticos da pesquisa em questão e, sendo, a identidade profissional docente, o foco dessa dissertação, utilizam-se como procedimentos de investigação, além da pesquisa documental que fundamenta, teoricamente, o trabalho, também, uma investigação de aspecto prático, por meio da aplicação de questionário e entrevistas com professores inseridos em tal organização, especificamente, no regime de Progressão Continuada.

O questionário teve caráter exploratório e foi aplicado com o objetivo de conhecer os professores que estão atuando no regime de Progressão Continuada que é uma das modalidades da organização do ensino fundamental em ciclos, obtendo assim, informações pessoais de tais professores (idade, tempo de experiência no magistério, formação profissional) e também um pouco dos seus conhecimentos, crenças, valores, opiniões e sentimentos com relação à organização e ao trabalho que realizam nas classes organizadas em ciclos. Tal questionário teve o objetivo de mapear o que os professores pensam sobre a nova organização do ensino fundamental e, por meio de tal mapeamento, selecionar alguns professores para fazer a entrevista, que por sua vez, é o principal instrumento de pesquisa de campo dessa investigação.

A fim de fundamentar, teoricamente, a utilização do questionário, como instrumento facilitador da pesquisa em questão, pode-se afirmar, de acordo com Laville e Dionne (1999) que, para interrogar os indivíduos, a abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas, em função da hipótese, sobre o tema a ser pesquisado. Segundo os autores, o questionário pode ser de respostas abertas, ou seja, ser composto de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem opções de respostas, fazendo com que o interrogado tenha assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências, tornando tal instrumento particularmente precioso quando o leque de respostas é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Além disso, um questionário permite ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado que é demonstrada pela qualidade de suas respostas.

Portanto, como tarefa inicial da investigação de campo, aplicou-se, no ano de 2005, um questionário para doze professores de Matemática que trabalhavam no ensino fundamental de escolas públicas estaduais na cidade de Jundiaí, no Estado de São Paulo, local onde moro, trabalho e, por isso, de fácil acesso para realizar a pesquisa de campo em questão. Os professores escolhidos para responder o questionário trabalhavam numa organização do ensino fundamental em ciclos, mais especificamente, no regime de Progressão Continuada.

A fim de garantir a veracidade dos fatos e impedir a possibilidade de influências por meio do diálogo, troca de informações e experiências no mesmo cotidiano escolar, o critério, inicial, para a escolha de tais professores, consistiu na seleção dos participantes advindos de escolas ou períodos diferenciados, que não se conheciam e, dentro do possível, que não fossem meus conhecidos.

O próximo critério de seleção dos professores partiu da hipótese que, de certa forma, tais docentes, inseridos no regime de Progressão Continuada e, especialmente, em salas de recuperação de ciclo³ e salas mistas⁴, estariam mais propícios às influências ocasionadas pelo trabalho docente no ensino fundamental organizado em ciclos, proporcionando, assim, maiores contribuições para a pesquisa em questão. Tendo em vista tal consideração, buscou-se, por meio da Diretoria de Ensino da região de Jundiaí, todas as escolas da cidade que, no ano de 2005, formaram, segundo a legislação, turmas em recuperação de ciclo e salas mistas. As respostas, adquiridas, por meio da Diretoria de Ensino, apontavam a existência de, apenas seis escolas da cidade, entre as demais, que haviam formado salas de recuperação de ciclo (uma sala em cada escola, portanto seis salas). No entanto, todas as outras escolas trabalhavam com salas mistas, além das demais salas do ensino fundamental em geral.

Portanto, adotando a hipótese citada acima, grande parte dos professores escolhidos para preencher o questionário, pertenciam às salas de recuperação de ciclo e salas mistas, sendo que o restante dos participantes, apesar de trabalhar no regime de Progressão Continuada, não lecionava em tais salas. Sobre isso, torna-se

³ Salas de aula compostas, somente, por alunos retidos no final do ensino fundamental (8ª série – CICLO II), em processo de recuperação de ciclo.

⁴ Salas de aula compostas por alunos regularmente matriculados no último ano do ensino fundamental (8ª série – CICLO II) e alguns alunos retidos, pertencentes a essa mesma sala de aula, só que, em processo de recuperação de ciclo.

necessário ressaltar que, a hipótese em questão, de maneira alguma, descartou a participação dos docentes que não trabalhavam em salas de recuperação de ciclo ou salas mistas, pois, como é de conhecimento do leitor, através dos capítulos anteriores, a organização do ensino em questão, conjuga, como qualquer outra organização ciclada, de certa forma, outras lógicas de funcionamento da escola e de seus agentes escolares, independente de trabalharem em salas de recuperação de ciclo, salas mistas ou não. Portanto, a participação de tais professores também é extremamente relevante para a esta pesquisa.

Com relação à aplicação do questionário, a opção foi entregá-lo pessoalmente para cada professor, com o objetivo de garantir a devolutiva por parte dos mesmos e reforçar a importância e a seriedade da pesquisa. Especificamente, o questionário foi aplicado aos professores durante o primeiro semestre do ano de 2005 e os colaboradores foram seis professores que lecionavam em todas as seis salas de recuperação de ciclo existentes na cidade, três professores que lecionavam em salas mistas e três professores que lecionavam em salas do ensino fundamental em geral (5º à 8º séries). A seleção dos professores para participar da pesquisa e, inicialmente, para preencher o questionário, atendeu todas as justificativas citadas, neste capítulo, até agora.

A partir deste momento, pretende-se apresentar, com detalhes, os professores que responderam ao questionário e, com isso, ressaltar, de alguma maneira, aspectos pessoais e profissionais desses professores que, com certeza, serão relevantes no momento de analisar os dados, tanto do questionário aplicado, quanto das entrevistas a serem realizadas.

Como foi descrito acima, doze professores preencheram o questionário e, tais professores possuíam características e trajetórias, tanto pessoais, quanto profissionais, bem diferenciadas, o que é bastante interessante para a pesquisa em questão.

Com relação a cada professor, podem-se destacar, primeiramente, os professores Roberto, Marlene e Renata, atuantes, no ano de 2005, em salas de recuperação de ciclo⁵, possuindo, até tal período, quase vinte anos de experiência no magistério. Já, as professoras Débora e Lílian, com trinta anos de experiência

⁵ Salas de aula compostas, somente, por alunos retidos no final do ensino fundamental (8º série – CICLO II), em processo de recuperação de ciclo.

profissional e, atuando, em 2005, respectivamente, em sala de recuperação de ciclo e sala mista⁶, eram as professoras, dentre os demais, com maior tempo de experiência no magistério. As professoras Daniela, Maria das Graças, Simone, Helena e Teresa, com menos tempo de experiência, em relação aos demais professores, possuíam, até o ano de 2005, aproximadamente, uma década de vivência no trabalho docente. Em tal período, as professoras Daniela, Maria das Graças e Simone, atuavam em salas de recuperação de ciclo.

Já, a professora Helena e a professora Teresa não atuavam, especificamente, em tais salas ou salas mistas, porém, lecionavam em diferentes séries do ensino fundamental e, portanto, se encontravam, de forma geral, inseridas no regime de Progressão Continuada. Finalmente, pode-se citar a professora Sueli, com, aproximadamente, vinte e cinco anos de experiência no magistério, também não atuante, no ano de 2005, em sala de recuperação de ciclo ou sala mista, porém, trabalhando, de forma geral, em salas que contemplam a nova organização do ensino fundamental. Veja a tabela que sintetiza os dados acima:

Professores	Tipo de sala	Tempo de experiência no magistério	Aulas semanais - nº de escolas.
Marlene	Recuperação de ciclo	18 anos	32 – 3
Débora	Recuperação de ciclo	30 anos	20 – 1
Roberto	Recuperação de ciclo	17 anos	30 – 1
Daniela	Recuperação de ciclo	10 anos	45 – 1
Renata	Recuperação de ciclo	15 anos	32 – 1
Maria das Graças	Recuperação de ciclo	12 anos	29 – 1
Simone	Sala Mista	7 anos	60 – 2
Lílian	Sala Mista	30 anos	33 – 1
Fernanda	Sala Mista	19 anos	32 – 1
Teresa	Sala de aula convencional	7 anos	24 – 1
Helena	Sala de aula convencional	9 anos	39 – 3
Sueli	Sala de aula convencional	24 anos	30 – 1

Dados referentes ao ano letivo de 2005.

Portanto, percebe-se que a maioria dos professores, citados acima, está há mais de dez anos no magistério, sendo que, parte deles, se aproxima ou, até,

⁶ Salas de aula compostas por alunos regularmente matriculados no último ano do ensino fundamental (8º série – CICLO II) e alguns alunos retidos, pertencentes a essa mesma sala de aula, só que, em processo de recuperação de ciclo.

ultrapassou o vigésimo ano de trabalho docente, como por exemplo, as professoras Débora e Lílian, que estão no trigésimo ano de experiência profissional e, tanto a professora Débora, como a professora Lílian, possuem experiências que vão além da prática docente, pois, as duas professoras já exerceram e continuam exercendo, no caso da professora Débora, o cargo de direção de escola. No entanto, entre os professores escolhidos, encontram-se, também, quatro professoras que apresentam, aproximadamente, uma década de experiência no magistério.

Com relação à formação inicial desses professores, pode-se afirmar, de acordo com o preenchimento de seus dados pessoais na introdução do questionário, que grande parte dos mesmos, são graduados em cursos de licenciatura em Matemática, sendo que as professoras Marlene, Fernanda e Teresa, possuem, pelo que entendi, licenciatura em Matemática, com habilitação para ministrar aulas de Ciências ou, também, licenciatura em Biologia, com habilitação para ministrar aulas de Matemática e Física. Além disso, os professores Roberto e Renata, que por sinal, estão entre os que se aproximam do vigésimo ano de magistério, cursaram outras graduações, sendo que, o professor Roberto cursou Pedagogia, após a primeira graduação e, a professora Renata é graduada, inicialmente, em análise de sistemas.

Sobre o número de escolas que trabalhavam e a quantidade de aulas ministradas por estes professores, durante o ano letivo de 2005, pode-se dizer que todos possuíam, no mínimo, vinte aulas por semana, sendo que, a maioria dos docentes ministrava pouco mais de trinta aulas semanais, atingindo até, por incrível que pareça, no caso da professora Simone, um total de sessenta aulas na semana, por conta da professora trabalhar em duas instituições escolares. Além disso, as professoras Marlene e Helena, apesar de não ultrapassar quarenta horas semanais, distribuíam as suas aulas em três escolas diferentes.

Como já é de conhecimento do leitor, mais da metade dos professores que preencheram o questionário, trabalhavam, no ano de 2005, em salas de recuperação de ciclo ou salas mistas. No entanto, Helena, Teresa e Sueli, não estavam envolvidas diretamente com essas salas, porém faziam parte, como todos os professores escolhidos, da mesma organização de ensino em ciclos, mais especificamente, do regime de Progressão Continuada.

Visto que a organização do ensino em ciclos coloca em conflito a estrutura da escola e o trabalho cotidiano dos professores, o questionário aplicado aos mesmos, apresenta, além de algumas questões pessoais, três questões abertas que têm o

objetivo de explorar, ainda que de forma inicial, o conhecimento e sentimento dos professores com relação a tal organização. As questões respondidas pelos professores foram as seguintes: Questão 1 – *o que você acha da organização do ensino fundamental em ciclos?* Questão 2 – *o que mudou no seu trabalho com a organização do ensino fundamental em ciclos?* Questão 3 – *o que você pensa sobre a profissão de professor “hoje”?*

Tais questões foram elaboradas com o intuito de atender as expectativas da pesquisa em questão e extrair dos professores, nesse primeiro momento da coleta, o entendimento, por parte deles, da proposta dos ciclos no ensino fundamental, revelar elementos da prática que estão, de certo modo, interferindo na forma “de ser” dos professores e, além disso, verificar qual o significado que, atualmente, os professores atribuem à profissão que exercem.

1. Considerações sobre o questionário

Como o questionário constituiu-se num instrumento exploratório e serviu de base para o delineamento das entrevistas, trago já aqui, considerações sobre as respostas dos professores que participaram dessa fase da coleta de dados.

Pode-se constatar, a partir da análise dos questionários, que a maioria dos professores indicou que a proposta da organização do ensino em ciclos é válida. Porém, esses professores apresentaram os vários problemas que enfrentam diariamente em sala de aula e até deram sugestões para melhorar a realidade que estão vivendo atualmente.

As professoras Simone, Lílian e Helena, por exemplo, ressaltaram, por meio de seus comentários, a mudança na avaliação, a postura dos alunos diante da organização do ensino em ciclos e a necessidade em planejar ações para se adequar e garantir o sucesso escolar dos alunos no decorrer do ciclo.

“A organização do ensino em ciclos corrigiu alguns erros do sistema anterior. O aluno passou a ser avaliado de forma global, evitando algumas “injustiças”. Acho que é um sistema bom e acredito nele, embora tenha muitas falhas que precisam ser revistas, e logo. A organização em ciclos “tirou” a responsabilidade de alguns, o que gera muitos problemas.” (Simone)

“Ficou mais fácil avaliar o aluno, porém é necessário acompanhá-lo desde a sua chegada na 5ª série. Uma grande parcela de alunos chega ao final do ciclo com o mesmo conhecimento do início (5º), ou seja, com grandes dificuldades de aprendizagem. Tem que fazer um planejamento especial desde as séries iniciais e preparar estes alunos para as séries seguintes.” (Lílian)

“Acho que se o aluno tivesse consciência da importância dos estudos em sua vida, ou seja, ser um aluno participativo, interessado, motivado a descobrir novos conhecimentos, mesmo apresentando dificuldades na aprendizagem, o ensino fundamental em ciclos daria certo. Mas, infelizmente isto não acontece e, por isso, percebo uma defasagem muito grande, por parte dos alunos, ao chegarem no ensino médio.” (Helena)

Os comentários acima apontam para uma certa credibilidade à nova organização do ensino, porém, as professoras Simone e Helena, ressaltam a diminuição do interesse pelos estudos, por parte dos alunos e, a professora Lílian, por sua vez, demonstra, por meio de seu comentário, uma compreensão mais elaborada sobre a proposta do ensino em ciclos e, portanto, aponta a necessidade da elaboração de um planejamento especial a fim de preparar os alunos, desde o início, até o final do ciclo. Tal percepção, por parte da professora, revela que é influenciada, fortemente, pelos anos de experiência que possui no magistério e, acima de tudo, pela vivência como diretora de escola que, por sinal, pode ter proporcionado, maiores oportunidades para o entendimento da proposta.

Já a professora Teresa, ao comentar sobre a organização do ensino em ciclos, dá origem ao seguinte questionamento: Os professores estão preparados para enfrentar tal diversidade no trabalho docente que realizam?

“É um desafio bastante grande para nós professores. As propostas são interessantes, mas tornam-se, muitas vezes, inviáveis, devido à grande diversidade de conhecimento e interesse dos próprios alunos.” (Teresa)

O comentário da professora Teresa revela, de certo modo, o seu conhecimento com relação aos desafios presentes na nova organização de ensino, porém, ressalta, de alguma forma, a insegurança e o despreparo da professora para trabalhar na nova organização de ensino.

As professoras Débora e Fernanda, por exemplo, sugerem a diminuição do tempo dos ciclos, alegando que, muitas vezes, as providências, por parte dos atores escolares, somente são tomadas no final do ciclo, o que torna difícil, ou quase impossível, a recuperação do aluno.

“Teoricamente a proposta é fundamentada, eficiente e eficaz, porém não vem apresentando resultados satisfatórios. No caso das salas de recuperação de ciclo ou salas mistas, por exemplo, concentram-se alunos que apresentam, além de defasagem na aprendizagem, problemas sérios de disciplina e desajustes familiares. Acho que o aluno ser retido somente na 8º série é muito tempo. Acredito em dois ciclos de 5º à 8º série. Nós já recebemos o aluno com dificuldades muito grandes da 4º para 5º série. Acho que deveria ter uma sala de recuperação de ciclo na 6º e na 8º série...porque eu vejo que o aluno cursa a 5º, 6º, 7º e 8º e.....só na 8º série tomamos providências....Quando a gente toma essas providências já é meio tarde. ...pelo menos a cada dois anos, seria interessante que o aluno fosse para uma recuperação de ciclo...” (Débora)

“Diminuir os ciclos para 2 anos, pois ao se passarem 4 anos para uma tomada de decisão, o problema se estendeu muito e a 8º série acaba só tornando um problema de retenção e não uma solução.” (Fernanda)

Nota-se, pelas respostas apresentadas acima, que as professoras Débora e Fernanda possuem a mesma opinião quando afirmam, com base em suas próprias experiências, que o “problema” não deve se estender por quatro anos para, somente, ser resolvido no último ano do ciclo. Portanto, tais professoras sugerem, como solução do problema, somente a diminuição do tempo dos ciclos, não deixando evidências, em suas respostas, sobre o conhecimento, segundo a legislação, das possíveis providências que devem ser tomadas no decorrer do ciclo, a fim de garantir o progresso do aluno. Tais comentários dão margem às seguintes perguntas: Será que o tempo de duração do ciclo resolveria os desafios enfrentados pelas professoras Débora e Fernanda? As providências, em relação à aprendizagem do aluno, só devem ocorrer no final do ciclo?

A professora Marlene sugeriu a parceria com profissionais da saúde, psicólogos entre outros. Segundo ela, através desse apoio, os obstáculos enfrentados pelos professores nessa nova organização de ensino, com relação à aprendizagem e a disciplina dos alunos, poderiam ser intensamente minimizados.

“A escola poderia ter um convênio direto com determinados especialistas (médicos, psicólogos), pois alguns alunos precisam desse tipo de ajuda.” (Marlene)

Tendo em vista a realidade social em que a sociedade atual está inserida e, além disso, as mudanças em questão na organização do ensino fundamental, pode-se dizer que, atualmente, os desafios a serem enfrentados, por parte dos professores, são maiores e exigem, dos mesmos, diversas competências para

desenvolver o trabalho docente. Portanto, o comentário da professora Marlene origina os seguintes questionamentos: Os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos podem ser resolvidos, por meio de uma parceria da escola com outros profissionais? Até que ponto a escola e, portanto, os professores, são responsáveis pelo acesso, interesse, permanência e sucesso do aluno na escola?

Já, Daniela e Sueli, ao comentar sobre a validade da proposta do ensino em ciclos, ressaltaram os problemas na sua implantação, que por sua vez, envolve, de forma geral, investimentos na estrutura da escola.

“A organização em ciclos, conforme está na lei, é apaixonante. É a escola dos sonhos de qualquer pai ou professor. Hoje, dez anos após a implantação, deveríamos ter a escola que qualquer sociedade teria orgulho, mas, como sempre, a parte que envolvia recursos financeiros pesados, não chegou à sala de aula como deveria. A metodologia, tal qual como está descrita no projeto do ensino fundamental em ciclos, me lembra a metodologia utilizada na Escola Personalizada, a qual acredito que teria tudo para dar certo, mas como na prática foi implantada se adequando a parte que envolvia altos investimentos, não poderíamos esperar resultados satisfatórios, o que o tempo só me levou a confirmar.” (Sueli)

“A organização é um pouco precária. Ainda que o objetivo seja o melhor, este é difícil de ser atingido, uma vez que faltam vários itens em questão (material, postura dos alunos, comprometimento).” (Daniela)

Os comentários dos professores encontram eco no questionamento de Gadotti (2004): *“...Será que o problema está realmente na desseriação ou está nas condições do ensino-aprendizagem de nossas escolas?...”*. Segundo o autor, as condições de trabalho da maioria das escolas públicas são extremamente graves. E, conforme aponta Gadotti (2004), nesse cenário, o professor não consegue fazer outra coisa a não ser tentar cumprir, honestamente, o programa e manter a disciplina. Por isso, as famílias, antes de atribuírem ao regime de ciclos a falta de aprendizagem do aluno, precisam ir às escolas para ver em que condições seus filhos “estudam”. Em muitas delas é um milagre que ainda se aprenda alguma coisa.

Os professores Roberto, Renata e Maria das Graças, mostraram um profundo desafeto ao manifestarem suas opiniões sobre os problemas que, segundo eles, são visíveis na organização do ensino fundamental em ciclos. Sendo assim, ressaltaram, como motivos do fracasso da proposta, o desinteresse dos alunos pelos estudos, causado pela “promoção automática”, as falhas no processo de aprendizagem dos

alunos e, além disso, o interesse, por parte dos governantes, da otimização dos recursos públicos.

“É uma porcaria, pois o aluno sabendo que vai passar, não estuda e a família não se preocupa em participar de sua aprendizagem, querendo participar somente no final do ciclo, quando o mesmo já está com grande defasagem.” (Roberto)

“Acredito que no sistema seriado com retenção ao final de cada ano, formávamos alunos de 8º série mais capazes que hoje. Com os ciclos, formamos muitos analfabetos que concluem o ensino fundamental sem ao menos saber ler e escrever, quanto mais saber Matemática.” (Renata)

“Na minha opinião, a organização do ensino fundamental em ciclos não beneficiou, nem contemplou os interesses dos estudantes e nem dos professores. Na verdade, a escola pública continua sendo um grande laboratório, onde experiências são realizadas com o apoio de alguém ou com a injeção de recursos que possibilitam a implantação de projetos. Esse alguém, que não tem compromisso com a escola pública, tem comprometimento apenas com a quantidade de verbas e números.” (Maria das Graças)

Além de mostrar enorme insatisfação com a nova organização do ensino, os professores Roberto, Renata e Maria das Graças, ressaltaram, entre as suas afirmações, que as mudanças ocorridas no trabalho que realizam, foram mudanças no “nível” da aula, que por sua vez, foi completamente afetada pela defasagem da aprendizagem do aluno. Além disso, tais professores, em suas respostas, não comentaram sobre as mudanças no processo de avaliação e nem em novas maneiras de trabalhar em sala de aula.

“Percebo, de ano para ano, que os alunos estão chegando nas 8º séries sem o mínimo necessário em termos de leitura e operações, sendo que na minha área, não sabem a tabuada.” (Roberto)

“Os alunos têm muita dificuldade em entender a forma de recuperação de ciclo, não possuem maturidade para entender que precisam se dedicar nos estudos sem a chamada reprova. Com a inclusão, o nível da aula piorou e a indisciplina virou um sério problema.” (Renata)

Segundo Gadotti (2004), a implantação dos ciclos não pode ser desvinculada de um estudo do processo avaliativo e das concepções de currículo e de conhecimento, e de uma ampla discussão com as escolas. Caso contrário, segundo o autor, os ciclos podem acabar formando analfabetos diplomados, ou seja, se os

ciclos forem entendidos como mera aprovação automática, corremos o risco de formar uma geração de analfabetos escolarizados. De acordo com o autor, alguns afirmam que isso já está acontecendo.

Percebe-se também, no comentário da professora Maria das Graças, que ela se sente, de certa maneira, manipulada pela proposta dos ciclos. Tal comentário pode ser fundamentado pelo autor citado acima, quando aponta que o que “mata” a proposta dos ciclos é a arrogância da sua decretação, o autoritarismo com que ela é, às vezes, implantada.

“O que mudou foi que o meu trabalho tem sido cada vez mais difícil. Tenho relutado muito para não me tornar “uma vaca de presépio”, que diz sim a tudo e a todos. O que a secretaria de educação se tornou, me deixa sem perspectiva. É muito triste que uma secretaria que deveria cuidar da educação se tornou um grande “cabide político.” (Maria das Graças)

Fundamentando, ainda mais, o comentário acima, pode-se dizer com base em Gadotti (2004), que, em geral, os educadores têm aceitado a tese da Progressão Continuada por ciclos e atribuem o seu fracasso à forma autoritária e pragmática com que vem sendo implantada, visando apenas à mudança nas estatísticas de desempenho da rede pública de ensino.

Ao contrário dos três professores já citados, os outros professores que responderam ao questionário mostraram, por meio de seus comentários, que ocorreram muitas mudanças na maneira de conduzir o trabalho em suas aulas. Tais professores afirmaram que a organização do ensino fundamental em ciclos fez com que houvesse mudanças no processo de avaliação dos alunos e, acima de tudo, na forma de trabalhar em sala de aula.

As professoras Lílian e Débora, as mais experientes em anos de magistério e, também, em cargos de direção escolar, mostram, por meio das respostas abaixo, uma postura diferenciada, com relação à compreensão e, pelo que apontam, até à incorporação do trabalho que realizam na organização do ensino em ciclos.

“É uma nova proposta de trabalho, requer planejamento diferenciado, avaliação do aluno em suas aptidões e habilidades, avaliação de todas as atividades que, por sua vez, devem ser diversificadas. É compensador ver o resultado quando a classe entende a proposta do professor. É importante mudar sempre, inovar, acompanhar.” (Lílian)

“O trabalho com série heterogênea, exige profissional docente comprometido, que reflita sobre sua prática pedagógica e faça, constantemente, as intervenções necessárias para, gradativamente, conseguir alinhar a defasagem de aprendizagem. Trabalhar o conteúdo de forma contextualizada é indispensável para promover maior interesse dos alunos pelo conhecimento.”
(Débora)

A fim de complementar as considerações das professoras Lílian e Débora, pode-se apontar o comentário da professora Helena, ao afirmar que também trabalha o conteúdo de forma diferenciada e, além disso, diversifica as atividades, atendendo os diferentes níveis de aprendizagem.

“Atualmente, procuro trabalhar o conteúdo de forma significativa, ou seja, voltado para o cotidiano do aluno. Além disso, diversifico bem as atividades e métodos de avaliação.” (Helena)

Já, as professoras Daniela e Marlene, apontam em seus depoimentos, que buscam a participação constante dos alunos em suas aulas, proporcionando a eles uma avaliação permanente. Para isso, utilizam materiais de apoio e, buscam, alterar os procedimentos das aulas.

“Trabalhar com o material “Ensinar e Aprender” mudou toda a minha didática, pois saí daquela aula metódica, livros didáticos, cópias. Faço com que o aluno trabalhe mais do que seja apenas ouvinte.” (Daniela)

“É preciso variar a forma de dar aula, as técnicas usadas em sala de aula, as atividades solicitadas, o processo de avaliação, ouvir, elogiar, olhar diferente para eles.” (Marlene)

Tanto a professora Daniela, como a professora Marlene, em suas respostas acima, deixam evidente a importância de um “olhar” diferenciado para cada aluno, além do que, a necessidade em ouvi-lo, deixando-o assim, expressar as suas opiniões e seus sentimentos.

Observa-se, através dos comentários abaixo, que as professoras Simone e Sueli, apesar de apresentarem uma diferença considerável no tempo de magistério (17 anos) e, também, trabalharem, respectivamente, em sala mista e sala de aula do ensino fundamental em geral, percebem e conduzem o trabalho docente de forma que, dentro do possível, todos os alunos sejam atendidos, tendo em vista a heterogeneidade das salas de aula.

“Hoje, tenho na sala de aula, todos os níveis de intelecto (consequência de como foi implantado), o que me faz trabalhar com atividades diversificadas. Trabalho muito em grupo e com oito apostilas de níveis diferentes.” (Sueli)

“A maior mudança é o despreparo do aluno. A cada ano eles chegam com mais dificuldades. Como consequência, temos que voltar muitos conteúdos que já foram ensinados. Muitas vezes conteúdos básicos como as quatro operações na 8ª série...” (Simone)

Percebe-se, pelo comentário acima, que a professora Simone, mesmo “incomodada” com a defasagem na aprendizagem dos alunos frente aos desafios cotidianos existentes na escola, atualmente, conduz o seu trabalho fazendo com que todos os alunos participem das aulas, independente do nível de aprendizagem em que se encontram.

Alegando que o trabalho docente, atualmente, se tornou mais dinâmico, as professoras Fernanda e Teresa, revelam abaixo, a dificuldade em atender um grande número de alunos, com diferentes níveis de aprendizagem, em uma mesma sala de aula, tanto em salas de recuperação de ciclo, quanto em salas mistas ou qualquer sala inserida na organização do ensino fundamental em ciclos, mais especificamente, no regime de Progressão Continuada. Os alunos de tais salas encontram-se em níveis de aprendizagem diferenciados, necessitando, na maioria das vezes, de atendimento diversificado, o que torna o trabalho do professor muito complexo e o rendimento do aluno, muitas vezes, prejudicado.

“Meu trabalho é mais dinâmico, embora ainda encontre muita dificuldade no trabalho com as salas mistas, pois, são muito numerosas e não consegui dar a devida atenção às atividades diferenciadas aos necessitados.” (Fernanda)

“Quando trabalhamos com sala mista, as dificuldades são muitas. O professor tem que ser ágil, pois deve trabalhar com várias atividades diferenciadas de acordo com o aluno. Outro detalhe importante é o grande número de alunos numa única sala. Há casos em que alunos são prejudicados com a lentidão que se dá ao início e término de um determinado conteúdo.” (Teresa)

Com as várias mudanças que tem ocorrido no trabalho do professor devido à nova organização do ensino, Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que grande número de professores vem se convencendo, ao longo da implantação dos ciclos, dos méritos da avaliação contínua e diagnóstica, mas manifestam muita perplexidade em relação à eliminação da possibilidade de reprovar os alunos.

De todos os professores que responderam ao questionário, apenas a professora Lílian mostrou a compreensão sobre a proposta da organização do ensino fundamental em ciclos e ressaltou a importância do acompanhamento da aprendizagem do aluno desde o início do ciclo.

“Ficou mais fácil avaliar o aluno, porém é necessário acompanhá-lo desde a sua chegada na 5ª série. Uma grande parcela de alunos chega ao final do ciclo com o mesmo conhecimento do início (5º), ou seja, com grandes dificuldades de aprendizagem. Tem que fazer um planejamento especial desde as séries iniciais e preparar estes alunos para as séries seguintes.” (Lílian)

“É uma nova proposta de trabalho, requer planejamento diferenciado, avaliação do aluno em suas aptidões e habilidades, avaliação de todas as atividades que, por sua vez, devem ser diversificadas. É compensador ver o resultado quando a classe entende a proposta do professor. É importante mudar sempre, inovar, acompanhar.” (Lílian)

Esta importância pode ser observada na concepção de ciclos, segundo Barreto e Souza (2004), ao afirmarem que os ciclos compreendem alternativas de organização do ensino básico que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Para Barreto e Souza (2004), os ciclos têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Além disso, demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino.

Sobre o papel do professor atualmente, observou-se que as professoras Marlene, Débora, Simone e Lílian afirmam que, hoje em dia, uma das principais funções do professor é contribuir para transformar a realidade do aluno, conciliando os saberes específicos com as trocas sociais diárias.

“Ser professor é um modo de ser. Carregamos essa condição. A condição de professor se mistura com a vida. É um modo de vida que provoca tensões constantemente e, suportar essas tensões, só é possível com muito desejo pelo magistério.” (Marlene)

“Os desafios da educação para esta geração e para a inserção no mundo globalizado exigem a figura do educador, um profissional mais preparado para transformar a realidade dos alunos promovendo a cidadania através do conhecimento e informação.” (Débora)

“A profissão de professor está sempre se modificando devido às transformações sociais, então esse profissional deve ter uma visão crítica da sociedade, acompanhar as novas tecnologias e pensar sobre o melhor modo de utilizá-las. Ser professor é conciliar os saberes com as trocas sociais diárias. Para mim é uma função social.” (Simone)

“Acho que já nasci professora. Logo cedo decidi o que gostaria de fazer. Tenho dedicação total no que faço, com colegas, alunos e com todos que participam da escola. Tenho orgulho em ser professora, isto já é um grande passo para alcançar os objetivos. Sempre fui reconhecida pelo meu trabalho, pelos alunos, pais e colegas.” (Lílian)

Pode-se apontar, com base nos depoimentos acima e nos relatos anteriores, que as professoras Marlene, Débora, Simone e Lílian, mesmo com dificuldades, buscam, cotidianamente, diferentes caminhos para enfrentar a realidade escolar na organização do ensino em ciclos.

Com base nos comentários das professoras citadas acima e, de acordo com Laranjeira et alii (1999), constata-se que o novo referencial para a formação profissional de professores reconhece que o docente é um profissional e que, a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas. Entende-se também, conforme Laranjeira et alii (1999), que a gestão da sala de aula, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas. Portanto, afirma-se, com base em tal referencial teórico, que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho.

Os demais professores abordaram a profissão, atualmente, como uma profissão desvalorizada e com um aumento de atividades e responsabilidades que antigamente pertenciam a outras instituições e não à escola.

Na resposta do professor Roberto, ao abordar aspectos relevantes da sua profissão, pode-se notar dois pontos de vista apresentados, sendo que um deles aponta um aspecto positivo sobre o papel atual do professor e o outro, como os demais, revela aspectos que mostram, de certa forma, o descontentamento do professor em relação aos significados que a profissão vem adquirindo atualmente.

“O professor, por estar mais tempo com o aluno, tende a conhecer a clientela, seu problema social, econômico, familiar, amoroso, pessoal, afetivo e sua perspectiva de vida.” (Roberto)

O professor perdeu os respeitos profissionais, sociais, culturais e econômicos. A situação do professor é catastrófica e deprimente. Vejo uma solução: que o governo entenda e tente reverter o quadro do país.” (Roberto)

Da mesma forma que o professor Roberto demonstra um profundo descontentamento, facilmente percebido, nota-se que os outros professores também estão “incomodados”. Porém, nem tanto com as mudanças sociais que a profissão vem sofrendo nos últimos anos, mas principalmente, com outros fatores que, segundo eles, deveriam ser decorrentes das próprias mudanças e, no entanto, não o são.

“Está em decadência, professores desanimados, desestimulados, sem ânimo por diversos motivos como a postura dos alunos, os baixos salários, a falta de apoio dos gestores, os pais dos alunos cada vez mais contra o professor, etc. As aulas são conturbadas.” (Daniela)

“Salário extremamente baixo, o professor tem que trabalhar com aluno de diferentes classes e problemas, ser psicólogo, pai e mãe. Não possui o merecido respeito dos alunos e da sociedade, muito menos dos governantes. Para manter as necessidades básicas, temos dupla jornada de trabalho.” (Renata)

“Além das péssimas condições de trabalho, ser professor, atualmente, é atuar como um membro da família ou um psicólogo, menos professor. Até mesmo as autoridades competentes, que deveriam valorizar o trabalho do professor, estão preocupados com seus cargos políticos, cargos esses que não contemplam os interesses dos educadores (professores) da rede pública.” (Maria das Graças)

“Totalmente desvalorizada, tratada com indiferença, principalmente no que se refere ao crescimento do país.” (Fernanda)

“A nossa profissão hoje não é reconhecida como deveria. O professor, além de ensinar, tem que educar os alunos na sala de aula. São lançados vários projetos sem levar em consideração os métodos e principalmente as condições de trabalho (humanas e tecnológicas). Mas, ainda assim o professor gosta do que faz e faz bem feito. Os órgãos responsáveis pela educação deveriam se preocupar mais pelo futuro do nosso país e não apenas copiar projetos, leis, métodos e avaliações. A nossa realidade é muito triste.” (Teresa)

“Uma profissão que não é valorizada pelo Estado, pela sociedade e muitas vezes não conseguimos exercer nossa profissão em sala de aula como desejamos, pois somos desrespeitados e ignorados pelos alunos. No entanto, acredito que um dia tudo vai ser melhor.” (Helena)

“Atualmente, o professor é um grande empreendedor que divulga e doa um produto de pouca aceitação: o conhecimento. Tudo isso, em troca de um salário que não lhe permite pagar aulas (escolas complementares de inglês, esporte, dança) para os seus próprios filhos.” (Sueli)

Percebe-se, portanto, por meio dos comentários acima, os diversos fatores que, de certa forma, abalam o trabalho docente e faz com que a profissão seja cada vez mais desvalorizada.

Os professores são, assim, chamados a assumir novas responsabilidades, mas não contam, na maioria das vezes, com a correspondente melhoria nas condições do seu trabalho, ou seja, condições de tempo para estudo, classes muito numerosas, orientações e apoios constantes, dentre outras.

Através da análise de todas as respostas dos professores obtidas pelo questionário, necessita-se, agora, resgatar a hipótese inicial para a escolha dos docentes na participação da investigação em questão. Tal hipótese consiste na preferência da participação, inicialmente, de professores inseridos no regime de Progressão Continuada e, especialmente, em salas de recuperação de ciclo e salas mistas, pois, tais docentes estariam mais propícios às influências ocasionadas pelo trabalho docente no ensino fundamental organizado em ciclos, proporcionando, assim, maiores contribuições para a pesquisa em questão.

Vale ressaltar que tal escolha inicial, não descartou a importância da participação dos docentes, como sujeitos da pesquisa, que não trabalhavam em salas de recuperação de ciclo ou salas mistas, pois, como é de conhecimento do leitor, a organização do ensino em questão, conjuga, como qualquer outra organização ciclada, de certa forma, outras lógicas de funcionamento da escola e de seus agentes escolares, independente de trabalharem em salas de recuperação de ciclo, salas mistas ou não. Portanto, a participação de tais professores também é extremamente relevante para a pesquisa.

A partir das informações acima e da análise do questionário, pode-se dizer que, tanto os professores atuantes nas salas de recuperação de ciclo ou salas mistas, quanto os professores que não trabalham, especificamente, em tais salas, possuem argumentos que demonstram o impacto sofrido, de alguma forma, nos respectivos trabalhos docentes, no entendimento, incorporação e críticas com relação à proposta do ensino em ciclos e, também, nos significados da profissão. No entanto, a fim de validar a hipótese de escolha dos professores que preencheram o

questionário, pode-se afirmar que, de certo modo, os professores das salas de recuperação de ciclo ou salas mistas, apontam aspectos particulares que vivenciam em tais salas e que têm grande importância para a pesquisa em questão. Mas, isso não minimiza, pelo que mostra a análise das respostas do questionário, a participação, na investigação, dos professores que não trabalham em salas de recuperação de ciclo ou salas mistas, pois, através dos seus comentários, percebe-se forte influência que esses professores também vêm sofrendo com as mudanças na organização do ensino em ciclos. Daí se justifica a importância da participação, nessa pesquisa, não somente, dos professores atuantes em salas de recuperação de ciclo ou salas mistas.

Com o objetivo de justificar as questões respondidas pelos professores e enriquecer as considerações gerais sobre as respostas dos professores no questionário aplicado, torna-se relevante, neste momento, retomar a problemática motivadora da pesquisa, que é o fato de existir, atualmente, uma escola em conflito, que conjuga novas lógicas de funcionamento, práticas e concepções de seus agentes. A partir daí, em consequência da problemática que envolve a pesquisa, ressalta-se, novamente, que a investigação em questão tem como foco a identidade profissional docente e como os professores de Matemática estão compreendendo e incorporando o trabalho nas salas de aula organizadas em ciclos, com o objetivo, portanto, de ressaltar alguns elementos da prática que vem influenciando a construção da identidade profissional desses professores.

Tendo em vista a problemática e a questão central dessa pesquisa, pode-se afirmar que, por meio da aplicação do questionário aos professores, tornou-se possível fazer um mapeamento de alguns dos seus conhecimentos e sentimentos com relação à organização do ensino fundamental em ciclos e, com isso, perceber a existência de uma escola em conflito e, com grande parte de seus agentes, conduzindo o trabalho de uma forma diferente, independente de concordar ou entender integralmente a proposta de uma escola não seriada. Ao contrário dos professores, que apresentam menos resistência à nova organização do ensino, percebe-se que outros estão profundamente abalados com a nova organização e, portanto, não deixam evidentes as possíveis mudanças ocorridas em suas práticas.

O questionário aplicado aos professores, como já foi dito, teve um caráter exploratório e permitiu um conhecimento abrangente sobre como os professores pensam a respeito do assunto, sobre como vêm conduzindo as suas práticas nessa

nova organização e de que forma entendem o significado da profissão atualmente. Com essas informações, mesmo sem os aprofundamentos iniciais, foi possível fazer um breve mapeamento do pensamento dos professores sobre a organização do ensino em ciclos e, com tal mapeamento, conseguiu-se reorganizar os elementos essenciais para o próximo instrumento de busca.

2. Considerações sobre as entrevistas

O próximo e principal instrumento utilizado para facilitar a busca de informações, é a entrevista, que consiste num instrumento de investigação que tem como objetivo, nesse caso, proporcionar um maior aprofundamento nos conhecimentos, práticas, saberes, sentimentos, crenças e valores dos professores envolvidos na organização do ensino em ciclos, especificamente, no regime de Progressão Continuada.

Conforme afirmam Lüdke e André (1986), mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Além disso, as autoras afirmam que a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção de informações desejadas.

Os conhecimentos, práticas, saberes, sentimentos, crenças e valores dos professores, ou seja, os dados recolhidos por meio da entrevista, revelam as tensões e dilemas do processo de construção da identidade profissional docente num projeto diferenciado para as escolas.

Tal identidade, segundo esta pesquisa, é algo impregnado ao professor e, em construção permanente, desde a sua formação inicial. É construída, a partir dos significados sociais da profissão e, dentro deste contexto, por meio dos significados que o professor atribui ao seu trabalho docente. Acredita-se, portanto, que a revisão constante de tais significados, por parte do professor, determina a construção da sua identidade profissional. Tal revisão de significados ocorre por meio da gestão dos docentes com relação aos acontecimentos, tanto no cotidiano escolar, quanto nas mudanças mais amplas, que visam, por exemplo, alterar o funcionamento e a lógica da escola, colocando, dessa forma, não somente a escola em conflito, mas

também, a profissão e, conseqüentemente, o trabalho docente com outros significados.

Por entender, nessa investigação, que os significados atribuídos, pelo professor, ao seu trabalho docente, constituem parte fundamental do processo de construção da sua identidade profissional, pode-se afirmar que tais significados, inseridos no contexto social da profissão e que devem ser revistos constantemente, se encontram, freqüentemente, em processo de revisão e construção, alterando assim, permanentemente, a identidade profissional do professor. Esses significados, principais responsáveis por construir, desconstruir e reconstruir a identidade profissional docente, estão sujeitos a possíveis alterações sempre que o professor, frente às mudanças e ao significado social da profissão, interage, de forma conflitante, consigo mesmo, através dos seus valores, sentimentos, crenças, histórico escolar e profissional, enfim, sua biografia e, também, com o outro, no relacionamento diário com os atores escolares, cursos, reuniões, palestras, capacitações, troca de saberes e experiências, enfim, saberes desenvolvidos por meio da prática docente.

Enfim, os dados recolhidos na entrevista, serão analisados e fundamentados teoricamente, a fim de garantir, com o auxílio da análise do questionário, considerações finais sobre como os professores de Matemática estão compreendendo e incorporando o trabalho nas salas de aula organizadas em ciclos, com o objetivo, portanto, de ressaltar alguns elementos da prática que vem influenciando a construção da identidade profissional desses professores.

Dos doze professores participantes do questionário, apenas sete participaram da entrevista. Para participar das entrevistas, foram escolhidos, em razão aos depoimentos do questionário, as professoras Débora e Lílian, os professores Roberto, Renata e Maria das Graças, além das professoras Simone e Marlene. Tal escolha pode ser, de certo modo, justificada, ao detalhar, abaixo, os motivos pelos quais os professores foram escolhidos.

As professoras Débora e Lílian mostraram um discurso, de certa forma, fundamentado teoricamente, além de possuírem trinta anos de experiência no magistério, incluindo direção de escola, ou seja, tais fatos são instigantes para a pesquisa em questão. Os professores Roberto, Renata e Maria das Graças revelaram em seus comentários, um profundo descontentamento da situação que enfrentam na escola atualmente, e, ao mesmo tempo, apontaram, também,

diferentes formas de perceberem e conduzirem o trabalho docente. Já, as professoras Marlene e Simone, destacaram as mudanças ocorridas no trabalho que realizam, além da busca constante de alternativas para um trabalho de qualidade, apesar de apontarem vários problemas e desafios existentes na nova organização do ensino fundamental.

A escolha de tais professores não foi aleatória, pois cada um dos professores escolhidos para realizar a entrevista, apresentou, como foi relatado acima, argumentos e dados pessoais que, de certo modo, geraram outros questionamentos, algumas dúvidas e, conseqüentemente, interesse em aprofundar o assunto.

Com relação à realização das entrevistas, pode-se dizer que aconteceram, individualmente, nas escolas onde os professores trabalhavam, em ambientes particulares e, sempre conforme a disponibilidade do professor. Tais entrevistas consistiam em uma conversa com o professor, orientada pelas questões que foram elaboradas de acordo com o foco, os objetivos e as expectativas da pesquisa em questão.

Percebe-se que, realmente, a entrevista é um instrumento de busca poderoso, pois, permitiu, através do contato direto com cada um dos “sujeitos”, no caso, os professores, a coleta de informações relevantes para a investigação, além de outros dados que, com certeza, influenciarão na análise de nosso objeto. Pode-se observar o ambiente de trabalho do professor, sua postura durante a entrevista e, até, o relacionamento do professor com os próprios gestores, professores e alunos da escola, pois, apesar das entrevistas terem ocorrido, individualmente, e, em ambientes particulares da instituição escolar, foi possível, antes do início e ao terminar a entrevista, de certo modo, perceber a maneira com que o professor se relacionava com as pessoas que lá estavam, tanto para trabalhar como para estudar.

O professor Roberto, durante muito tempo, conciliou o magistério com outra profissão e, ainda, possui, além da graduação no curso de Licenciatura em Matemática, uma outra graduação no curso de Pedagogia. Tal professor aparenta, por meio de sua fala, ser um professor muito dedicado e preocupado com a aprendizagem dos alunos. No entanto, mostra uma certa dificuldade na compreensão, incorporação e aceitação da nova organização do ensino fundamental.

As professoras Débora e Lílian mostram firmeza, durante a entrevista, ao relatar a maneira como trabalham com os alunos inseridos em tal proposta de ensino e, também, ao comentar sobre os novos significados atribuídos à profissão que exercem. Ressalta-se, também, que as professoras citadas acima, possuem trinta anos de experiência no magistério, inclusive, como diretoras de escola.

Já, a professora Renata, por sua vez, era Analista de Sistemas antes de ser professora. Tal docente aparenta estar descontente com a nova organização de ensino e, ainda, faz algumas reivindicações com relação à proposta e a atual valorização da escola e do professor. No entanto, deixa evidentes as mudanças que estão ocorrendo em seu trabalho e a maneira como está incorporando as idéias da nova organização do ensino fundamental, apesar das críticas e reivindicações.

Maria das Graças, gosta muito de atuar como professora. No entanto, está extremamente abalada com a profissão, com a instituição escolar em que trabalha e com a nova proposta de ensino, demonstrando, portanto, pouca compreensão e incorporação da nova proposta de ensino. Apesar disso, a professora parece enfrentar os desafios diários e conduzir o seu trabalho de forma, dentro do possível, até, diferenciada. Essa mesma professora revela, em um dos seus comentários, durante a entrevista, que vem de uma família extremamente humilde e, afirma, ainda, que é a única pessoa de sua família que possui ensino superior. Além disso, trabalha numa escola que atende uma população, profundamente, marginalizada e, por isso, segundo ela, tem que administrar, não somente, a aprendizagem dos alunos, mas principalmente, os problemas de violência, fome, frio e ausência familiar propícios em tal realidade.

A professora Simone, com menos tempo de experiência profissional, aparenta, estar em busca, permanente, de diferentes caminhos para enfrentar os desafios do atual cotidiano escolar. A professora trabalha, demasiadamente, em mais de uma instituição escolar, completando, exatamente, sessenta horas de trabalho por semana. Mas, mesmo assim, não demonstra, de forma alguma, desânimo ou frustração pela profissão que exerce e pelos desafios que enfrenta na escola cotidianamente.

Finalmente, destaca-se a professora Marlene, que mostra, pelos dados da entrevista, ter uma dedicação muito grande pela profissão e, além disso, ser muito querida pelos alunos, pois, pelo que comentou a professora, apesar de não concordar com a nova proposta de ensino, entende que, atualmente, o professor

deve conduzir o seu trabalho de maneira que atenda a todos e, não somente a uma minoria.

O quadro abaixo apresenta, pontualmente, os professores entrevistados, descritos acima:

Professores	Tipo de sala	Tempo de experiência no magistério	Aulas semanais - nº de escolas.
Marlene	Recuperação de ciclo	18 anos	32 – 3
Débora	Recuperação de ciclo	30 anos	20 – 1
Roberto	Recuperação de ciclo	17 anos	30 – 1
Renata	Recuperação de ciclo	15 anos	32 – 1
Maria das Graças	Recuperação de ciclo	12 anos	29 – 1
Simone	Sala Mista	7 anos	60 – 2
Lílian	Sala Mista	30 anos	33 – 1

Dados referentes ao ano letivo de 2005.

As questões que orientaram as entrevistas estavam assim organizadas: 1 – *Por que escolheu ser professor(a) de Matemática?* 2 – *Quais os desafios que já enfrentou na sua trajetória profissional e quais os desafios que enfrenta atualmente?* 3 – *Você acha que ser professor(a) é uma profissão?* 4 – *Como se sente sendo professor(a) de salas de aula organizadas em ciclos?* 5 – *Como é a sua rotina de trabalho nas salas organizadas em ciclos?* 6 – *Você se sente pronto(a) para trabalhar em uma organização do ensino em ciclos?* 7 – *Com relação à sua prática, o que mudou no trabalho que desenvolvia antes para o trabalho que desenvolve atualmente?* 8 – *Qual a contribuição e as condições que a sua escola (colegas, coordenação, direção, diretoria de ensino, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), oferece para auxiliá-lo no trabalho que desenvolve com os alunos, nessa nova organização do ensino?* 9 – *Como está o aprendizado dos alunos nas salas organizadas em ciclos?* 10 - *O que você aprendeu e aprende diariamente com a proposta do ensino em ciclos?*

Tais questões direcionaram cada uma das entrevistas realizadas, pois, as perguntas elaboradas, tinham o objetivo de gerar outros questionamentos e comentários, tanto por parte do entrevistador, quanto por parte do entrevistado e, dessa forma, retirar dos professores o máximo de informações sobre a compreensão e a incorporação dos mesmos, em relação à organização do ensino em ciclos, mais especificamente, ao regime de Progressão Continuada. Além disso, nas questões

propostas nas entrevistas, pretendia-se, também, mesmo que indiretamente, explorar dos docentes entrevistados, os significados, atribuídos, por cada um deles, à profissão de professor e, também, ao trabalho docente realizado nas salas de aula em ciclos.

Tendo em vista a riqueza de informações que tais entrevistas proporcionaram para a investigação em questão, faz-se necessário ressaltar que, para o processo de análise das entrevistas realizadas, optou-se por elaboração de categorias, surgidas e classificadas, de acordo com assuntos e/ou temas comuns, abordados pelos professores entrevistados. Tais categorias serão apresentadas ao leitor, a partir deste momento.

Portanto, a análise dos dados, obtidos nas entrevistas, se apresenta em forma de categorias, visando contribuir, juntamente, com a análise do questionário e, acima de tudo, através de um retorno aos fundamentos teóricos da pesquisa, para a investigação sobre a construção da identidade profissional desses professores, frente à nova organização do ensino fundamental no Estado de São Paulo. Para tanto, tal pesquisa procura responder a sua questão central que é investigar como os professores de Matemática estão compreendendo e incorporando o trabalho nas salas de aula organizadas em ciclos, com o objetivo, portanto, de ressaltar alguns elementos da prática que vem influenciando a construção da identidade profissional desses professores.

2.1. Os professores de Matemática frente à Progressão Continuada

Tendo em vista a questão central e o foco da pesquisa apresentado, organizou-se a análise em eixos que visam apontar aspectos da compreensão e incorporação, por parte dos professores, sobre o regime de Progressão Continuada.

As idéias que fundamentam o regime de ciclos implantado no Estado de São Paulo, ou ainda, os aspectos teóricos da Progressão Continuada, pelo que parece, ainda não foram “apropriados” por muitos professores da rede pública de ensino. Pois, parte dos professores entrevistados, revela, em seus comentários, a forte presença, ainda, do ensino compartilhado por meio das séries.

Os professores Roberto, Marlene e Maria das Graças, mostram, por exemplo, por meio de seus comentários, uma certa dificuldade na compreensão, incorporação e aceitação da organização do ensino fundamental em ciclos.

“... sou contra essa Progressão Continuada. O que eu acho errado? O aluno de 5º, 6º e 7º série... mesmo que ele não fizer nada... ele vai passar de ano...” (Marlene)

“... nessa Progressão Continuada, o aluno de 5º, 6º e 7º série só reprova se ele estourar em faltas. Se o aluno não faltar... não há Lei que reprove esse aluno... qual o estímulo que esse aluno tem se ele sabe que vai passar? Aí na 8º série... eles querem reter esse aluno... aí eles chegam na 8º série sem base nenhuma... sem estar preparado para aquela série. O problema é querer recuperar em um ano... três anos perdidos... 5º, 6º, 7º... a gente tenta...!” (Roberto)

“... o aluno da 5º, 6º e 7º vai embora. Chega na 8º série, a Lei barra e faz com que alguns alunos fiquem retidos... Considero essa Progressão Continuada um abandono cultural...” (Maria das Graças)

Pelos comentários acima, percebe-se uma distorção dos princípios do regime de Progressão Continuada e, portanto, pouca aceitação de tal proposta, por parte destes professores. Com relação a isso, pode-se dizer que tal fato ocorre, primeiramente, porque a proposta de ensino em questão mexe, acima de tudo, com a cultura da escola e, de acordo com Gadotti (2004), o sucesso da implantação dos ciclos ocorre, ao inserir a discussão na escola, formando professores, pais, alunos e toda a comunidade escolar para essa reforma estrutural e cultural. Segundo ele, a Progressão Continuada mexe profundamente com a cultura escolar elitista e sua implantação não será bem-sucedida sem uma mudança nessa cultura.

De acordo com Gomes (2004), outro motivo que justifica a pouca aceitação, por parte dos professores, citados acima, pela nova proposta de ensino, é o fato de, num ambiente de crise do Estado e escassez de recursos, terem sido realizadas transformações profundas que não encontravam correspondência nem das depauperadas burocracias públicas, nem nas verbas adequadas para colocar as escolas em condições de atuar de maneira inovadora.

Já, a professora Lílian, destaca, em seu comentário, logo abaixo, a maneira como os alunos, inseridos no regime de Progressão Continuada, são conduzidos para a série seguinte, mesmo com defasagens na aprendizagem.

“... com a Progressão Continuada, os alunos nem sempre estão preparados para a série seguinte... Acho que o problema é a maneira como esses alunos são conduzidos para a série seguinte, ou seja, mesmo que exista uma defasagem na aprendizagem de algum conteúdo, ele vai para série seguinte. Procuro falar que, antigamente(1970) , o “estrangulamento”, ou melhor, o maior índice de reprovação era na 6º série (por causa da imaturidade dos alunos e da grande mudança do primário para o ginásio). Agora é na 8º série. Isso acontece porque

os alunos vêm sendo conduzidos para as séries seguintes, muitas vezes, com deficiências na aprendizagem.” (Lilian)

Percebe-se, portanto, pelos comentários, principalmente, dos professores Roberto, Marlene e Maria das Graças, citados anteriormente, a existência de uma distorção, com relação à “não” retenção dos alunos, além do que, nota-se, pelo comentário da professora Lílian, que, se, de alguma forma, existe, no regime de Progressão Continuada, caminhos para garantir a aprendizagem dos alunos durante o ciclo, tais caminhos não são de total conhecimento dos professores e nem estão sendo explorados por eles, o suficiente. Pode-se dizer que, neste caso, ficam evidentes as falhas da implantação e implementação de tal proposta de ensino.

Pois, a legislação, particularmente, os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 80, citado no capítulo III, desta dissertação, apontam os critérios para a promoção do aluno, inserido no regime de Progressão Continuada e, além disso, para o encaminhamento do mesmo às atividades de reforço e recuperação. Tais parágrafos, presentes, no artigo 80, revelam que, durante o ciclo, todos os alunos têm direito a estudos de reforço e recuperação em todas as disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório, recomendam também que as atividades de reforço e recuperação sejam realizadas, de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo e, afirmam que, excepcionalmente, ao término de cada ciclo, admitir-se-á um ano de programação específica de recuperação do ciclo I ou de componentes curriculares do ciclo II, para os alunos que demonstrarem impossibilidade de prosseguir estudos no ciclo ou nível subsequente.

Os comentários acima, como foi dito, de certo modo, denunciam a preocupação dos professores com a ausência da retenção dos alunos e, também, com a maneira como tais alunos são conduzidos durante o ciclo, em termos de aprendizagem. Tais professores, pelo que parece, atribuem a “não repetência” à legislação em vigor no momento. Esses comentários levam a crer que muitos professores possuem informações superficiais sobre alguns aspectos teóricos da Progressão Continuada, inclusive sobre a legislação.

Apesar da Indicação CEE Nº: 08/97, aprovada em 30 de julho de 1997, reconhecer a complexidade e a amplitude da alteração proposta e, por isso, atribuir à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o desenvolvimento de ações, recomendando um amplo debate na rede e com a comunidade, antes da sua efetiva

implantação e objetivando a elaboração de projeto para implantação do regime de Progressão Continuada, percebe-se que a falta de informação e a distorção sobre o assunto, por parte dos professores, de certo modo, tornam evidente a existência de problemas na implantação e implementação da nova organização do ensino.

Outros comentários de alguns professores entrevistados deixam evidente a falta de compromisso com os estudos, por parte dos alunos, nessa nova organização do ensino, o que dificulta o desenvolvimento das atividades docentes na escola e, portanto, é apontada, pelos professores, como um aspecto agravante surgido a partir da Progressão Continuada.

“... qual o estímulo que esse aluno tem se ele sabe que vai passar?...” (Roberto)

“... depois dessa Progressão Continuada, ninguém mais teve compromisso com nada... você não cria um compromisso com o aluno... você não cria o hábito de estudo no aluno...” (Maria das Graças)

“... o grande problema é o aluno indisciplinado. Este ano, eu tenho alunos que já foram retidos o ano passado e estão na sala mista fazendo recuperação de ciclo. Só que muitos deles não fazem nada...” (Simone)

“... com a “Progressão Continuada... os próprios alunos não ficam mais retidos... somente de um ciclo para o outro... Então, eles não têm mais motivação, não tem interesse pela escola... porque é uma coisa cultural...” (Renata)

A ausência de motivação pelos estudos, a partir dos ciclos, pode ser justificada, quando Barreto e Mitrlis (2001) apontam que no modo de ver dos alunos, e também dos pais e professores, que só tiveram como vivência a escola tradicional, a motivação para os estudos é fortemente influenciada pela nota, pela competição pela nota e pelo medo da reprovação.

Portanto, mais uma vez, com base em Gadotti (2004), a implantação dos ciclos não pode ser desvinculada de um estudo do processo avaliativo e das concepções de currículo e de conhecimento, e de uma ampla discussão com as escolas. Pois, segundo o autor, tal regime, tanto pode ajudar os alunos a gostar de aprender, por meio de uma avaliação dinâmica, formativa, contínua, estimulante e investigadora, como pode levá-los à acomodação de quem sabe que “vai passar” mesmo sem estudar.

As professoras Simone, Débora e Renata mostram, a partir de seus comentários, a aceitação da proposta, porém, o desejo de vê-la ser bem empregada, tanto teórica, como praticamente nas escolas.

Débora, por exemplo, ao falar sobre a nova organização de ensino, aponta, abaixo, os recursos pedagógicos que a Progressão Continuada oferece e, que, muitas vezes, segundo ela, são pouco utilizados. Além disso, demonstra firmeza, aceitação e entendimento sobre a nova proposta de ensino do Estado de São Paulo.

“Se a gente quiser voltar para o sistema tradicional... série a série... acho que não tem volta. A Progressão Continuada... coloco como um avanço... como uma conquista da sociedade brasileira, pois ninguém é inútil totalmente e ninguém é útil totalmente. Então, o aluno sempre tem alguma habilidade ou competência a ser explorada. Na Progressão Continuada, temos todos os recursos para dar certo, mas estão sendo muito mal utilizados. Por exemplo, a recuperação paralela e contínua... o professor teria que fazer o uso disso... temos o projeto “leitura”... a escola estadual nunca tinha parado para que o aluno ficasse lendo... acho que o professor também não pode fazer dessa aula uma aula de jogar o livro para o aluno e tudo bem. Tudo isso são recursos para estar melhorando o desempenho do aluno ao longo do ensino fundamental...” (Débora)

Percebe-se, por meio do depoimento da professora Débora, citada acima, uma certa firmeza, aceitação e entendimento sobre a nova proposta de ensino do Estado de São Paulo. Tais aspectos de compreensão e incorporação da proposta, por parte da professora, pelo que parece, se deve, entre outros fatores, ao fato de a mesma exercer, também, o cargo de diretora de escola, além de ser professora. Portanto, dessa maneira, se torna propício ter mais acesso às informações, além da necessidade de gerenciar amplamente os processos de mudanças que vêm ocorrendo na lógica da escola e de seus agentes escolares.

Já, a professora Renata, apesar de concordar com a nova proposta de ensino, reivindica, por meio de sua fala, maiores investimentos financeiros que, segundo ela, é o meio para garantir mudanças na estrutura da escola e, conseqüentemente, facilitar o processo de compreensão e incorporação da proposta pelos atores escolares, inclusive pelos professores.

“... é válida a proposta e melhor do que a proposta que eu tive quando estudava, porém o governo precisa investir dinheiro nisso. O governo quer mudar a estrutura, mas não quer gastar e, sem um investimento, não existe qualidade na Educação. É preciso mudar a escola como um todo e... não só o sistema... O governo tem que dar ferramentas para isso funcionar. A minha prática mudou, mas a minha frustração aumentou. O produto final está muito ruim... está

péssimo. Por mais que eu tenha melhorado a qualidade da minha aula, melhorei a mim como profissional, mas o produto que estou mandando para o mercado de trabalho está muito fraco. Acho que deveríamos ter salas com menos alunos e conseguir fazer o trabalho de recuperação durante os oito anos do Ensino Fundamental... Com 35 alunos, é impossível trabalhar com Progressão Continuada. A quantidade de trabalho que você leva pra casa é muito grande... é imensa. O salário também influencia... pois se você tem um salário maior... você pode pagar uma empregada e ter mais tempo para se dedicar... Acho que deveriam repensar muitas coisas: a importância da profissão de professor, remunerar o professor para se dedicar mais ao trabalho, classes menores. Acho que o número máximo de alunos para trabalhar nos ciclos é de vinte por sala...” (Renata)

A reivindicação da professora Renata para melhores condições de trabalho, pode ser fundamentada, citando novamente o comentário de Gomes(2004) sobre as mudanças na organização do ensino e, em que afirma terem sido realizadas transformações profundas que não encontravam correspondência nem das depauperadas burocracias públicas, nem nas verbas adequadas para colocar as escolas em condições de atuar de maneira inovadora.

Tal consideração acima pode, também, ilustrar o depoimento da professora Simone, citada abaixo.

“Apesar da organização ser em ciclos, nós trabalhamos como se não fosse. Acho que o trabalho em ciclo ainda está no papel. Só o nome é ciclo. Na realidade, da maneira que trabalhamos (notas bimestrais, prazo para dar nota), não estamos trabalhando em ciclos...” (Simone)

Observa-se, por meio do comentário da professora Simone, a verificação de que uma escola que trabalha, de acordo com os princípios do regime de Progressão Continuada, deveria ser organizada de forma que alterasse, de certa forma, a lógica do seu funcionamento e de seus agentes escolares, porém, segundo a professora citada acima, isso não está acontecendo.

Enfim, percebe-se, por meio dos depoimentos dos professores, citados neste eixo de análise, que a proposta do ensino fundamental em ciclos, mais especificamente, o regime de Progressão Continuada, deve ter como fator essencial, a fim de conduzir o trabalho dos docentes e a aceitação da proposta pela comunidade escolar, tanto uma implantação bem fundamentada, quanto uma implementação que dê assistência aos agentes escolares. Pois, já que a Progressão Continuada, assim como qualquer outra modalidade de ciclos, mexe com a cultura

escolar existente na comunidade em geral, faz-se necessário uma conscientização profunda sobre o assunto, além da garantia de implementação da nova proposta de ensino. Vale ressaltar, com base na fala dos professores, uma certa carência com relação à implantação e implementação da proposta do ensino em ciclos, nas escolas do Estado de São Paulo.

De acordo com Alavarse (2002), os aspectos a serem contemplados, a fim de nortear a implementação do regime de ciclos, consistem na recomposição curricular, na definição do processo de formação permanente dos professores e demais profissionais que irão trabalhar com os mesmos, na fundamentação para o agrupamento dos alunos nos ciclos, no estabelecimento de um conjunto integrado de atividades (recuperação, acompanhamento), na articulação de processos avaliativos (escola, sistema), na garantia de horário dos professores e outros profissionais para atividades coletivas, na busca permanente de avanço de um quadro teórico básico, no envolvimento permanente de pais e responsáveis, nas atividades extra-escolares para garantir o desenvolvimento cultural dos professores e alunos e finalmente na garantia de mecanismos que assegurem o debate das divergências.

Apesar disso, o autor aponta que o regime de ciclos não é isento de contradições, ilusões, limitações etc., mas principalmente marcado pela ausência de conclusões e pela presença, em seu interior, do sentido de mudança histórica, da sociedade e também, da própria escola.

Portanto, a partir dos aspectos apresentados e, tendo em vista a construção da identidade profissional dos professores de Matemática frente ao trabalho na organização do ensino fundamental em ciclos, aborda-se, no próximo eixo de análise, com base nos depoimentos dos professores, o modelo de profissionalismo e o processo de profissionalização dos professores atualmente.

2.2. A profissão

Pretende-se, então, por meio deste eixo de análise, apontar elementos que, de certa forma, revelam, segundo os professores entrevistados, os atuais significados da profissão docente. Tais significados, de acordo com esta pesquisa, de algum modo, funcionam como “pano de fundo” para determinar a forma pela qual os professores entendem e realizam seus trabalhos, deixando evidente que a

construção da identidade profissional do professor, ocorre por meio de conflitos entre os novos significados da profissão e da prática docente, frente aos valores, crenças, trajetória escolar e biografia do professor.

De acordo com Altet (2001), define-se o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Conforme a autora citada acima, a profissionalização do professor é, atualmente, constituída por um processo de racionalização de conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. Segundo ela, o professor é um profissional admirado por sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados.

Na entrevista, realizada com os professores, observa-se, com detalhes, a maneira como chegaram à docência, especificamente de Matemática. Tal trajetória, relatada por eles, revela os motivos pelos quais se encontram no magistério e por que escolheram dar aula de Matemática.

Os professores Roberto, Débora, Renata e Lílian, por exemplo, escolheram tal profissão por afinidades ao trabalho docente e, exceto Lilian, esses professores sempre se identificaram com a Matemática.

“... gosto de dar aula de Matemática. Fiz Matemática, pedagogia e iniciei também o mestrado em Matemática na Universidade em Guarulhos, mas não deu para continuar porque é muito caro. Gosto de dar aula, gosto do conteúdo e tenho afinidade com os alunos também. Isso é muito importante.” (Roberto)

“Primeiro veio a questão do magistério e, até por ser de uma família de professores, sempre tive uma admiração pela profissão. A Matemática aconteceu quando eu tive que fazer a opção entre o colegial técnico e o científico. Lembro até que fui para o biológico, mas não me adaptei e voltei para o tecnológico por ter vocação pelas ciências exatas.” (Débora)

“... escolhi ser professora de Matemática pelo convívio que eu tinha com sala de aula. Eu adorava escola. Sempre gostei de estudar. Então, optei por ser professora de Matemática aos onze anos de idade. A partir daí, fiz a graduação em Matemática...” (Renata)

Observando os comentários dos professores, citados acima, pode-se dizer que, além da identificação com a Matemática, todos eles, mostraram uma certa admiração pela profissão.

Lilian, apesar de não se identificar com a Matemática e ter dificuldades para compreender tal disciplina, sempre se identificou com o magistério.

“... eu tinha uma grande dificuldade em Matemática e, de qualquer forma eu queria ser professora, portanto foi um grande desafio. Atualmente, amo dar aula de Matemática. Não sei tudo, mas tudo que sei, procuro passar aos meus alunos.” (Lilian)

A professora, citada acima, revela, portanto, que as suas dificuldades em Matemática juntamente com o gosto pelo magistério, simplesmente, a estimulou a estudar, para dar aula de Matemática.

Já, as professoras Marlene, Maria das Graças e Simone afirmaram, em seus comentários, que, apesar de gostar, atualmente, de exercer a profissão, não pensavam em ser professoras no início de suas carreiras.

“... sempre gostei muito de estudar e, quando terminei o Ensino Médio, queria fazer Faculdade de Nutrição, mas como eu tive que ficar em Jundiá mesmo e como gostava muito de Ciências, resolvi fazer Biologia. Hoje, sou formada na Licenciatura curta em Ciências e plena em Biologia. Então, pela carga horária, eu também posso dar aula de Matemática para o ensino fundamental. Gosto de dar aula de Matemática.” (Marlene)

“... fui impulsionada pela situação financeira e porque eu queria ter um curso superior, pois na minha família ninguém tem. Sou a única que tem um curso superior. Tentei entrar num curso de Medicina e, com o tempo, percebi que a vida estava passando e eu não estava chegando a lugar algum. Então, um belo dia resolvi prestar vestibular e acabei entrando. Fiz duas opções de curso: Letras e Matemática. Na hora de escolher, optei por Matemática.” (Maria das Graças)

“Nunca pensei em ser professora. Foi por acaso. Fui fazer Matemática porque gostava da matéria, mas nunca pensava em ser professora. Achava que Matemática era legal, mas pensava em usá-la em outra profissão. Eu achava que ia fazer Matemática e depois uma pós-graduação em Informática. Só depois que iniciei a faculdade é que tive vontade de ser professora.” (Simone)

Percebe-se, portanto, pelos comentários das professoras Marlene, Maria das Graças e Simone, que a profissão exercida, por elas, atualmente, não foi a profissão que pretendiam ou idealizavam. Apesar disso, observa-se que todas elas, de alguma forma, no decorrer dos anos, apesar dos desafios e de várias frustrações,

encontraram o gosto pela profissão. É o caso da professora Maria das Graças, que gosta muito de atuar como docente, pois, parece enfrentar os desafios diários e conduzir o seu trabalho de formas diferenciadas. A professora Simone, com menos tempo de experiência profissional, aparenta, estar em busca, permanente, de diferentes caminhos para enfrentar os desafios do atual cotidiano escolar. Já, a professora Marlene, mostra, pelos dados da entrevista, ter uma dedicação muito grande pela profissão e, além disso, ser muito querida pelos alunos pois, apesar de não concordar com a nova proposta de ensino, entende que, atualmente, o professor deve conduzir o seu trabalho de maneira que atenda a todos e, não somente, uma minoria.

Torna-se relevante evidenciar que, tendo em vista a complexidade e os desafios exigidos pela atividade docente, tal atividade não é para amadores, pois, de acordo com Altet (2001), o professor pode planejar, preparar seu roteiro, mas continua havendo uma parte de “aventura”, ligada aos imprevistos que têm origem nas ações em andamento e no desconhecido proveniente das reações dos alunos. Isso requer, segundo a autora, uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na ação em sala de aula.

Portanto, com base na complexidade do trabalho docente e, a fim de encontrar significados atuais para a profissão, além de características próprias de tal trabalho, perguntou-se aos professores se o trabalho docente é uma profissão ou não.

As professoras Débora, Marlene, Renata, Simone e Lilian abordaram o trabalho docente como uma profissão que proporciona algo mais e, que exige, dos seus profissionais, principalmente atualmente, várias competências não exigidas por outras profissões.

A professora Débora, por exemplo, destaca a profissão docente, atualmente, de uma forma bem diferenciada das demais profissões.

“Quando penso que cada professor é um chefe de família, que esse professor tem compromissos com impostos, alimentação, enfim, com a sua própria sobrevivência, acho que é uma profissão, porque você está ali em busca de alguma coisa que mantenha você financeiramente. Mas, acho que você não pode ficar só dentro dessa perspectiva, pois o professor tem que ter algo mais... é aquela questão da doação que se aproxima de um sacerdócio. Eu percebo assim... o professor é um formador de opinião... é um agente transformador da realidade. Então, não dá pra ele ficar sempre achando que está num regime CLT... ele tem que exercer a sua função com prazer, com amor... ele está

trabalhando com pessoas e não com máquinas. Ele está ali... mexendo com sentimentos... com pessoas. Então, acho que não dá pra você colocar num parâmetro profissional no sentido de pensar assim: eu vou me doar o tanto quanto eu recebo... porque se você for ver bem... o professor jamais vai receber pela importância que ele tem... por ser um agente transformador da sociedade. Então não tem parâmetro. Eu gostaria de colocar mais assim: é um trabalho... um trabalho prazeroso, onde você vai estar colocando ali a sua vocação, o seu amor... tudo em prol da transformação de uma geração... de uma sociedade.” (Débora)

A professora, citada acima, aponta, em seu comentário, a importância social que o professor tem atualmente. Além disso, ressalta, também, o destaque que tal profissional, apresenta, perante as outras profissões, devido a sua importância para a sociedade em geral.

As professoras Marlene, Renata, Simone e Lílian, por meio de seus comentários, logo abaixo, deixam evidente que a profissão de “professor”, atualmente, em razão das dificuldades e desafios enfrentados, exige mais responsabilidade e muita dedicação por parte dos docentes.

“Para mim é uma profissão. Eu levo a sério e tenho muita responsabilidade. Não sou perfeita. Mesmo com muitos anos de magistério (18 anos), sempre encontro dificuldades, mas sempre tento encontrar uma solução.” (Marlene)

“... ser professor é uma das profissões mais belas... só perde pra medicina. É uma profissão que você pode formar “cabeças” e pode ajudá-los enquanto ainda são jovens. A motivação na profissão de professor é maior, porque você pode sempre ajudar alguém. É uma das profissões menos valorizadas, porém uma das mais bonitas.” (Renata)

“... acho que essa profissão desenvolve muito o nosso lado social, ou seja, antigamente o professor não ficava pensando muito no aluno e nos problemas que ele enfrentava em casa. Também o professor de antigamente não ficava se perguntando o por que o aluno não aprendia. Acho essa profissão importantíssima. Na verdade, por que ser professor não seria uma profissão? Claro que é sim.” (Simone)

“Com certeza é uma profissão de muita responsabilidade e que exige muita dedicação. Muitas vezes, nos relacionamos com turmas que têm pensamentos diferentes do nosso e disposições diferentes da nossa. Apesar disso, devemos estar sempre preparados para atender o aluno. Portanto, é uma profissão de responsabilidade, carinho e muito compromisso.” (Lilian)

Percebe-se, nos comentários das professoras acima, a necessidade de tal responsabilidade e dedicação pela profissão, pois, segundo Laranjeira et alii (1999), a natureza do trabalho docente é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas, tarefa que é de sua responsabilidade

por excelência e, portanto, exige o confronto com situações complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas. O futuro professor, de acordo com Laranjeira et alii (1999), precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho.

Finalmente, os professores Roberto e Maria das Graças deixaram poucas evidências sobre o que pensam do significado atual da profissão e, ao contrário de todos, o professor Roberto, mostrou indignação ao falar sobre a profissão.

“... hoje em dia, ser professor não é uma profissão... sabe por quê? O professor de antigamente ganhava bem, era respeitado e tinha status. Hoje nós não temos. Além de não termos status, ninguém investe...” (Roberto)

“Tenho pensado muito nisso ultimamente. Hoje, mais do que nunca, a nossa profissão é importantíssima. Eu não vejo outro caminho pra gente, para o Brasil e pra essa molecada que está aí. Então, a profissão de professor não deixa de ser uma profissão digna e que merece muito mais valor do que tem atualmente.” (Maria das Graças)

De forma geral, os comentários das professoras Débora, Marlene, Renata, Simone e Lilian coincidem com a afirmação de Perrenoud (1993) quando ele diz que a profissionalização do professor vai além da formação e da qualificação profissional, uma vez que os conflitos, a diversidade das situações, a heterogeneidade da clientela exigem do professor acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. Segundo o autor, é pelo fato de a profissão ser, mais do que uma atividade de execução, capaz de autonomia e responsabilidade.

O processo de profissionalização docente, conforme afirma Guilherme (2004), precisa centrar-se na *perspectiva epistemológica diferenciada* da profissão e na sua *dimensão ética*. De acordo com Guilherme (2004), a perspectiva epistemológica diferenciada consiste no ofício pleno de saberes, construídos também em situação, portanto com características próprias e exigindo tirocínio específico do profissional. Segundo a autora, a profissão de professor está mais próxima de um conceito que aponta para uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas, do que o pleito da constituição de um segmento profissional, nos

termos que conhecemos. Além disso, a autora defende a necessidade de um delineamento diferente para a profissão docente, e, portanto, a construção de um processo diferenciado de profissionalização.

Analisando as respostas dos professores com relação ao significado atual da profissão e relacionando tal significado, atribuído por cada um deles, com a construção de suas identidades profissionais, pode-se afirmar que a maioria dos professores entrevistados apresenta uma significação atual para a profissão que vai além da formação e qualificação profissional, conforme já citado. E, o significado da profissão é uma das referências para a construção da identidade profissional do professor, conforme afirma Caldeira (2000).

“Como sujeito sociocultural, o/a professor/a constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc. De outro lado, está o significado que cada professor/a confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor.” (Caldeira, 2000, p.2)

Afinal, uma identidade profissional docente, segundo a pesquisa em questão, se constrói a partir da significação social da profissão e, dentro desse contexto, a partir do significado atribuído, ao professor, pelo seu trabalho docente, em conflito, obviamente, com a sua trajetória de vida pessoal.

Tendo em vista, em tal pesquisa, a identidade profissional dos professores de Matemática, sabe-se que o objetivo desta investigação consiste em apontar elementos da prática docente que vem influenciando a construção de tais identidades. Para isso, no decorrer da pesquisa, principalmente na entrevista, investiga-se como se dá, por parte dos professores, a compreensão e incorporação do trabalho docente em uma proposta do ensino em ciclos, a fim, portanto, de identificar, por meio dos significados atribuídos, por cada um deles, à profissão e ao trabalho docente, os elementos da prática que estão influenciando a construção de suas identidades profissionais.

Portanto, o próximo eixo de análise das entrevistas, foi elaborado com o objetivo de ressaltar elementos da prática docente, nessa nova organização do ensino fundamental, que vem influenciando os significados que o professor atribui ao

seu trabalho docente e, conseqüentemente, vem mexendo com a constituição de sua identidade profissional.

2.3. A prática docente

Este eixo visa apontar, com detalhes, por meio das entrevistas com os professores, os elementos da prática do professor, presentes na organização do ensino fundamental em ciclos, mais especificamente, no regime de Progressão Continuada. Tais elementos foram classificados em sub-eixos, de acordo com as respostas dos professores, e consistem, nos desafios enfrentados, atualmente, pelos professores inseridos na organização do ensino em ciclos, nos sentimentos dos professores, com relação ao trabalho docente na nova organização do ensino, nas aulas de Matemática de cada professor, nas capacitações e material oferecido aos professores, como apoio, para o trabalho com os alunos, além de, finalmente, abordar a forma como estão entendendo o processo de avaliação no ensino fundamental por intermédio dos ciclos.

Ressaltando tais elementos, por meio das entrevistas e, na medida do possível, fundamentando-os teoricamente, pretende-se tecer considerações com relação às expectativas da investigação em questão.

2.3.1. Os desafios

Com os objetivos de investigar as dificuldades encontradas, atualmente, no cotidiano escolar dos professores, de ressaltar a realidade que estão enfrentando na escola e, de perceber, conforme seus comentários, como estão compreendendo e incorporando tal situação, perguntou-se aos professores entrevistados sobre os desafios da profissão e foram deixados à vontade para, se quisessem, fazer uma comparação dos desafios já enfrentados com os desafios que enfrentam atualmente.

Observou-se, por meio dos depoimentos recolhidos na entrevista, que a postura dos alunos frente à realidade atual da escola e da sociedade em geral, principalmente o desinteresse pelos estudos, é ressaltada como um desafio para os professores. As professoras Marlene e Maria das Graças, por exemplo, tentam enfrentar, diariamente, tal desafio, realizando “longas conversas” com os alunos.

“... hoje, quando você fala para o aluno que ele precisa estudar, ele responde que não precisa estudar. Acho que o aluno não tem mais aquela vontade de estudar. Muitas vezes, os alunos não sabem respeitar os professores, não sabem respeitar os próprios amigos. Eles, muitas vezes, vêm pra escola sem um caderno, sem um lápis. E você ainda tem que achar uma maneira para que ele faça alguma coisa, para que ele aprenda alguma coisa de alguma matéria. Se eu levar tudo a “ferro e fogo”, fico nervosa. Então, eu tento conversar bastante com eles e mostrá-los que a nossa vida é complicada e a gente tem que levar a sério... tanto o estudo, como o relacionamento... entender as pessoas...” (Marlene)

“... hoje está difícil ser professor porque, na realidade, nós somos “babás de luxo”. Muitos alunos estão aqui para passar o tempo, para comer merenda (isso, nessa comunidade, é uma realidade). Então, essas coisas são alguns desafios. A gente tenta conversar com eles e modificar, um pouco, o pensamento deles. Eu falo que eles devem ter um objetivo. Se o cara tiver um objetivo e batalhar para atingir este objetivo, ele vai se sentir realizado. É dessa maneira que eu converso com eles.” (Maria das Graças)

Conforme afirmam as professoras Marlene e Maria das Graças, nos depoimentos acima, os alunos não possuem interesse pela escola e, além disso, não têm responsabilidade alguma pelos estudos. Para enfrentar tal situação, presente, atualmente, no cotidiano escolar, as professoras, pelo que comentam, utilizam o diálogo, com os alunos, como uma das principais maneiras de fazer com que se interessem pelos estudos.

A professora Lílian, por sua vez, enfrenta tal desafio, procurando mostrar aos estudantes, em suas aulas, que a escola é um local de trabalho.

“O grande desafio para o professor, desde o início da carreira até o final, é ter postura em sala de aula, ou seja, o professor deve saber se colocar diante de um aluno. Eu aprendi muito cedo a ter postura e saber me colocar com clareza diante de um aluno e da classe. Outro desafio é manter a disciplina dos alunos na sala de aula que, somente é possível, se o professor tiver postura, domínio do conteúdo e mostrar firmeza no que está falando. Um outro grande desafio para o professor é manter o aluno ocupado o tempo todo e mostrar para ele que a escola é um local de trabalho.” (Lilian)

Segundo a professora Lílian, o desinteresse dos alunos pela escola, ocorre, muitas vezes, pelo fato de o professor não apresentar uma postura adequada perante os alunos, por não dominar o conteúdo e, também, por não conduzir as aulas com segurança.

A professora Renata, por sua vez, atribui parte da mudança na postura dos alunos, ou melhor, o desinteresse pela escola por parte dos mesmos, à situação econômica do país. Para a professora, o desinteresse que os alunos apresentam pela escola ocorre, também, devido às poucas oportunidades de emprego encontradas pelos mesmos após terminar o ensino fundamental e médio. Portanto, tal realidade, para a professora, gera um desafio a ser enfrentado cotidianamente em sala de aula.

“O primeiro passo é a situação econômica do país. No início da minha carreira, os alunos ainda tinham perspectiva de chegar aos 14 ou 15 anos e tentar arrumar um trabalho. Então eles tinham interesse em terminar a 8ª série e aprender o máximo possível, porque iam para o mercado de trabalho e, ainda, os alunos que estavam na rede pública tinham aquele processo de retenção escolar.” (Renata)

Ao retomar outros comentários feitos pela professora Renata, percebe-se que ela faz questão de ressaltar os diversos fatores políticos que ocasionam a má qualidade do ensino e, também por isso, o desinteresse dos alunos pela escola. A professora faz questão de apontar, por meio de seus comentários, tanto no questionário, como na entrevista, que *“os salários dos professores são extremamente baixos e que, para manter as necessidades básicas, os professores têm dupla jornada de trabalho”*, portanto, pouco tempo para se dedicar e preparar as aulas, a fim de garantir a qualidade ao ensino e despertar o interesse nos alunos.

Além do que, ela aponta os problemas, de ordem física, que, de certo modo, dificulta o trabalho pedagógico dos professores e influencia no aprendizado e interesse dos alunos. Segundo a professora, *“as salas de aula deveriam ter menos alunos, pois, com isso, seria possível realizar um trabalho de recuperação durante os oito anos do ensino fundamental”*.

Quanto aos alunos desinteressados pelos estudos, Barreto e Mitrulis (2001), apontam que, em todas as redes que implantam ciclos há indícios de que a abolição da possibilidade de reprovar vem suscitando uma falta de motivação para os estudos e, como já foi dito pela professora Renata e pode ser justificado por Barreto e Mitrulis (2001), a própria falta de perspectiva quanto à probabilidade de vir a ter uma ocupação regular, seria supostamente desencorajadora dos estudos para alguns.

Já, as professoras Débora e Simone afirmaram, com relação à postura dos alunos, que, atualmente, o interesse geral dos mesmos mudou e, em consequência disso, existe a obrigatoriedade da mudança e atualização dos professores que atendem esses alunos em vários aspectos. Tal obrigatoriedade, segundo as professoras, é uma tarefa, atualmente, desafiadora e necessária.

“... no meio de tudo isso, obrigatoriamente temos que mudar... porque essa é uma geração que exige outro tipo de aprendizagem. Eu peguei uma geração nos anos 70, 80 onde o ensino tradicional estava de bom tamanho e, ao longo do tempo, muita coisa que eu ensinava para o aluno, se tornou obsoleta. Ficava demais em cima de conteúdo pensando no aluno que prestaria um vestibular... hoje, tudo isso caiu por terra, pois, atualmente, o aluno poderá prestar um vestibular, mas também poderá fazer um curso técnico, se apoiar no mercado de trabalho, ser um mecânico, trabalhar com informática, ser um marceneiro, enfim, a escola tem que atender os interesses desse aluno... acho que ele tem que sair da escola também para o mundo do trabalho. Então, pra mim foi uma grande inovação. Acho também que, atualmente, um grande desafio para o professor é se alinhar às novas tecnologias... porque o professor precisa continuar sendo importante... sendo fundamental. Se o professor não se atualizar, não estiver no alcance da informática, das tecnologias de informação e, não estiver utilizando essas tecnologias no seu trabalho, ele poderá ser substituído por essas ferramentas. Então, o professor tem que caminhar junto, se atualizar, entender o cotidiano do aluno, perguntar sempre para que o aluno vai usar determinado conteúdo e respeitar os conhecimentos que o aluno já tem...” (Débora)

“... hoje em dia, a cada instante, temos novos desafios para enfrentar. Com o tempo, você vai entendendo melhor a sua profissão e os seus alunos, que nem sempre são os mesmos, pois a cada ano temos alunos diferentes. Acredito que, durante esses sete anos, os alunos mudaram um pouco. Aliás, não sei se os alunos mudaram ou eu que mudei. Às vezes somos nós que mudamos.” (Simone)

Os “novos desafios” da profissão, segundo os depoimentos acima, exigem do professor, para a garantia do sucesso de seu trabalho, a necessidade de uma administração constante das inovações.

Fundamentando, teoricamente, os comentários das professoras Débora e Simone, citadas acima, pode-se afirmar, de acordo com Hargreaves (2001), que os professores, atualmente, vêem-se em um dilema, pois se espera que sejam os principais catalisadores da sociedade de informação, ainda que tenham sido uma de suas primeiras vítimas. Isto coloca imensos desafios aos próprios professores e àqueles que desejam reformar e aperfeiçoar o ensino, principalmente em relação ao que seria ou deveria ser o novo profissionalismo para os professores nestes tempos de incerteza, contradições e rápidas mudanças.

Justificando, ainda mais, os argumentos das professoras citadas acima, pode-se dizer, segundo Arroyo (1999), que na medida em que a organização da escola e do sistema escolar vão sendo questionados, percebe-se que sua estrutura, as séries, as grades, as disciplinas, a organização dos tempos, espaços e do trabalho materializam uma determinada concepção de educação básica e de seu profissional, conseqüentemente exigem capacidades adequadas a essa estrutura, ou seja, nos defrontamos com as grandes questões e as permanentes dimensões da formação dos educadores, da configuração de seu papel social e cultural.

O professor Roberto, por sua vez, ao comentar, abaixo, sobre a postura dos alunos frente à realidade atual da escola, deixa evidente seu descontentamento com a aprendizagem dos alunos, encarando tal situação como um problema existente no sistema de ensino. Vale ressaltar que o professor, em seus comentários, não coloca tal “problema” como uma situação desafiadora e, muito menos, propõe soluções para mudar essa realidade.

“De ano para ano, a educação está decaindo. Esses alunos estão vindo cada vez com menos bagagem. Por exemplo, na minha aula, tem aluno de 8º série que faz conta com a tabuada do lado. Eu falo: vou fazer chamada oral e eles ficam com medo! Entrei na trigonometria e liberei a calculadora... tive que ensinar o aluno que aquele pontinho da calculadora era vírgula. Eu passo exercício, depois explico um exemplo para eles fazerem e, às vezes, nem copiam corretamente o exercício.” (Roberto)

A defasagem na aprendizagem dos alunos, segundo o professor Roberto, não são de sua responsabilidade, pois, dá a entender, por meio do seu depoimento, que os alunos já vêm com falhas na aprendizagem, pois estão inseridos em um sistema de ensino que aprova todo o mundo. Tal professor, apesar de ser muito dedicado e preocupado com a aprendizagem dos alunos, mostra uma certa dificuldade na compreensão, incorporação e aceitação da nova organização do ensino fundamental. Pode-se dizer, portanto, que, apesar do professor Roberto não declarar, abertamente, a situação desafiadora que enfrenta com relação à aprendizagem dos alunos no regime de Progressão Continuada, fica evidente em seu comentário acima.

A desestrutura familiar, a ausência de acompanhamento e incentivo da família nos estudos do filho, as influências que a mídia exerce sobre o comportamento dos

alunos e a violência presente na sociedade atual, geram situações problemáticas e desafiadoras para a maioria dos professores entrevistados, pois, de certa forma, tais situações estão presentes no cotidiano da escola.

Os professores Roberto e Renata, citados abaixo, ressaltam, por exemplo, a ausência e desestrutura familiar, nos dias de hoje.

“... está faltando a dedicação da família... os pais não estão ligando.” (Roberto)

“... os alunos vinham de famílias mais estruturadas... que valorizavam mais a escola...” (Renata)

Segundo os professores Roberto e Renata, o acompanhamento da família é fundamental para o bom desenvolvimento do aluno, além de proporcionar mais segurança aos professores. Porém, infelizmente, cada vez mais, os alunos encontram-se sem assistência familiar, o que torna o trabalho docente, ainda, mais desafiador.

A professora Maria das Graças, por sua vez, revela, em seu comentário, a carência familiar dos seus alunos, tornando o trabalho docente extremamente complexo.

“Um grande desafio é trabalhar com a própria comunidade deste lugar. Este é um desafio “duro”, porque a maioria dos pais, aqui, são analfabetos funcionais e não tem o hábito de abrir o caderno do filho e de observar se ele está fazendo as atividades que são propostas para ele fazer. Esses pais não perguntam nem como foi o dia dos alunos na escola. Eles não estão interessados nisso.” (Maria das Graças)

Percebe-se, no comentário desta professora, que a comunidade em que trabalha, atende uma população, profundamente, marginalizada e, por isso, segundo ela, tem que administrar, não somente, a aprendizagem dos alunos, mas principalmente, os problemas de violência, fome, frio e ausência familiar propícios em tal realidade.

As professoras Débora e Lílian, nos depoimentos abaixo, também, deixam evidente a complexidade atual do trabalho docente.

“... os nossos alunos são pessoas que têm dificuldades financeiras... às vezes, filhos de pessoas prostituídas, traficantes. Então, é realmente uma clientela difícil, mas que eu não posso jamais virar as costas. Portanto, eu tenho que

trabalhar com eles dentro das necessidades que apresentarem ao longo desse percurso que seria o ensino fundamental e médio.” (Débora)

“... os desafios de hoje são bem maiores, pois trabalhamos em outra situação que é a agressividade, a carência afetiva, a falta de alimentação, muitas vezes a ausência dos pais em relação aos filhos e também a violência que está em todos os lugares. Portanto, sempre digo que o professor que, atualmente, entra numa sala de aula jogando uma pedra, com certeza vai receber uma pedreira de volta.” (Lilian)

De forma geral, pode-se dizer que existe um desamparo, por parte da família dos alunos, ao trabalho que os professores realizam, pois os mesmos apontam, por meio de seus comentários acima, o desafio de trabalhar diariamente, sem contar com o apoio da família que, na opinião deles, é fundamental para o bom rendimento e interesse do aluno.

Enfim, o desinteresse dos alunos pela escola, a defasagem na aprendizagem dos alunos, a ausência de suas famílias e os diversos problemas sociais e econômicos existentes em nosso país são os desafios enfrentados, constantemente, pela maioria dos professores entrevistados. Tais desafios, de certa forma, sempre estiveram presentes no cotidiano escolar, porém, muito mais intensamente, na atual realidade escolar e social. Portanto, os desafios enfrentados pelo professor, nos dias de hoje, estão dando, de certo modo, novos significados à profissão e à prática docente, influenciando, assim, a construção da sua identidade profissional.

2.3.2. Os sentimentos

Fica evidente, pelos depoimentos de alguns professores, as angústias e os anseios presentes, atualmente, no trabalho diário que cada um realiza. O sentimento de frustração, presente, muitas vezes, no trabalho de cada um deles, nessa nova organização do ensino fundamental, funciona, de certa forma, como uma oportunidade para refletirem sobre a prática docente e, com isso, buscar, permanentemente, através de novos significados ao trabalho que realizam, diferentes tentativas para gerenciar as suas aulas.

A professora Marlene, por exemplo, revela, em seu comentário, que, às vezes se sente incapaz de realizar o seu trabalho.

“... fico frustrada, revoltada... às vezes, acho que sou até incapaz, mas depois eu levanto e falo: não, se estou dentro da sala de aula, alguma coisa tenho que fazer para esses alunos. Muitas vezes, eu saio da escola e fico em casa pensando... e sempre faço uma pergunta: Em que posso melhorar?...” (Marlene)

No entanto, a professora acima, faz com que tal sentimento seja um motivo relevante para a sua reflexão e mudança do trabalho docente.

Já, a professora Renata, em seu depoimento, mostra, apesar das dificuldades e os desafios, presentes na sua prática docente, a existência de um certo dinamismo em seu trabalho, frente às exigências particulares da Progressão Continuada.

“... é uma batalha. Como eu gosto de Matemática, tudo o que vejo, acho interessante e, quando vou passar pra eles, (preparo uma aula com bastante entusiasmo acreditando que eles vão gostar e que vai dar certo), consigo atingir um ou dois alunos e os outros não. Isso acaba te frustrando. Apesar disso, tenho que preparar coisa nova todos os dias...” (Renata)

Percebe-se, portanto, conforme o comentário da professora Renata, citada acima, a importância do gerenciamento do seu próprio trabalho diante das inovações e surpresas presentes no atual cotidiano escolar.

O sentimento de frustração é, também, facilmente, percebido no depoimento da professora Maria das Graças:

“Muitas vezes eu me sinto frustrada. Frustração total. Outras vezes não. Como eu falei, depende muito do “estado de espírito” do aluno. Às vezes, eles rendem bastante e o trabalho fica legal. Mas a grande parte do sentimento é frustração...” (Maria das Graças)

A professora não revela muitos detalhes do impacto causado pelos seus sentimentos no seu trabalho docente, porém, ressalta a validade do seu trabalho mediante o interesse dos alunos pelas aulas.

Finalmente, fica evidente, nos comentários, abaixo, das professoras Simone e Lílian, a importância da reflexão sobre a prática e, a partir daí, a necessidade em repensar e mudar os significados do trabalho docente, conforme a realidade presente no cotidiano escolar.

“... no ano passado eu tive mais dificuldade em trabalhar com a Progressão Continuada, pois tudo que eu fazia não dava certo... esse ano eu tenho mais experiência para trabalhar com eles, ou seja, tudo o que não deu certo no ano passado, procuro mudar e trabalhar de outra forma este ano...” (Simone)

“... espero nunca desanimar. Acho que, a partir do momento que você sai de uma sala de aula e percebe que não atingiu os objetivos propostos, é preciso repensar e retomar, ou seja, repensar o assunto, retomar as atitudes, mudar a didática. Se a classe não atendeu as minhas expectativas, é preciso retomar e me auto-avaliar. Esta retomada é constante, ou seja, em todos os dias de trabalho. Cada ano, para mim, é como se fosse a minha primeira série, estou sempre aprendendo...” (Lilian)

De forma geral, pelos depoimentos acima, com relação aos sentimentos dos professores, pode-se dizer que tais docentes procuram administrar as suas angústias, anseios e frustrações, não deixando para trás, portanto, sua responsabilidade por um trabalho docente, na medida do possível, de qualidade. Portanto, os conflitos e sentimentos “negativos”, de certo modo, vêm gerando oportunidades de reflexão sobre a prática docente, alterando, com isso, os significados do trabalho do professor e mexendo com a sua identidade profissional.

Tal reflexão, por parte dos professores, pode ser explicada, de acordo com Schön (1987), quando diz que a profissão docente exige competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito. Segundo o pesquisador, o conhecimento que emerge nestas situações, de um modo espontâneo e, que não é capaz de explicitar verbalmente, pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações.

2.3.3. As aulas de Matemática

Como já se destacou, os desafios, as angústias e as experiências que os professores vivenciam no trabalho diário que realizam na escola, principalmente com os alunos, são elementos da prática responsáveis pela reflexão do professor e que, de certa maneira, alteram os significados do seu trabalho e, de certa forma, influenciam a maneira de ser e de agir do mesmo.

Esse processo de formação, de acordo com Nóvoa (1995), implica investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma “identidade profissional”. Segundo este autor, a formação se constrói por meio de um trabalho

de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Este processo, ainda de acordo com Nóvoa, depende e se alimenta de modelos educativos, mas não se deixa controlar; é dinâmico e se ergue no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência.

Após revelarem alguns elementos da prática, ao comentarem sobre os desafios enfrentados e os sentimentos provocados pelas experiências vividas na organização do ensino em ciclos, os professores entrevistados abordaram, mais especificamente a prática docente, ao relatarem, como conduzem o trabalho com os alunos na sala de aula.

Por meio de vários depoimentos dos professores, pode-se dizer que os mesmos trabalham de acordo com a realidade escolar que enfrentam atualmente. A prática de ensino, relatada por tais professores, revela que eles estão mais próximos dos alunos e se preocupam, apesar das dificuldades e das diferenças discrepantes na aprendizagem de cada um dos alunos de uma mesma sala, em atender a todos.

A professora Débora e Lílian, citadas abaixo, por exemplo, relatam como conduzem o trabalho docente, atualmente, a fim de atender as expectativas do regime de Progressão Continuada que, por sua vez, desdobra o ensino fundamental em ciclos e, portanto, tem como foco o progresso de cada aluno que, por sua vez, aprende em momentos e formas diferenciados.

“... não dou uma seqüência ao trabalho. Aplico atividades. Por exemplo: trabalhei com os alunos a “tabuada legal”. Eles têm uma dificuldade muito grande de memorizar a tabuada e a gente coloca, também, que nem é pra memorizar e sim para entender a tabuada. Então, nós estudamos a tabuada do 2 ao 9, fazendo com que eles observassem alguma coisa, pudessem entender e nunca mais esquecer essa tabuada. O que acontece de diferente com essa tabuada? Na tabuada do 2... todo resultado é número par... na tabuada do 3... se você somar os resultados dos produtos... ou vai dar 3... ou 6... ou 9... nessa seqüência. Então, eles foram observando isso e foram montando um quadro. Depois eles trabalharam outra aula com sólidos... construíram sólidos, ampliaram e reduziram figuras... indiretamente trabalharam com proporções, com figuras geométricas... fizeram um painel. Atualmente, estou fazendo com eles o seguinte... tudo que aprendemos no ano, vamos fazer um “jogo de percurso”. Eles estão montando esse jogo. É assim que estamos conseguindo trabalhar. Pra mim, trabalhar dessa forma, foi um enriquecimento. São experiências novas...” (Débora)

“... realizo um trabalho diversificado. Não posso trabalhar somente com aulas expositivas. Trabalho muito extra-classe, com leituras, interpretação de textos, gráficos, análise e interpretação de dados estatísticos do bairro em que moram e também com a Geometria, parte da Matemática que eles gostam muito. Mudei a minha didática a fim de atender todos os alunos da sala, aprendi a me relacionar com os alunos de maneira diferente (estar mais próxima). Sempre que vou ensinar algum conteúdo, busco relembrar os pré-requisitos necessários para que os alunos entendam o conteúdo a ser explicado. Mais do que isso, trabalho com os alunos dispostos em duplas, em grupos. Todos os dias encontro a classe de uma maneira diferente, pois tenho que mudar a maneira de trabalhar constantemente...” (Lilian)

As professoras, citadas acima, portanto, mostram que o trabalho docente que realizam, atualmente, é conduzido de acordo com a realidade que enfrentam, diariamente, durante as suas aulas. Então, os desafios que as professoras enfrentam nas salas de aula organizadas em ciclos e as experiências realizadas pelas mesmas, durante as suas aulas, pelo que parece, auxiliam na compreensão e incorporação da nova proposta de ensino, além de dar novos significados para o trabalho docente de cada uma.

Já, a professora Renata, no depoimento sobre suas aulas de Matemática, revelou dados importantes de uma prática docente que, de certa forma, é voltada para a democratização do ensino, atendendo assim, as expectativas do ensino ciclado. Percebe-se que a professora conhece bem os seus alunos e suas dificuldades, que varia de aluno para aluno na mesma sala de aula. Além disso, com um número reduzido de alunos na sala de aula, ela consegue trabalhar as dificuldades de cada um, preparando para isso, atividades diversificadas diariamente.

“... começamos com uma sala que tinham 20 alunos, mas alguns desistiram, pediram transferência e, atualmente, estamos com 12 alunos. Tenho um que não sabe as operações matemáticas e nem reconhece os números. Então, trabalho as quatro operações com ele utilizando jogos e informática para isso. Tenho outras três alunas com várias dificuldades e, com elas, procuro dar exercício de reforço, atividades através de jogos e muitos textos com o objetivo de reconhecer a linguagem matemática, resolução de problemas. Enfim, não trabalho mais da mesma forma. Tenho que trabalhar diferenciado. Você tem que vender o seu produto, fazer um pouco de marketing e mostrar que aquilo é interessante. Você não atinge todo mundo, mas acho que a qualidade das aulas ficou melhor. Nunca aprendi tanto Matemática como aprendi a partir dos ciclos. Eu acho que a minha aula hoje é muito melhor do que as minhas aulas de antigamente...” (Renata)

Observa-se, através dos comentários acima, que alguns docentes entrevistados preparam atividades diversificadas e, dentro do possível, até conseguem trabalhar com as dificuldades individuais dos alunos.

As professoras Simone e Maria das Graças relatam a diversidade do trabalho que realizam, apontando, por meio dos seus depoimentos, a necessidade de relacionar os conteúdos com o cotidiano dos alunos, a fim de dar determinados significados à aprendizagem.

“... procuro trabalhar com atividades significativas para o aluno, porém ensinando a mesma coisa para todos os alunos. Por exemplo, quando ensinei o Teorema de Pitágoras, os alunos construíram um quebra-cabeça para mostrar esse Teorema. Então, perceberam que quando somam a área dos dois catetos vai dar a área da hipotenusa. Com isso, conseguiram ver significado no que estavam aprendendo. Ao trabalhar a História dos Números, quis que eles percebessem a importância e a necessidade dos números desde muito tempo até os dias de hoje. Enfim, acho que passei a pensar mais no aluno. Atualmente, vejo o aluno com outros olhos...” (Simone)

“... trabalho o concreto com o aluno e, por meio disso, ensino o conteúdo para ele. Faço com que ele pesquise e tenha a prática leitora e escritora...” (Maria das Graças)

Através dos comentários das professoras Simone e Maria das Graças, citadas acima, percebe-se a importância que atribuem à aprendizagem significativa do aluno. Tal forma de aprendizagem, pelo que parece, é considerada, pelas professoras, como uma nova maneira de entender, conduzir e dar novos significados ao trabalho docente, tendo em vista a proposta do ensino em ciclos.

Fundamentando, teoricamente, as considerações das professoras, citadas acima, sobre a aprendizagem significativa, pode-se afirmar, de acordo com Barreira (2000), que se existe o desejo, por parte dos educadores, que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e se incorporem como ferramentas, como recursos aos quais os aprendizes recorram a eles nas mais variadas situações, e não apenas num determinado momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Segundo a autora, isso não quer dizer que todas as noções e conceitos que os aprendizes aprendem devem estar ligados à sua realidade imediata, o que seria olhar para os conteúdos escolares de maneira muito simplista, porém, devem servir para desenvolver novas formas de compreender e interpretar a realidade,

questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor reflexivo do mundo que o rodeia.

D'Ambrósio (2004), ressalta, também, que o ensino da Matemática nos sistemas escolares, geralmente se justifica por três grandes objetivos: preparar o indivíduo para a cidadania; servir de base para uma carreira em ciência e tecnologia, além de estimular a criatividade. Segundo o autor, todos esses objetivos, igualmente necessários, estão obviamente vinculados, pois devem contemplar o conhecimento matemático atual e serem examinados nas suas dimensões: cultural, social, política e econômica.

Finalmente, os professores Roberto e Marlene deixaram indícios, através de seus comentários, que as suas aulas são tradicionais.

“... preparo aula, dou a matéria, explico a matéria para eles na lousa. Quando vejo que o aluno tem uma determinada dificuldade, procuro dar atenção... fico do lado dele. Consigo trabalhar por meio da conversa. Sempre tento criar uma amizade com eles e, assim, vou chamando o aluno para fazer o dever, tirar as dúvidas... Se eu vejo, às vezes, que o aluno não sabe nada de Matemática, ensino as coisas mais elementares (tabuada, continha), enfim, dou uma atenção especial...” (Marlene)

“... muitas vezes, quando o aluno não entende, costumo voltar a matéria até onde for preciso. Por exemplo, estou dando uma matéria e o aluno não lembra de algum outro conteúdo que estou falando. Então, volto até o aluno entender. Uma coisa que hoje em dia eu não consigo fazer é ficar sentado. Não consigo passar uma atividade e ficar sentado, porque temos alunos com muitas dificuldades e com vergonha de vir perguntar. Então, eu circulo e fico perguntando qual é a dificuldade de cada um...” (Roberto)

No entanto, tais professores mostraram uma preocupação em atender todos os alunos, principalmente aqueles com mais dificuldade. Além disso, revelam também, assim como os outros professores entrevistados, uma sensibilidade no relacionamento com os mesmos. Tais atitudes mostram que os professores Roberto e Marlene, apesar das aulas tradicionais e pouca aceitação da nova proposta de ensino, conduzem o trabalho docente, também, como os outros professores entrevistados, de acordo com a realidade escolar que enfrentam diariamente.

2.3.4. As capacitações oferecidas e o material utilizado

Os professores, ao falarem das contribuições oferecidas para auxiliar o trabalho que realizam, mencionaram, por meio de seus comentários, a existência de capacitações, durante o ano letivo e com um material específico, especialmente para os professores que trabalham em salas de recuperação de ciclos e salas mistas. Tais capacitações procuram atender as necessidades do professor, fazendo com que reflita sobre a sua prática e conheça novas metodologias de trabalho. Além disso, vários professores citaram as contribuições oferecidas, por meio de reuniões pedagógicas e discussões reflexivas, pela própria escola para auxiliar o trabalho docente.

A professora Marlene, por exemplo, indica em seu comentário, a participação em reuniões periódicas, que visam ampliar as discussões e reflexões sobre o trabalho docente nas salas de aula organizadas em ciclos.

“... esse ano tivemos dois encontros na Diretoria de Ensino... A coordenadora da minha escola conversa com os professores sobre uma melhor maneira de ajudar a classe...” (Marlene)

Pelo que parece, tais reuniões, citadas pela professora Marlene, ocorrem, tanto na Diretoria de Ensino, quanto na própria escola, sob a orientação da coordenação.

Já, a professora Débora, além de relatar, no depoimento abaixo sobre as reuniões que participou, revela, também, que tais encontros, muitas vezes, apresentam novas maneiras de trabalhar o conteúdo com os alunos.

“... tivemos reuniões. Na verdade, temos, periodicamente, capacitações para trabalhar com as salas de recuperação de ciclo. Nessas capacitações, eles apresentam metodologias novas para trabalhar com os alunos...” (Débora)

Observa-se, portanto, que a professora Débora considera as reuniões oferecidas como uma das formas de capacitar os docentes.

Os professores Roberto e Renata citam, em seus depoimentos, a existência de um material específico, de apoio, para auxiliar o trabalho do professor nas salas de aula organizadas em ciclos.

“... existe um material, mas não utilizei porque achei que não precisava com essa sala.” (Roberto)

“Existe um material diversificado para trabalhar com esses alunos, mas os meus alunos não estão atingindo o nível desse material. Fiz uma capacitação para trabalhar com esse material, mas o meu aluno não está nesse nível... cada um está num nível diferente. Então, procuro fazer algumas adaptações e utilizar outros instrumentos para trabalhar com os alunos...” (Renata)

No entanto, tais professores, citados acima, deixam evidente a utilização ou não do material de apoio, além de possíveis adaptações do mesmo, dependendo da realidade escolar em que estão inseridos.

Já, a professora Maria das Graças demonstra, em seu comentário abaixo, um certo descontentamento com relação à maneira como são conduzidas as reuniões de capacitação dos professores.

“Tem tido algumas capacitações... Hoje, nessas capacitações, o que eles querem? Só querem saber de ler o material para os professores e... a capacitação prática do professor, fica lá para o final do dia quando ele vem do almoço, cansado e não aguenta mais tanta falação no ouvido... Na escola, sempre discutimos na hora do HTPC. Na segunda-feira mesmo, vamos ter uma terceira reunião com os supervisores da minha escola para procurarmos caminhos de como desenvolver a prática leitora e escritora dos alunos.” (Maria das Graças)

No entanto, a professora ressalta as discussões e reflexões sobre o trabalho docente e a nova proposta de ensino, ocorridas na própria escola que trabalha, inclusive, algumas vezes, com a participação dos supervisores de ensino.

A professora Simone, por sua vez, deixa evidente a presença constante da coordenação pedagógica de sua escola que propicia, durante o ano letivo, várias reuniões que visam discutir e refletir sobre o cotidiano escolar.

“A minha escola contribui muito. A coordenação está muito presente e não fica me pressionando quanto ao aprendizado dos alunos (principalmente os alunos em recuperação de ciclo). Os coordenadores sabem dos problemas que enfrentamos em sala de aula e sempre nos ajudam fazendo reuniões com os professores. Acho que é por isso que a gente amadurece e pega mais experiência. Na minha escola, discutimos muito em cima disso. Ficamos sempre discutindo, tentando, fazendo e refazendo aquilo que não dá certo... Participei das capacitações oferecidas pela Diretoria de Ensino para os professores de salas com alunos em recuperação de ciclo. Utilizamos o material “Ensinar e Aprender”. Gosto de trabalhar com o material (não só nas salas mistas, mas em todas). Achei que essas capacitações foram válidas... foram oportunidades de ter contato com o trabalho dos outros professores. Acho que depende muito da

gente, pois só sabemos criticar as poucas oportunidades que nos oferecem...”
(Simone)

Parte do depoimento acima revela, também, a importância que a professora Simone dá às capacitações e ao material de apoio, oferecido aos professores, para auxiliar o trabalho docente nas salas de aula organizadas em ciclos. Segundo a professora, as capacitações de que participou, foram válidas, pois proporcionaram uma troca de experiência entre os docentes.

Finalmente, pelo comentário da professora Lílian, citada abaixo, percebe-se o interesse pelas orientações e capacitações recebidas pela Diretoria de Ensino. No entanto, a professora deixa evidente a autonomia que deve existir no trabalho do professor, mediante a realidade escolar que está inserido.

“O ano passado nós tivemos algumas capacitações oferecidas pela diretoria de ensino. A coordenação da escola também nos dá algumas diretrizes... Acho toda a capacitação válida. Sempre tiro algum proveito disso e, tudo que é possível aplicar na sala, eu procuro aplicar e aguardar o retorno dos alunos... Eles nos orientavam a trabalhar utilizando uma nova linguagem com os alunos, uma vez que tais alunos já eram retidos. Para isso, nos apresentavam novas metodologias de aula (trabalhar muita leitura e interpretação de textos)... Segundo as orientações da Diretoria de Ensino, existe a coleção “Ensinar e Aprender” que é um material específico para trabalhar com classes de aceleração, porém eu prefiro montar o meu material e os meus projetos...”
(Lilian)

De fato, os professores, dentro do possível, estão refletindo sobre a própria prática por meio de cursos, reuniões e discussões. Tais contribuições, de certa forma, influenciam o processo de construção do conhecimento do professor. Pode-se apontar parte da afirmação de Lima (2002), quando diz que tal processo de construção do conhecimento pode ser constituído, não somente, mas sim, pelas concepções que o professor acumula sobre o ensino, a partir do conhecimento disciplinar, na pesquisa, como parte de uma comunidade de conhecimento e ainda em leituras e discussões que estabelece com seus pares.

No entanto, Arroyo (1999) diz que não se implantarão propostas inovadoras listando o que queremos inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. Segundo este autor, não se trata de acrescentar novas incumbências a serem treinadas previamente, mas de criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o

papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática. Arroyo (1999), em suas considerações, baseia-se no *acúmulo de saberes*, pensamentos e valores que informam o que há de mais educativo no ofício de mestres, que todos cultivam na diversidade de práticas, de culturas e identidades de cada um.

2.3.5. A avaliação

Os comentários dos professores entrevistados, sobre a avaliação, estão de acordo com Barreto e Mitrulis (2001), ao apontarem que grande número de professores vem se convencendo, ao longo da implantação dos ciclos, dos méritos da avaliação contínua e diagnóstica.

Com a nova organização do ensino, o desafio da avaliação, conforme afirma Souza (1997), é buscar a superação de uma concepção de avaliação que se traduz na classificação dos alunos e no controle de seus comportamentos, por meio de relações predominantemente punitivas, que se confunde com “provas” e atribuição de notas ou conceitos pelo professor, em direção a uma avaliação que tem como finalidade contribuir para o processo de apropriação e construção de conhecimento pelo aluno, em que se reconhecem, como sujeitos, todos os integrantes da organização escolar, constituindo-se em um processo abrangente e contínuo, que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa.

Parece, pelos comentários dos professores, que eles estão superando as antigas concepções de avaliação, pois revelam aspectos de uma “nova” avaliação, presente em suas aulas, que consiste na aplicação de atividades diárias, na observação da frequência dos alunos, no envolvimento deles durante as aulas, no olhar diferenciado sobre as dificuldades de cada aluno e na observação constante no progresso de cada um. Enfim, os professores apontam, por meio das afirmações abaixo, os diferentes caminhos que estão seguindo e que, têm como foco, o progresso da aprendizagem do aluno.

A professora Marlene, por exemplo, afirma, no comentário abaixo, que avalia, diariamente, o aluno.

“... não avalio o que ele estuda, avalio o que ele faz em sala de aula... Quando você dá uma prova que ele estudou para tirar aquela nota... você fala: puxa... ele tirou oito, nove... Aqui, eu até dou prova pra eles, mas é diferente... você está sempre ajudando. Eles fazem atividades diariamente e, eles estarem fazendo atividades... é uma maneira diferente de avaliar.” (Marlene)

Ou seja, a professora Marlene avalia os alunos conforme a realidade escolar que está inserida. Segundo ela, nas salas de aula organizadas em ciclos, torna-se necessário uma avaliação contínua do progresso do aluno.

A professora Débora, por sua vez, faz, em seu depoimento abaixo, uma comparação de como, antigamente, o seu aluno era avaliado e como ele é avaliado atualmente.

“... a questão da avaliação: como a gente avaliava o aluno? a gente dava uma prova... quem tirou, tirou... quem não tirou, tirasse... hoje, não faço mais isso... avalio por atividade, ou seja, a cada dia que o aluno vai pra escola, ele faz uma tarefa que corresponde aos nossos objetivos daquele dia... já está valendo para o aluno como uma avaliação. Antes não acontecia isso... no decorrer do bimestre a gente dava um conteúdo... depois dava uma avaliação escrita e... Então, o aluno ia mal mesmo. Hoje, eu não dou mais um exercício assim: efetue, resolva, calcule... sempre procuro montar um problema para facilitar a aprendizagem. Eu não trabalhava assim... eu trabalhava dentro de um contexto teórico... eu transmitia para o aluno os conteúdos de acordo com o conteúdo programático... hoje eu ofereço ao aluno outras ferramentas. A frequência, o envolvimento do aluno, a sua produtividade. O progresso do aluno é individual... eu faço avaliação todo dia... toda dia é atribuído ao aluno um conceito...” (Débora)

As alterações ocorridas no processo de avaliação do aluno, diante da atual realidade social e, também, da nova proposta do ensino fundamental, proporcionaram, segundo o depoimento da professora Débora, um trabalho docente com outros significados, fazendo com que, dessa forma, a professora adquirisse um olhar mais abrangente e qualitativo, no progresso do aluno.

Já, o professor Roberto, apesar de apresentar grandes conflitos com os princípios da Progressão Continuada, deixa evidente que, de certa forma, diante da nova proposta de ensino, existe a necessidade de mudar os significados do seu trabalho docente.

“Em termos de prova, não dou muita importância. Por exemplo, fizeram prova comigo e foi todo o mundo péssimo..., mas eu avalio no dia-a-dia. Eu estou ali todos os dias e sei quem está fazendo... quem não está... quem teve progresso e quem não teve progresso. Eu dou prova... só que na média eles tem mais duas notas: uma de exercícios e outra de participação. Tem aluno que vai mal na prova só que na lousa e no caderno ele consegue fazer... tem aluno que não quer saber de vir na lousa... que morre de vergonha... mas só que no caderno ele faz... Então tudo isso eu levo em consideração.” (Roberto)

Parece, no depoimento acima, que o professor Roberto está, de alguma forma, direcionando os seus olhares para uma escola que atende alunos com diferentes níveis de aprendizagem, pois, mostra que, atualmente, na hora de avaliar, existe a necessidade da observação individual do aluno, além de outros aspectos presentes no processo de avaliação da atual organização de ensino.

A professora Renata descreve, por meio do comentário abaixo, a maneira como procede na avaliação dos seus alunos, mostrando assim, uma forma diferenciada e, com detalhes, de perceber o progresso de cada um. A professora, além de apresentar sucesso no trabalho que realiza com uma sala de aula que tem um número reduzido de alunos, aponta, também, os obstáculos existentes no processo de avaliação, tendo em vista outras salas de aula com grande número de alunos.

“... coloco uma meta pra mim, por exemplo, eu quero ver se ele consegue recuperar pelo menos isso até tal período... então, procuro trabalhar com ele durante esse período e depois eu me pergunto: ele se dedicou? ele rendeu? ele evoluiu? ele diminui as dificuldades que tinha? Aí, avalio dessa forma... o desempenho dele dentro do limite dele. No caso da sala de recuperação de ciclo, todas as atividades são trabalho... todas as atividades são nota. O aluno tem direito a fazer, errar, levar de volta, consertar... mas ele tem que entregar todas. Quando o aluno erra, eu circulo o que está errado... mas não corrijo... deixo ele ir atrás da resposta correta... se ele não consegue, você induz... você explica de uma maneira diferente... faz na lousa o erro que ele cometeu e explica porque aquele erro não pode ocorrer. Às vezes, eu chego devolver as atividades três vezes... aí eu vou anotando qual o rendimento e qual o crescimento de uma entrega para outra. Consigo fazer isso nessa sala, porque tenho apenas doze alunos... nas outras séries não consigo (35 alunos...). Avalio também através da participação deles na aula, frequência... enfim, avalio eles como um todo.” (Renata)

Com tal abrangência, comentada acima, pode-se afirmar, de acordo com Souza (1997), que a avaliação escolar possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural.

Fundamentando, ainda mais, o comentário da professora Renata, citada acima, cabe, ainda, observar, segundo Souza (1997), que a função da avaliação da aprendizagem do aluno é diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento, fazendo com que seus resultados sirvam para a orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional.

Para finalizar, observa-se, através dos comentários das professoras Lílian e Simone, a importância da observação contínua e individual do progresso do aluno, no processo de avaliação do mesmo.

“... avalio o aluno em suas aptidões e habilidades... através de todas as atividades que, por sua vez, devem ser diversificadas...” (Lílian)

“... como professora, observo muito o aluno. Por exemplo, observo suas atitudes, se ele está copiando, se ele está se esforçando. Tem aluno que você nunca vai conseguir fazer com que ele faça tudo certinho (aluno que apresenta muita dificuldade na aprendizagem)... mas o esforço dele para tentar aprender, vale muito. Fico observando muito isso. As minhas notas bimestrais nem são muito mais em cima de prova e trabalho. Procuro observar muito a participação do aluno durante as aulas.” (Simone)

Fundamentando, teoricamente, o comentário feito pelas professoras Lílian e Simone, pode-se citar Souza (1997), quando aponta que é de grande importância a observação que o professor faz das manifestações dos alunos, de sua interação em sala de aula e na escola. Observação esta, segundo a autora, que não deve se limitar aos objetivos e expectativas pré-definidos pela escola como “desejáveis”, mas que deve estar “aberta” para apreender as interações peculiares de cada aluno com o trabalho escolar.

Já, no comentário abaixo, nota-se que a professora Maria das Graças, considera parte importante da avaliação, a capacidade do aluno explicar, através da produção de textos e comentários, como está o processo de aprendizado. Souza (1997), ainda afirma que entrevistas com os alunos são necessárias não apenas para o professor compreender as hipóteses e soluções propostas por eles, mas também para criar uma relação de compromisso, por parte deles, com o trabalho escolar. Segundo ela, estimulando-os a identificarem o que já sabem, a situarem suas dificuldades, a estabelecerem propósitos, o professor cria as condições para que o aluno se situe como sujeito da avaliação. Enfim, a autora finaliza o comentário, dizendo que propiciar ao aluno uma análise de sua própria produção, a partir da

crença em sua possibilidade de aprender, é uma das importantes funções do processo avaliativo.

“Na realidade, avalio através dos trabalhos que eu peço para eles. Nesses trabalhos, peço sempre que eles escrevam bastante... peço sempre para que eles expliquem (expressando suas opiniões sobre o exercício) como eles chegaram naquela resposta. A partir daí, sei se eles obtiveram progresso. Se eu perceber que o aluno captou algumas coisas, então ele está avaliado e ele teve progresso.” (Maria das Graças)

Portanto, a maioria das informações acima revela que os professores estão preocupados com o progresso do aluno e, conforme documentos oficiais do Estado de São Paulo, o regime de Progressão Continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno. Tal processo, segundo tais documentos, sinalizará as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares.

A avaliação no esforço da progressão continuada tem um novo sentido, ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais o de um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas, etc. (Conselho Estadual de Educação, Indicação 22/97, 1997, p.2).

A fim de sustentar, mais ainda, teoricamente, os comentários, sobre avaliação, dos professores entrevistados, pode-se citar Alvarse (2002) ao falar sobre a centralidade assumida pela avaliação no ensino por intermédio dos ciclos: *“...os resultados sobre o diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, subsidiando professores, alunos e a escola como um todo na transformação do trabalho escolar, sobretudo resgatando-se que, a despeito de um certo mito que se pretende criar, com a proposta de ciclos a avaliação não desaparece, mas ganha toda a centralidade”*.

Tal centralidade também é apontada por Bertagna (2003), ao afirmar que a Progressão Continuada permite outra concepção de avaliação, pois se antes aprovava-se ou reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos. Segundo a pesquisadora, a denominação *Progressão Continuada* no Estado de São Paulo, como enfatizam diversos textos oficiais, extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender e, portanto, sempre ocorrerá progresso de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes.

Com o intuito de complementar as considerações dos autores citados acima, afirma-se, novamente, conforme Souza (1997), que a função da avaliação da aprendizagem é diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento, de forma que seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional. A autora entende que a avaliação é um meio de gerar informações sobre o processo educacional, que se pauta por um referencial valorativo, apoiando decisões sobre as intervenções e re-direções necessárias para a concretização do projeto político-pedagógico. Além do que, ressalta que “avaliar” não é selecionar, mas sim, possibilitar a todos os alunos o conhecimento crítico e criativo, instrumento necessário quando se tem como compromisso não a “conformação” à realidade, mas sua transformação, servindo assim a avaliação à inclusão e não à exclusão.

Enfim, os elementos da prática, presentes no trabalho diário de cada professor, foram descritos, na categoria em questão, que mostrou, em cada uma de suas sub-categorias, a prática docente no atual cotidiano escolar.

Neste momento, com a criação de uma nova categoria, intitulada como: “os saberes da prática”, seguem algumas considerações gerais sobre a análise dos dados recolhidos com relação à prática docente. Tais considerações são relevantes, visto que a pesquisa em questão, tem como principal objetivo, apontar elementos da prática do professor de Matemática, no trabalho com salas de aula organizadas em ciclos, que vêm influenciando a sua identidade profissional.

2.4. Os saberes da prática

Portanto, tendo em vista que a problemática desta pesquisa consiste no fato de existir, atualmente, uma escola em conflito que, de um modo geral, segundo Fernandes (2005), conjuga lógicas de funcionamento, práticas e concepções de seus agentes que tanto operam de forma coerente com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma escola organizada em ciclos, torna-se relevante investigar as repercussões que a organização da escolaridade em ciclos introduziu nas práticas dos professores no exercício de sua profissão e, conseqüentemente, na construção de suas identidades profissionais.

Sendo assim, tendo como foco a identidade profissional docente, essa pesquisa se propõe a investigar como os professores de Matemática estão compreendendo e incorporando o trabalho nas salas de aula organizadas em ciclos e, para isso, é importante considerar como vêm acumulando saberes decorrentes de sua prática.

As experiências da prática, abordadas até agora, ou seja, os desafios enfrentados, pelos professores, os seus anseios, as suas angústias, a maneira como conduz suas aulas na organização do ensino em ciclos, a maneira como avaliam os alunos e, ainda, as capacitações, discussões e materiais utilizados por eles em suas aulas, constituem os saberes adquiridos na prática, que podem ser chamados, conforme Tardif, Lessard & Lahaye (1991), de saberes pedagógicos. Segundo os autores, os saberes pedagógicos se apresentam como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa, (no sentido amplo do termo), reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa.

Ainda de acordo com os autores, os professores, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes, segundo os autores, brotam da experiência e são por ela validados, podendo ser chamados de saberes da experiência ou da prática.

Os saberes da prática docente, pelo que parece, na pesquisa em questão, dão novos significados ao trabalho dos professores, possibilitando, dessa forma, a construção de suas identidades profissionais, visto que essa investigação considera a identidade profissional docente, como algo impregnado ao professor e, em

construção permanente, desde a sua formação inicial. Tal identidade, conforme entende esta investigação, é construída através dos significados sociais da profissão e, dentro deste contexto, por meio dos significados que o professor atribui ao seu trabalho docente. Acredita-se, portanto, que a revisão constante de tais significados, por parte do professor, determina a construção da sua identidade profissional. Essa revisão de significados ocorre por meio da gestão dos docentes com relação aos acontecimentos, tanto no cotidiano escolar, quanto nas mudanças mais amplas, que visam, por exemplo, alterar o funcionamento e a lógica da escola, colocando, dessa forma, não somente a escola em conflito, mas também, a profissão e, conseqüentemente, o trabalho docente e sua prática com outros significados.

Por entender, nessa investigação, que os significados atribuídos, pelo professor, ao seu trabalho docente, constituem parte fundamental do processo de construção da sua identidade profissional, pode-se afirmar que tais significados, inseridos no contexto social da profissão e que devem ser revistos constantemente, se encontram, freqüentemente, em processo de revisão e construção, podendo alterar assim, sua experiência em sala de aula e sua prática. Esses significados, principais responsáveis por construir, desconstruir e reconstruir a identidade profissional docente, estão sujeitos a possíveis alterações sempre que o professor, frente às mudanças e ao significado social da profissão, interage, de forma conflitante, consigo mesmo, através dos seus valores, sentimentos, crenças, histórico escolar e profissional, enfim, sua biografia e, também, com o outro, no relacionamento diário com os atores escolares, cursos, reuniões, palestras, capacitações, troca de saberes e experiências, enfim, saberes desenvolvidos por meio da prática docente.

Enfim, tais saberes, com certeza, são evidentes ao analisar os dados recolhidos na pesquisa de campo dessa investigação, principalmente, no desenvolvimento profissional dos professores entrevistados. Sobre isso, vale ressaltar que os professores atuantes em salas de recuperação de ciclo ou salas mistas, de alguma forma, como se esperava, apresentaram vivências e experiências particulares com relação ao trabalho docente, porém a pesquisa em questão entende e pode afirmar, após a análise do questionário e entrevistas, que os professores inseridos no regime de Progressão continuada, independente de atuar em salas de recuperação de ciclo ou salas mistas, estão sendo influenciados, de alguma maneira, pelos princípios da nova proposta. Portanto, os doze professores,

independente de terem sido escolhidos ou não para participar das entrevistas, foram “sujeitos” fundamentais desta pesquisa e, de alguma forma, contribuíram, por meio do questionário e/ou da entrevista, de forma relevante, para as considerações finais desta investigação.

Capítulo V – Considerações Finais

Pretendeu-se desvendar, por meio dos depoimentos dos professores de Matemática e das contribuições teóricas que fundamentam a pesquisa em questão, um dos inúmeros aspectos pedagógicos presentes em uma organização escolar em ciclos, mais especificamente, no caso desta investigação, no regime de Progressão Continuada.

Tal aspecto consiste em investigar o impacto causado na construção da identidade profissional dos professores de Matemática ao trabalharem numa organização do ensino fundamental não seriada. Para tanto, a proposta desta pesquisa, como se evidenciou, em vários momentos do trabalho, foi investigar como os professores de Matemática estão compreendendo e incorporando o trabalho nas salas de aula organizadas em ciclos, com o objetivo, portanto, de ressaltar alguns elementos da prática que vêm influenciando a construção da identidade profissional desses professores.

A problemática que motivou a elaboração desta dissertação, como já é de conhecimento do leitor, consiste no fato de existir, atualmente, uma escola em conflito que, de um modo geral, segundo Fernandes (2005), conjuga lógicas de funcionamento, práticas e concepções de seus agentes que tanto operam de forma coerente com as premissas de uma escola seriada quanto com as premissas de uma escola organizada em ciclos, tornando, por isso, relevante investigar as repercussões que a organização da escolaridade em ciclos introduziu nas práticas dos professores no exercício de sua profissão e, conseqüentemente, na construção de suas identidades profissionais.

Entende-se, portanto, mais ainda, após todo percurso da investigação, que este trabalho, contribuirá, de forma relevante, para a comunidade acadêmica de Educadores Matemáticos, proporcionando, em tal comunidade, discussões e reflexões sobre como o trabalho dos professores de Matemática está sendo direcionado em relação à organização do ensino em ciclos.

Além disso, a pesquisa também pretende contribuir para as ações, discussões e reflexões dos profissionais do magistério em geral, com relação às implicações políticas, sociais e pedagógicas provocadas pelas mudanças na organização do ensino fundamental da rede pública do Estado de São Paulo.

Tal investigação, como o leitor já deve ter observado, em vários momentos do trabalho, considera a identidade profissional docente, como algo impregnado ao professor e, em construção permanente, desde a sua formação inicial. Tal identidade, conforme entende esta pesquisa, é construída por meio dos significados sociais da profissão e, dentro deste contexto, pelos significados que o professor atribui ao seu trabalho docente. Acredita-se, portanto, que a revisão constante de tais significados, por parte do professor, determina a construção da sua identidade profissional. Essa revisão de significados ocorre por meio da gestão dos docentes com relação aos acontecimentos, tanto no cotidiano escolar, quanto nas mudanças mais amplas, que visam, por exemplo, alterar o funcionamento e a lógica da escola, colocando, dessa forma, não somente a escola em conflito, mas também, a profissão e, conseqüentemente, o trabalho docente com outros significados.

Por entender, na pesquisa em questão, que os significados atribuídos, pelo professor, ao seu trabalho docente, constituem parte fundamental do processo de construção da sua identidade profissional, pode-se afirmar que tais significados, inseridos no contexto social da profissão e que devem ser revistos constantemente, se encontram, freqüentemente, em processo de revisão e construção, alterando assim, permanentemente, a identidade profissional do professor. Esses significados, principais responsáveis por construir, desconstruir e reconstruir a identidade profissional docente, estão sujeitos a possíveis alterações sempre que o professor, frente às mudanças e ao significado social da profissão, interage, de forma conflitante, consigo mesmo, através dos seus valores, sentimentos, crenças, histórico escolar e profissional, enfim, sua biografia e, também, com o outro, no relacionamento diário com os atores escolares, cursos, reuniões, palestras, capacitações, troca de saberes e experiências, enfim, saberes desenvolvidos por meio da prática docente.

A partir de tais considerações sobre a construção da identidade profissional dos professores e, também, da análise dos seus depoimentos, tanto no questionário, como mais precisamente, nas entrevistas, pode-se tirar algumas conclusões, apresentadas logo abaixo, a fim de responder a questão central da pesquisa e atingir o objetivo proposto.

Percebe-se, inicialmente, que existe insatisfação e resistência, por parte dos professores, com relação aos aspectos teóricos e práticos presentes no regime de Progressão Continuada. Nota-se, portanto, que, como parte de um sistema de

ensino ciclado, os professores deixam evidente a existência de problemas, como a forma de implantação e implementação da nova proposta, que, de fato, segundo eles, afetaram demais a qualidade do ensino. No entanto, os professores enfrentam, diariamente, uma realidade no cotidiano escolar que, de certo modo, os coloca em conflito constante, proporcionando assim, consideráveis alterações na maneira como entendem o trabalho que realizam.

Considera-se que a compreensão do trabalho docente ocorre por meio da prática diária, que por sua vez, proporciona inúmeros saberes e, pelo que se constatou, faz com que os professores atribuam novos significados para o trabalho que realizam. Apesar disso, a maioria dos professores que participaram da pesquisa, mostraram não compreender os princípios teóricos da Progressão Continuada. A partir de tal consideração, surge o seguinte questionamento: Será que a falta de compreensão de tais princípios, por parte da maioria dos professores, está relacionada com a maneira com que o regime de Progressão Continuada foi implantado e a forma como vem sendo implementado?

Com relação aos significados que os professores atribuem à profissão docente, pode-se dizer que o professor, atualmente, deve possuir algo mais, ou seja, competências necessárias para exercer a sua profissão que, pelas diferentes atribuições, não é como outra qualquer e exige dos profissionais, maior sensibilidade, situações desafiadoras e de aprendizado a cada momento.

O significado social da profissão e os significados, atribuídos pelos professores ao trabalho que realizam diariamente, na organização do ensino em ciclos, são referências fundamentais para garantir as influências que tal organização exerce no trabalho docente e, conseqüentemente, na construção de suas identidades profissionais.

Apesar do descontentamento, por parte dos professores, sobre como ocorreu a implantação e implementação do regime de Progressão Continuada, vários elementos da prática, enfrentados diariamente, fazem com que os professores compreendam, incorporem os significados atuais da profissão e, com isso, atribuam novos significados às atividades docentes.

Por exemplo, a ausência e desestrutura familiar, a violência presente na sociedade, as novas tecnologias, a mídia, enfim, são alguns dos elementos desafiadores que os professores enfrentam diariamente e que são conseqüência dos desafios da sociedade em que vivemos atualmente.

Percebe-se também que, na proposta de ensino da qual fazem parte, os professores necessitam ter olhares diferentes para cada aluno, observar com atenção e especificidade a dificuldade de cada um, trabalhar com atividades diferenciadas e, muitas vezes contextualizadas, a fim de atrair os alunos e para facilitar o seu aprendizado.

Nessa pesquisa, se constatou que a maioria dos docentes busca, portanto, nas suas atividades diárias, apesar das dificuldades, frustrações, anseios e angústias, novas maneiras de conduzir suas aulas, a fim de garantir, não só maior interesse dos alunos, mas também, proporcionar aulas que condizem com a realidade atual da “escola” e da sociedade em geral.

Além disso, nota-se que, de fato, as reuniões pedagógicas, as capacitações e utilização de materiais diferenciados existem e servem como instrumentos de orientação para o professor, influenciando, na medida do possível, a prática docente.

Finalmente, pode-se observar fortemente, por meio dos depoimentos dos professores, as mudanças na forma de avaliar. A avaliação contínua, diagnóstica, diferenciada e com foco no progresso do aluno, é facilmente percebida quando os professores relatam a realidade atual da nova organização e, com isso, a necessidade de se preocupar, cada vez mais, com a participação, o progresso e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno.

Enfim, todos esses elementos da prática, vivenciados pelos professores na organização do ensino em ciclos, com certeza, influencia, fortemente, o significado, que cada um tem, do seu trabalho docente. A mudança de tal significado, como já é de conhecimento do leitor, ocorre, conforme entende esta pesquisa, a partir do significado social que a profissão tem atualmente.

Da mesma forma, os elementos descritos nas considerações acima, fazem com que a compreensão e a incorporação da proposta de ensino, por parte dos professores, ocorra, com conflitos permanentes, ocasionados, constantemente, pela prática e pelo exercício da profissão. Dessa forma, tais conflitos influenciam a construção da identidade profissional dos professores, que por sua vez, é constituída e, dinamicamente, “desconstruída” e reconstruída permanentemente, como já foi dito, no decorrer da pesquisa em questão.

ANEXOS

ANEXO 1 – Convite aos professores para o preenchimento do questionário

Jundiaí, 06 de maio de 2005.

Prezado(a) Professor(a),

Sou professor de Matemática da Escola Estadual Prof. Getúlio Nogueira de Sá e, também, aluno do Programa de Estudos Pós-graduados (Mestrado) em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Apesar de entender a sobrecarga de trabalho que todos nós, professores, temos atualmente e, portanto, o escasso tempo de cada um, gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento do questionário (anexo).

Espero que o meu estudo se aproxime bastante da realidade do que ocorre nas escolas organizadas em ciclos e possa contribuir para ampliar as discussões, reflexões e ações dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar.

Atenciosamente,

Renato Zanini

ANEXO 2 – O questionário

<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO – Data ____/____/____</p> <p>Professor(a) de Matemática da 8^o série ____ da Escola Estadual ____</p> <p>() sala de recuperação de ciclo (todos os alunos retidos em final de ciclo)</p> <p>() sala mista</p> <p>1) Licenciatura em _____</p> <p>2) Qual instituição? _____</p> <p>3) Sua idade : _____</p> <p>4) Tempo de experiência no magistério : _____</p> <p>5) Quantidade de aulas por semana : _____ Em quantas escolas? _____</p> <p>6) O que acha da organização do ensino fundamental em ciclos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>7) O que mudou no seu trabalho com a organização do ensino fundamental em ciclos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>8) O que você pensa sobre a profissão de professor “hoje”?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

ANEXO 3 – As questões que orientaram as entrevistas

Por que escolheu ser professor(a) de Matemática?

Quais os desafios que já enfrentou na sua trajetória profissional e quais os desafios que enfrenta atualmente?

Você acha que ser professor(a) é uma profissão?

Como se sente sendo professor(a) de salas organizadas em ciclos?

Como é a sua rotina de trabalho nas salas organizadas em ciclos?

Você se sente pronto(a) para trabalhar em uma organização do ensino em ciclos?

Com relação à sua prática, o que mudou no trabalho que desenvolvia antes para o trabalho que desenvolve atualmente?

Qual a contribuição e as condições que a sua escola (colegas, coordenação, direção, diretoria de ensino, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), oferece para auxiliá-lo no trabalho que desenvolve com os alunos?

Como está o aprendizado dos alunos nas salas organizadas em ciclos?

O que você aprendeu e aprende diariamente com a proposta do ensino em ciclos?

ANEXO 4 – A transcrição das entrevistas

Professora Lílian

Por que você escolheu ser professora de Matemática?

Primeiramente porque eu tinha uma grande dificuldade em Matemática e, de qualquer forma eu queria ser professora, portanto foi um grande desafio. Prestei o vestibular, passei em Geologia que também era uma das áreas que eu gostava, passei em Engenharia na faculdade de Itatiba e, posteriormente a PUC ofereceu um segundo vestibular, onde eu prestei para Matemática, passei e ingressei na faculdade. Foi um grande desafio. O meu rendimento foi muito satisfatório no decorrer do curso. Atualmente, amo dar aula de Matemática. Não sei tudo, mas tudo que sei, procuro passar aos meus alunos.

Você também trabalha numa sala de recuperação de ciclo. Quantos alunos têm na sala (aproximadamente)?

28 alunos. É uma classe mista (maioria dos alunos que foram retidos na 8º série e uma minoria que vieram da 7º série).

Para você, ser professora é uma profissão?

Com certeza é uma profissão de muita responsabilidade e que exige muita dedicação. Muitas vezes, nos relacionamos com turmas que tem pensamentos diferentes do nosso e disposições diferentes da nossa. Apesar disso, devemos estar sempre preparado para atender o aluno. Portanto, é uma profissão de responsabilidade, carinho e muito compromisso.

Qual o seu tempo de experiência na escola?

20 anos como professora e quase 15 anos como diretora e supervisora.

Você sempre quis ser professora?

Sempre quis ser professora. Escolhi a matemática como um desafio, mas me sinto professora desde que me conheço por gente. Quando criança já brincava de dar aula utilizando, para escrever, folha de zinco com carvão, já que na minha época de infância não existia o quadro negro. Eu gostava muito de Educação Física, mas a

minha mãe achava que uma moça de família, naquela época (1970), não deveria fazer Educação Física, pois era uma área voltada mais para o público masculino.

Quais os desafios que você já enfrentou na sua trajetória profissional e quais os desafios que enfrenta atualmente?

O grande desafio para o professor, desde o início da carreira até o final, é ter postura em sala de aula, ou seja, o professor deve saber se colocar diante de um aluno. Eu aprendi muito cedo a ter postura e saber me colocar com clareza diante de um aluno e da classe. Outro desafio é manter a disciplina dos alunos na sala de aula que, somente é possível, se o professor tiver postura, domínio do conteúdo e mostrar firmeza no que está falando. Um outro grande desafio para o professor é manter o aluno ocupado o tempo todo e mostrar para ele que a escola é um local de trabalho.

Ainda falando sobre os desafios enfrentados pelo professor, você acha que, atualmente, os desafios enfrentados nessa profissão são maiores do que os desafios enfrentados antigamente?

Com certeza sim. Acho que os desafios de hoje são bem maiores, pois trabalhamos em outra situação que é a agressividade, a carência afetiva, a falta de alimentação, muitas vezes a ausência dos pais em relação aos filhos e também a violência que está em todos os lugares. Portanto, sempre digo que o professor que, atualmente, entra numa sala de aula jogando uma pedra, com certeza vai receber uma pedreira de volta.

Como se sente sendo professora de uma sala de recuperação de ciclo (no seu caso, uma classe mista, porém com uma grande quantidade de alunos que foram retidos no último ano do ensino fundamental).

O meu trabalho é diversificado. Sempre que vou ensinar algum conteúdo, busco relembrar os pré-requisitos necessários para que os alunos entendam o conteúdo a ser explicado. Faço isso em todas as séries em que trabalho porque a Matemática é seqüencial, mas na sala de recuperação de ciclo, tenho que fazer isso muito mais vezes, pois as diferenças dos alunos em relação à bagagem de conteúdo são gritantes. Mais do que isso, tenho que trabalhar com os alunos dispostos em duplas, em grupos, trabalhar com aulas diversificadas, fora da sala de aula. Todos os dias

encontro a classe de uma maneira diferente, pois tenho que mudar a maneira de trabalhar constantemente.

Como você tem trabalhado?

Tenho que realizar um trabalho diversificado. Não posso trabalhar somente com aulas expositivas. Tenho trabalhado muito extra-classe, com leituras, interpretação de textos, gráficos, análise e interpretação de dados estatísticos do bairro em que moram e também trabalhei muito com a Geometria, parte da Matemática que eles gostaram muito.

Você está tendo bons resultados?

Toda aula diversificada exige um trabalho muito grande do professor. Por exemplo, quanto eu trabalho com os alunos no pátio, o esforço é bem maior, mas todo esse trabalho está repercutindo no bom rendimento da maioria dos alunos.

Qual a contribuição e as condições que a sua escola (colegas, coordenação, direção, diretoria de ensino, Secretaria do estado) oferece para auxiliá-lo no trabalho que desenvolve com os alunos?

O ano passado nós tivemos algumas capacitações oferecidas pela diretoria de ensino. A coordenação da escola também nos dá algumas diretrizes. Na verdade, eu já trabalho com projetos nas outras salas há algum tempo e, no momento, utilizo esses projetos para trabalhar com a 8º D (recuperação de ciclo – classe mista), pois não podemos classificá-los a todo o momento como uma sala diferenciada e sim, incluí-los normalmente como alunos integrantes do corpo discente da escola.

Você acha que estas capacitações oferecidas pela diretoria de ensino foram válidas?

Acho toda a capacitação válida. Sempre tiro algum proveito disso e, tudo que é possível aplicar na sala, eu procuro aplicar e aguardar o retorno dos alunos.

Como era conduzido o trabalho com os professores nessas capacitações?

Eles nos orientavam a trabalhar utilizando uma nova linguagem com os alunos, uma vez que tais alunos já eram retidos. Para isso, nos apresentavam novas metodologias de aula (trabalhar muita leitura e interpretação de textos).

Com relação ao que sente como professora da 8º D, algum dia você já saiu desta sala desanimada?

Nunca e espero nunca desanimar. Acho que, a partir do momento que você sai de uma sala de aula e percebe que não atingiu os objetivos propostos, é preciso repensar e retomar, ou seja, repensar o assunto, retomar as minhas atitudes, mudar a didática. Se a classe não atendeu as minhas expectativas, é preciso retomar e me auto-avaliar. Esta retomada é constante, ou seja, em todos os dias de trabalho.

Cada ano, para mim, é como se fosse a minha primeira série, estou sempre aprendendo. O professor é muito mais aluno do que professor.

Você se sente pronta para trabalhar numa organização de ensino em ciclos?

Cada vez que o Estado tomou uma atitude, por exemplo, quando passamos pela mudança do Ensino Básico no primário, foi uma inovação muito grande. Depois vieram tantas mudanças por aí, como a Escola Padrão e, no momento, a Progressão Continuada. Tudo para nós é uma novidade e temos que encarar. Muitas vezes, é difícil aceitar todas essas mudanças, mas temos que encarar. Não podemos mostrar medo. Mesmo tendo algumas dificuldades, temos que tentar solucioná-la antes de entrar em sala de aula. Portanto, procuro me auto-avaliar constantemente e verificar se realmente estou trabalhando de acordo com a proposta. Se eu percebo que ainda não estou preparada, procuro buscar ajuda com os meus colegas de trabalho. Enfim, não tenho medo das mudanças, pois encarei e encaro todas elas com a maior boa vontade. Estou sempre pronta e disposta a enfrentar todas as mudanças, ou melhor, sempre com vontade de recomeçar. Procuro aceitar as mudanças e tentar entender. Na verdade, o professor sempre está aprendendo. Portanto, em todas as mudanças ocorridas no ensino, nunca me considere totalmente pronta e capacitada. Acho que o professor deve estar preparado para aceitar, enfrentar e discutir as mudanças. Com certeza, nunca estaremos prontos.

Você sente diferença na sua prática antes dos ciclos e depois dos ciclos?

Têm diferenças. Antigamente, os alunos chegavam no final do ensino fundamental mais preparados em termos de conteúdo. Atualmente, observo que com a Progressão Continuada, os alunos nem sempre estão preparados para a série seguinte. Não podemos dizer que eles são imaturos, pois estão exatamente na série correspondente às suas idades. Acho que o problema é a maneira que esses alunos

são conduzidos para a série seguinte, ou seja, mesmo que exista uma defasagem na aprendizagem de algum conteúdo, ele vai para série seguinte. Procuro falar que, antigamente(1970) , o “estrangulamento”, ou melhor, o maior índice de reprovação era na 6º série (por causa da imaturidade dos alunos e da grande mudança do primário para o ginásio). Agora é na 8º série. Isso acontece porque os alunos vêm sendo conduzidos para as séries seguintes, muitas vezes, com deficiências na aprendizagem. Portanto, há diferenças na prática do professor. Em todas as classes que trabalho procuro verificar, por meio de avaliação diagnóstica, o que os alunos sabem e não sabem. Com isso, procuro reconduzir o meu trabalho que em cada sala de aula tem que ser diferente (dependendo do perfil da sala).

Como você identifica o progresso do aluno nessa nova organização?

De diversas maneiras. Primeiramente quando ensino algum conteúdo e tenho uma resposta imediata sobre o que ele aprendeu (através de exercícios). É muito gratificante para mim quando percebo no aluno (principalmente da 8º D), o prazer de falar que aprendeu determinado conteúdo que viu há vários anos, mas não tinha conseguido aprender. Quando acontece isso, sinto que as mudanças na minha didática e prática pedagógica estão tendo sucesso. No caso da 8º D, mais da metade da sala tem uma resposta imediata sobre o que estão aprendendo. É claro que houve um progresso na disciplina dos alunos (o que ajudou muito). Tal progresso ocorreu, pois tivemos que fazer diversas mudanças na classe, ou seja, esta classe não pode estar sempre colocada na forma tradicional, tivemos que buscar novas formas de ensinar. Eu e todos os meus colegas de trabalho, após uma série de encontros e discussões, chegamos a conclusão que deveríamos mudar a forma de trabalho na 8º D (desde estrutura física da classe até prática pedagógica). A partir daí começamos a perceber os resultados. No ano passado trabalhei com uma sala de recuperação de ciclo, porém acho que este ano o meu trabalho com esse tipo de sala está bem mais consolidado e portanto, percebo maior progresso nos alunos.

Como está o aprendizado dos alunos das salas organizadas em ciclos?

Eu diria que alguns alunos ainda nos trazem problemas de indisciplina, portanto interfere na aprendizagem de outros alunos, ou seja, os problemas da classe são pontuais. A 8º D é uma classe que espera de você uma atenção especial (em termos

de afetividade), os alunos dependem muito da gente em termos afetivos e acredito que isso influencia muito na aprendizagem. Por isso procuro trabalhar sempre próximo do aluno (com atividades diversificadas) e não somente com aulas expositivas. Acho que os alunos da 8º D necessitam do professor sempre próximo de cada um deles. Acredito que, em Matemática, estou fazendo um trabalho bastante satisfatório, porém sinto que ainda falta muito para prepará-los para o ingresso no Ensino Médio. Como já disse, houve progresso, mas os alunos ainda não estão preparados para frequentar o Ensino Médio. No entanto, sabemos que os alunos que já ficaram retidos um ano na 8º série, terão que ir para o Ensino Médio (não há repetência duas vezes na 8º série).

O que você aprendeu e aprende diariamente com essa experiência?

A 8º A tem um comportamento, a 8º B tem um outro comportamento e a 8º C tem um terceiro comportamento. Já vou chegar na 8º D. A 8º A é uma classe que tem respostas imediatas, porém são muito falantes. A 8º B é uma classe grande, mas que também tem respostas imediatas com relação a aprendizagem. A 8º C é uma classe um pouco mais lenta. O que diferencia a 8º D das outras três, é que eles são agitados e estão em busca de outras respostas. Portanto, aprendi com eles que, mesmo eles estando sempre agitados, tenho que ter paciência, tenho que trazê-los para realidade mostrando que eles precisam estar prontos para o Ensino Médio, mudar a minha didática a fim de atender todos os alunos da sala, aprendi a me relacionar com os alunos de maneira diferente (estar mais próxima). Percebi que, na 8º D, tenho que ter postura, exigir respeito, porém não posso impor as coisas e, por isso tive que aprender a ouvir os alunos e buscar a melhor maneira de atendê-los em cada dia de trabalho.

Você já teve a experiência de trabalhar com este tipo de sala no ano passado.

Com relação à sua prática, o que mudou do ano passado para este ano?

Acho que este ano foi muito melhor, pois já conhecia os alunos e também tomei o cuidado de fazer um diagnóstico de cada um deles no início do ano. Como, no ano passado, assumi a sala a partir do segundo semestre, somente dei uma continuidade no trabalho que já estava sendo realizado. Este ano, o meu planejamento e projetos que desenvolvi foi de acordo com o diagnóstico que fiz no início do ano.

Existe algum material recomendado para auxiliar o professor neste tipo de classe?

Segundo as orientações da Diretoria de Ensino, existe a coleção “Ensinar e Aprender” que é um material específico para trabalhar com classes de aceleração, porém eu prefiro montar o meu material e os meus projetos. Muitas vezes, os mesmos materiais e projetos que aplico para as outras 8º séries, procuro fazer adaptações e aplicar para os alunos 8º D também. Estou fazendo o “Teia do Saber” na Unicamp e tudo que eu aprendo lá, procuro aplicar para as classes em que dou aula (principalmente a 8º D) e dar um retorno para a professora do “Teia” (levando os trabalhos dos alunos e expondo para os colegas do “Teia do Saber”).

O “Teia do Saber” é uma maneira, oferecida pela Secretaria, de capacitar os professores. O que você acha dessa iniciativa e o que está achando do curso?

Procuro colocar nas avaliações do curso a necessidade que temos de oficinas (prática) para ensinar a Matemática nesta nova realidade da escola. Portanto, acho que neste terceiro módulo já estou percebendo várias mudanças no curso, ou seja, estamos trabalhando mais a nossa prática em sala de aula. Como já disse, sempre procuro aplicar o que aprendo no “Teia” e dar um retorno para a professora e os colegas do curso com o intuito de enriquecer cada vez mais a capacitação. Acho que as capacitações estão sendo válidas.

<i>Professora Marlene</i>

Por que você escolheu ser professora de Matemática?

Olha, na verdade eu sempre gostei muito de estudar e quando terminei o Ensino Médio, queria fazer Faculdade de Nutrição... mas como eu tive que ficar em Jundiaí mesmo e como gostava muito de Ciências, resolvi fazer Biologia.

...e por que você dá aula de Matemática?

Na verdade, tenho. Sou formada na Licenciatura curta em Ciências e plena em Biologia. Então, pela carga horária, eu também posso dar aula de Matemática para o Ensino Fundamental. Gosto de dar aula de Matemática.

Você acha que “ser professor” é uma profissão?

Para mim é uma profissão. Eu levo a sério...não sou perfeita, tenho muita responsabilidade... mesmo com muitos anos já de magistério (18 anos), sempre encontro dificuldades, mas sempre tento encontrar uma solução.

Quais os desafios que você já enfrentou na sua trajetória profissional e quais os desafios que enfrenta atualmente?

Nós professores, temos a mídia que mostra que estudar não é legal, não vale a pena... até a sociedade e os valores nossos foram mudados. Hoje, quando você fala para o aluno que ele precisa estudar... ele responde que não precisa estudar. Acho que o aluno não tem mais aquela vontade de estudar. Muitas vezes, os alunos não sabem respeitar os professores... não sabem respeitar os próprios amigos. Ele, muitas vezes, vem pra escola sem um caderno... sem um lápis. E você ainda tem que achar uma maneira para que ele faça alguma coisa, para que ele aprenda alguma coisa de alguma matéria. Se eu levar tudo a “ferro e fogo”... eu também fico nervosa. Então, eu tento conversar bastante... eu tento mostrar para eles que a nossa vida é complicada e a gente tem que levar a sério... tanto o estudo, como o relacionamento... entender as pessoas....

Você dá aula numa sala de recuperação de ciclo e...?

No Estado, eu tenho duas 8^o séries, uma delas que é a de recuperação de ciclo e a outra que é considerada normal. São realidades diferentes. Trabalho em escola particular também... na escola particular, a realidade é diferentes... os alunos levam a sério, querem tirar notas, vem de casa com determinados conhecimentos. No Estado também tem alunos bons.

Como é a sua rotina de trabalho nessa sala?

Eu preparo aula, dou a matéria, explico a matéria para eles na lousa... quando eu vejo que o aluno tem uma determinada dificuldade, procuro dar atenção... fico do lado dele... acho que nessa classe, por ter poucos alunos (15 alunos), dá pra gente dar mais atenção. Você só consegue alguma coisa com eles na conversa... e não adianta chegar neles se achando melhor do que eles... aí a gente não consegue nada. Você vence pela humildade, pela persistência e pelo objetivo que você tem na aula... e por você gostar de ensinar...de passar alguma coisa. Acho que, na escola,

você tem que deixar claro para eles que são muito importantes... então, eu converso muito com eles sobre o que será da vida deles, ou seja, que eles tem que lutar, ter objetivos... eu consigo trabalhar por meio da conversa. No começo do ano não foi fácil, mas agora acho que, algumas coisas em Matemática, eles estão sabendo até detalhes. Eu venci pela persistência... eu caio, mas depois levanto... sempre tento criar uma amizade com eles e assim vou chamando o aluno para fazer o dever, tirar as dúvidas... se eu vejo, às vezes, que o aluno não sabe nada de Matemática... então, ensino as coisas mais elementares (tabuada, continha)... enfim, dou uma atenção especial. Às vezes, eu também fico brava... chamo atenção, mas sempre procuro respeitar o aluno e converso muito com ele. Eu perguntei para eles o que aconteceu para eles repetirem a 8º... e vários deles passaram por vários problemas emocionais. Não é de um dia para o outro que eles se abrem com a gente... é com o passar do tempo. Eu teria melhor resultado se o ano que vem, eu ficasse com eles... mas eu acho que alguma “sementinha” foi plantada ali.

Como se sente sendo professora de uma sala de recuperação de ciclo?

Eu achava que, com todos esses anos de magistério, não teria mais nenhuma dificuldade como professora... mas não é isso que acontece, pois a cada ano as crianças estão até com o código genético modificado. Tem outros problemas, como a mídia, a sociedade... acho que faltam outros valores. Os alunos não sabem mais o que é respeito... não saber o que significa a palavra “por favor”... não sabem nada disso. Ao mesmo que é difícil (a cada ano você percebe que é mais difícil)... acho que aprendo e aproveito para melhorar. Eu fico frustrada... fico revoltada... às vezes, acho que sou até incapaz... mas depois eu levando e falo: não, se estou dentro da sala de aula, alguma coisa tenho que fazer para esses alunos. Muitas vezes, eu saio da escola... fico em casa pensando...e sempre faço uma pergunta: Em que posso melhorar?

Qual a contribuição e as condições que a sua escola (colegas, coordenação, direção, diretoria de ensino, Secretaria do estado) oferece para auxiliá-lo no trabalho que desenvolve com os alunos?

Este ano teve sim. Tanto com a coordenação da escola, quanto com a Diretoria de Ensino... eu achei que foi bem legal. Quando precisei de ajuda, a coordenadora veio

na sala. Neste ano tivemos dois encontros na Diretoria de Ensino. A coordenadora conversava com os professores sobre uma melhor maneira de ajudar a classe.

Você se sente pronta para trabalhar numa organização de ensino em ciclos (Progressão Continuada)?

O negócio de Progressão Continuada... é esse negócio de passar todo mundo, né??? Quando eu estudei, não era desse jeito... eu tinha que estudar bastante para tirar nota... o que não acontece com as crianças de hoje. Então, no começo foi muito difícil. É difícil porque os alunos sabem que vão passar de ano de uma maneira geral, então a mídia é contra a gente. De uma maneira geral, de uns tempos pra cá... estou pegando os alunos que eles estão fazendo as atividades... estão levando mais a sério.

Com relação à sua prática, o que mudou no trabalho que desenvolvia antes dos ciclos para o trabalho que desenvolve atualmente?

Eu sempre trabalhei mais ou menos igual... aulas expositivas... eu gosto de fazer meus teatrinhos em sala de aula, cantar em sala de aula... sempre fiz isso e continuo fazendo. A metodologia, eu sempre uso as mesmas. Não sinto tanta diferença, pois sempre teve o aluno que levou a sério os estudos e sempre teve aquele aluno que não queria saber de nada... isso ainda é igual.

Como você identifica o progresso do aluno nessa sala?

Eu mesmo não consigo identificar...eu não avalio o que ele estuda... eu avalio o que ele faz em sala de aula. Você fez uma pergunta que eu não sei responder... sabe por quê? Quando você dá uma prova que ele estudou para tirar aquela nota... você fala: puxa... ele tirou oito, nove... Aqui, eu até dou prova pra eles, mas é diferente... você está sempre ajudando... e eles estarem fazendo atividades... é uma maneira diferente de avaliar.

Como está o aprendizado dos alunos dessa sala?

Eu tive várias dificuldades... não foi fácil não...e até hoje, tem dias que não é fácil... mas eu fico contente, porque os alunos melhoraram.

O que você aprendeu e aprende diariamente com essa experiência?

É uma grande experiência. É uma maneira de olhar para as pessoas até de uma forma de diferente. Acho que nem tudo tem solução. Não foram todos os alunos “mil maravilhas” (alguns já saíram... teve um caso de expulsão... todos você não consegue atingir), mas eu fico contente, pois se você acreditar... você consegue fazer alguma coisa de bom para eles.

Esse ano você fez alguma experiência com eles?

Teatro é difícil em Matemática.... mas, alguma música quando estou explicando... sabe??? “cuidado com o sinal...” eu cheguei até fazer.

Compare você como professora antigamente e atualmente.

É complicado. Mudei muito na parte de avaliação... acabei sendo um pouco mais flexível do que eu era antigamente. Quando eu comecei dar aula no Estado... até ocorria a repetência... depois que começou essa Progressão Continuada, nunca mais aconteceu. Mudei muito a maneira de ver os alunos... você muda o olhar. Não adianta você só julgar o aluno... você tem que fazer alguma coisa... mesmo errando, eu tenho que melhorar... hoje, eu aceito críticas... antigamente, o aluno me criticava... eu não aceitava. Às vezes, os alunos falam: a aula está chata... a senhora pode fazer alguma coisa para melhorar... então, procuro ir em busca de algo diferente.

O que você acha da Progressão Continuada?

Eu sou contra essa Progressão Continuada. O que eu acho errado? O aluno de 5º, 6º e 7º série... mesmo que ele não fizer nada... ele vai passar de ano. Eu acho que não é certo você repetir todo o mundo, mas pelo menos analisar o que ele faz em sala de aula.

Professora Maria das Graças

Por que você escolheu ser professora de matemática?

Na realidade não foi uma escolha não. Na realidade eu fui impulsionada pela situação financeira e porque eu queria ter um curso superior, pois na minha família ninguém tem. Sou a única que tem um curso superior. Há muito tempo eu estava

tentando entrar num curso de Medicina e, com o tempo, percebi que a vida estava passando e eu não estava chegando a lugar algum. Então, um belo dia resolvi prestar vestibular e acabei entrando. Fiz duas opções de curso: Letras e Matemática. Na hora de escolher, optei por Matemática.

Qual o tempo de experiência que você tem como professora?

Desde 1990. 15 anos como professora de Matemática. Na realidade, eu comecei trabalhar como inspetora no Estado. Então, enquanto inspetora, eu fazia faculdade. Mesmo depois de formada, eu só fui começar a dar aula no ano de 1993.

Você acha que “ser professor” é uma profissão?

Tenho pensado muito nisso ultimamente. Teve épocas da minha vida (logo que eu comecei) que tinha um prazer imenso em dar aula. Dedicava-me bastante. Depois de um tempo (de uns quatro anos pra cá), entrei num desânimo de pensar em desistir de ser professora. Na verdade, o meu desânimo foi por problemas emocionais. Ainda sofri um acidente de carro que agravou mais ainda essa situação. A partir daí, comecei faltar da aula, entrei em depressão... até que um belo dia, a diretora dessa escola me deu uma bela chamada. A partir daquele momento fui impulsionada a voltar para sala de aula. Eu voltei e, aos poucos, fui readquirindo um pouco da vontade de dar aula. Hoje, mais do que nunca, a nossa profissão é importantíssima. Eu não vejo outro caminho pra gente, para o Brasil e pra essa molecada que está aí. Então, a profissão de professor não deixa de ser uma profissão digna e que merece muito mais valor do que tem atualmente. Hoje, entendo que não preciso me preocupar tanto com o conteúdo e, sim, com a minha experiência de vida. Não ficar tão “bitolada” em conteúdo, é fazer com que os alunos tenham outras opções. Atualmente, o aluno me dá outras opções para trabalhar com ele. Antigamente, isso não acontecia. O que acontece? Quando comecei a fazer essa “correção de ciclo”, os professores eram “bitolados” só na parte de conteúdo. Eu já não vinha fazendo isso, porque pra mim é muito mais importante o aluno aprender alguma coisa...não tudo, porque ele não vai aprender tudo. Quando eu comecei a fazer essas capacitações da... correção de fluxo... recuperação de ciclo, eu vi que estava indo para o caminho certo, pois você trabalha o concreto com o aluno e, por meio disso, você pode passar o conteúdo para o aluno. Você tem que fazer com ele pesquise e tenha a prática leitora e escritora. Afinal, o que está em

foco na educação é isso, ou seja, desenvolver a prática leitora e escritora do aluno. É isso que o sistema quer.

Você acha que o trabalho que você desenvolve hoje é bem diferente do trabalho que desenvolvia antigamente?

Sim, porque os próprios alunos também mudaram. Eles não se prendem mais, por exemplo, por lousa cheia de exercícios. Eles não querem mais aquele tipo de aula onde você dá a explicação e enche a lousa de exercícios. Na verdade, para os alunos, quanto menos exercícios você passar, melhor será a aula. Essa “correção de ciclo” que está aí, contempla um pouco isso, ou seja, faz com que o aluno não fique fazendo tanto cálculo e sim, exercite outras coisas, como por exemplo, a coordenação motora, associação dos conteúdos com o cotidiano. Então, é essa a mudança que houve, ou melhor, é fazer com que o aluno construa o conhecimento dele. Essa escola fica num lugar muito pobre... e o aluno tem que fazer pesquisa e construir o seu próprio conhecimento... e aí? como fica o conhecimento dele? A nossa biblioteca aqui da escola nem sempre vai ter o material adequado para ele. Outra coisa que eu percebo nos nossos alunos aqui é a “pobreza” no vocabulário deles. Os alunos não têm o hábito de leitura. Então o trabalho fica muito difícil. E parece que a cada ano a coisa está ficando pior.

Quais os desafios que você já enfrentou na sua trajetória profissional e quais os desafios que enfrenta atualmente?

Um grande desafio é trabalhar com a própria comunidade deste lugar. Este é um desafio “duro” porque a maioria dos pais aqui são analfabetos funcionais e não tem o hábito de abrir o caderno do filho e de observar se ele está fazendo as atividades que são propostas para ele fazer. Esses pais não perguntam nem como foi o dia dos alunos na escola. Eles não estão interessados nisso. Hoje está difícil ser professor porque, na realidade, nós somos “babás de luxo”. Muitos alunos estão aqui para passar o tempo, para comer merenda (isso, nessa comunidade, é uma realidade). Então, essas coisas são alguns desafios. A gente tenta conversar com eles e modificar, um pouco, o pensamento deles. Eu falo que eles devem ter um objetivo. Se o cara tiver um objetivo para alcançar e batalhar para atingir este objetivo, ele vai se sentir realizado. É dessa maneira que eu converso com eles.

Você dá aula numa sala de recuperação de ciclo?

Sim, aqui na escola só tem uma sala desse tipo. Eu trabalho nesse tipo de sala desde quando começou a ter essas salas.

Como é a sua rotina de trabalho nessa sala?

Na realidade, eu sempre digo que trabalho muito intuitivamente. Eu trabalho de acordo com o “estado de espírito” da classe naquele dia. Se eu achar que devo trabalhar, naquele dia, com construções geométricas... eu trabalho construções geométricas. Se eu achar que devo trabalhar com problemas para eles resolverem... então vai ser trabalhado problemas. Se eu achar que naquele dia, eles não estão com disposição alguma... procuro não trabalhar conteúdo algum, pois sei que eles não irão fazer nada.

Como se sente sendo professora de uma sala de recuperação de ciclo?

Muitas vezes eu me sinto frustrada. Frustração total. Outras vezes não. Como eu falei, depende muito do “estado de espírito” do aluno. Às vezes, eles rendem bastante e o trabalho fica legal. Mas a grande parte do sentimento é frustração. Isso acontece porque a gente está negando muita coisa para essas crianças. No meu caso, assumi as 8^o séries este ano e veio esta 8^o de presente. Então, é um tipo de trabalho diversificado que deve ser feito? Sim, mas eu me sinto enganada e... algumas vezes eles retornam coisas boas. Outro problema é que os alunos dessa sala faltam demais, estão sempre indispostos a não criar nada, não dar opiniões.

Você poderia relatar algum trabalho que desenvolveu com a sala?

Você acredita que, outro dia, eu li um texto para eles...”A Matemática da Natureza”... falando da geometria fractal. Eu queria até ter feito um trabalho sobre isso com eles, mas na metade do tempo eu parei. Eu parei porque não tive incentivo para continuar a leitura com eles. Eles não estavam nem aí. E agora que estamos chegando no final do ano, o negócio está terrível, porque eles não querem fazer mais nada.

Qual a contribuição e as condições que a sua escola (colegas, coordenação, direção, diretoria de ensino, Secretaria do estado) oferece para auxiliá-lo no trabalho que desenvolve com os alunos?

Como eu fiz durante dois anos seguidos o curso de “correção de fluxo”, o que aconteceu? Tem tido algumas capacitações, mas na realidade eles acham que eu não preciso mais passar por essas capacitações, uma vez que já fiz. Com relação ao material que eu tive que utilizar logo no começo... eu continuo tendo alguns materiais, porém não todos os materiais necessários para trabalhar com os alunos. Mas, em relação a diretoria de ensino... acho que eles recebem a capacitação em São Paulo e querem implantar aqui com a gente. Na verdade, eles passam pra gente o que foi passado pra eles em São Paulo. Agora, o que eu acho dessas capacitações??? Sinceramente, acho que elas são “furadas”. Sabe por quê??? Por que, na realidade, de todo esse povo que fez esse curso de capacitação, acho que sou a única que permanece dando aula para esse tipo de sala. A grande maioria dos professores, depois que terminou o curso, não quiseram pegar mais essas salas. Quem pegava essas classes??? Era o pessoal que escolhia aula depois de todo o mundo. Essa pessoa não teve o mesmo tempo de capacitação que nós tivemos. Hoje, nessas capacitações, o que eles querem??? Só querem saber de ler o material para os professores e... a capacitação prática do professor, fica lá para o final do dia... quando ele vem do almoço, cansado e não agüenta mais tanta falação no ouvido.

Como seria uma capacitação que te ajudaria a trabalhar com a organização em ciclos?

Quando nós fizemos a capacitação, trabalhamos com o que a gente já sabia. Agora, algumas atividades que tinham lá... não foram praticadas com a gente. Acho que a pessoa deveria ter dado outras atividades, porque são quatro livros para ser trabalhado (Material Ensinar e Aprender).

...e a contribuição por parte da escola?

Na escola, sempre discutimos..na hora do HTPC. A gente abre um espaço pra falar sobre essa sala. Na segunda-feira mesmo, vamos ter uma terceira reunião com os supervisores da minha escola para procurarmos caminhos para desenvolver a prática leitora e escritora dos alunos.

Você se sente pronta para trabalhar numa organização de ensino em ciclos?

Estou passando por isso desde quando começou. Acredito que sim, estou preparada. Esse negócio da Progressão Continuada... você sabe o que aconteceu com isso??? Eu acredito que você saiba também o que aconteceu??? O aluno da 5º, 6º e 7º vai embora. Chega na 8º séria, a Lei barra e faz com que alguns alunos fiquem retidos. Então, depois dessa Progressão Continuada, ninguém teve mais compromisso com nada. Ninguém mais. Até o próprio professor deixou de ter compromisso com esse aluno. Acho que tantos anos de luta tentando e fazendo com que o aluno aprenda... O que eu considero sobre essa Progressão Continuada... é um abandono cultural, pois você não cria um compromisso com o aluno... você não cria o hábito de estudo no aluno. Eu sempre digo... nós, enquanto professores, fomos culpado disso sim. A gente tinha que brigar por isso. Pedir para que acabassem com essa Progressão Continuada. Essa é uma opinião minha. Até no campo do trabalho, o que acontecerá com esse aluno??? Muitos colegas falam assim... bom, a vida vai ensiná-lo. Acho que, tudo bem que a vida vai ensiná-lo, mas na realidade, ele teve um abandono cultural sim. Dentro das escolas públicas, eles tiveram um abandono cultural e isso vai pesar para o resto da vida deles.

Com relação à sua prática, o que mudou no trabalho que desenvolvia antes dos Ciclos para o trabalho que desenvolve atualmente?

Mudar mesmo, é a questão da intuitividade (como já disse). A intuição tem que estar acima de tudo. Agora, o que mudou no meu trabalho??? A questão de provas... a gente já não dá mais provas...você já não exige tanta coisa do aluno fora da sala de aula... por exemplo, não se marca mais provas... você simplesmente chega na classe e fala... olha, vocês vão me entregar uma atividade... que vai valer nota. Então, o que mudou foi isso. É você não dar responsabilidades a esse aluno... não exigir tanto dele... não cobrar tantas coisas como a gente cobrava antes. A gente tinha data de prova marcada. O aluno estudava. Você impunha. Hoje não mais. Na realidade, você tem que se adaptar ao mundo deles. Com tudo isso, eu acho que o professor deve tomar cuidado com essa coisa de “entrar no mundo do aluno”... para não entrar “mesmo” no mundo do aluno. Quando eu falo “entrar no mundo dos alunos”, quero dizer que o professor não deve deixar de ler um bom livro, de assistir um bom filme, de tentar fazer um trabalho legal, não pode deixar de procurar e pesquisar as coisas... é isso que ele não pode deixar de fazer.

Como você identifica o progresso do aluno na sala de recuperação de ciclo?

Eu percebo o progresso dele quando o aluno deixou de ser omissivo para ser participativo, ou seja, quando ele muda o comportamento dele em sala de aula. É aí que eu observo. Quando o aluno começa participar da aula. Quando ele deixa de ficar naquele estado de omissão e passa a perceber que ele tem que participar. Quando ele muda a postura, o comportamento e suas atitudes, eu percebo que ele está tendo um progresso.

Como está o aprendizado dos alunos dessa sala?

O aprendizado deles é difícil de avaliar, porque nessa sala você não dá prova. Você não tem como avaliar. Na realidade, é através dos trabalhos que eu peço para eles. Nesses trabalhos, eu peço sempre que eles escrevam bastante... peço sempre para que eles expliquem (expressando suas opiniões sobre o exercício) como eles chegaram naquela resposta. A partir daí que eu sei se ele obteve progresso. Se eu perceber que o aluno captou algumas coisas, então ele está avaliado e ele teve progresso.

O que você aprendeu e aprende diariamente com essa experiência?

Na realidade, eu aprendo um modo diferente de me relacionar. Eles só me dão respostas se eu tiver um bom relacionamento com eles. Se você não conversa com eles na mesma linguagem deles... você não terá sucesso. Eles têm que sentir que você gosta deles e você não pode exigir muito deles também.

Fale um pouco das mudanças que ocorreram no seu trabalho desde o início da sua carreira.

Quando eu comecei, era uma professora mais “dura” e exigente. Gostaria que eles tivessem o mesmo aprendizado que eu e a mesma responsabilidade que eu. Hoje, sinceramente eu relaxo... eu relaxo no sentido de relaxar mesmo.

<i>Professora Débora</i>

Por que você escolheu ser professora de matemática?

Primeiro veio a questão do magistério, então, a gente até por ser de uma família de professores, sempre teve uma admiração pela profissão. Então estava bem claro pra

mim o magistério... e a matemática aconteceu quando eu tive que fazer aquela opção... eu fiz naquela época que era o colegial técnico e científico... então, já no primeiro colegial a gente teria que fazer uma opção... se estaria cursando as aulas de desenho geométrico ou as aulas de biologia... e aí foi que eu percebi a minha vocação... lembro até que fui para o biológico, não me adaptei e voltei para o tecnológico por vocação pelas ciências exatas.

Você acha que “ser professor” é uma profissão?

Quando penso que cada professor é um chefe de família... que esse professor tem compromissos com impostos, alimentação... com a sua própria sobrevivência... acho que é uma profissão, porque você está ali em busca de alguma coisa que mantenha você financeiramente. Mas, acho que você não pode ficar só dentro dessa perspectiva, pois o professor tem que ter algo mais... é aquela questão da doação e...até se aproxima de um sacerdócio. Eu percebo assim... o professor é um formador de opinião... é um agente transformador da realidade. Então, não dá pra ele ficar sempre achando que está num regime CLT... ele tem que observar o seguinte... é alguma coisa que ele faz com prazer, com amor... ele está trabalhando com pessoas e não com máquinas. Ele está ali... mexendo com sentimentos... com pessoas. Então, acho que não dá pra você colocar num parâmetro profissional no sentido de você falar assim: eu vou me doar o tanto quanto eu recebo... porque se você for ver bem... o professor jamais vai receber pela importância que ele tem... por ser um agente transformador da sociedade... então não tem parâmetro. Eu gostaria de colocar mais assim... é um trabalho... um trabalho prazeroso onde você vai estar colocando ali a sua vocação... o seu amor... tudo em prol da transformação de uma geração... de uma sociedade.

Quais os desafios que você já enfrentou na sua trajetória profissional e quais os desafios que enfrenta atualmente?

Eu peguei a questão da educação em várias fases. Comecei a lecionar em 1979... então, eu já peguei uma escola pública mais preparada, mais eficiente e os professores bem remunerados. Porém era uma escola seletiva... tanto que o aluno, para cursar o colegial e o próprio ginásio na mesma escola, teria que estar fazendo o exame de admissão. Então, a escola era muito boa... tinha uma qualidade melhor, mas não era para todos. Depois houve uma degradação da escola pública... e a

cada novo governo... vinham mudanças a serem seguidas como por exemplo a escola padrão... a recuperação de janeiro e... agora... veio a progressão continuada. Então, a coisa foi mudando e acredito até que para procurar se acertar... a escola brasileira ficou sem norte. A gente... no meio de tudo isso... obrigatoriamente tem que mudar... porque essa é uma geração que exige outro tipo de aprendizagem. Eu peguei uma geração nos anos 70, 80 onde o ensino tradicional estava de bom tamanho... e, ao longo do tempo, muita coisa que eu ensinava para o aluno, se tornou obsoleta... ficava demais em cima de conteúdo pensando no aluno que iria prestar um vestibular... hoje, tudo isso caiu por terra, pois, atualmente, o aluno poderá prestar um vestibular, mas também poderá fazer um curso técnico, se opoiar no mercado de trabalho... ser um mecânico, trabalhar com informática, ser um marceneiro... enfim, a escola tem que atender os interesses desse aluno também... acho que ele tem que sair da escola também para o mundo do trabalho. Então, pra mim foi uma grande inovação. Acho também que, atualmente, um grande desafio para o professor, é ele se alinhar às novas tecnologias... porque o professor precisa continuar sendo importante... sendo fundamental. Se o professor não se atualizar e não estiver no alcance da informática... das tecnologias de informação... e não estiver utilizando essas tecnologias no seu trabalho... ele poderá se tornar alguma coisa que poderá ser substituída por essas ferramentas. Então, o professor tem que caminhar junto... tem que se atualizar... tem que entender o cotidiano do aluno... perguntar sempre para que o aluno vai usar determinado conteúdo... tem que respeitar os conhecimento que o aluno já tem... Atualmente, os nossos alunos são pessoas que tem dificuldades financeiras... muitas vezes, filhos de pessoas prostituídas, traficantes... então, é realmente uma clientela difícil... mas que eu não posso jamais virar as costas... Portanto, eu tenho que trabalhar com eles dentro das necessidades que eles apresentarem ao longo desse percurso que seria o ensino fundamental e médio.

Tempo de experiência....

Estou no magistério há 32 anos e, simultaneamente, na direção e em sala de aula durante 5 anos (atualmente). Sempre fui aquela professora que nunca quis trabalhar o dia todo porque eu gostava sempre de me preparar... para dar aulas preparadas. Isso é uma coisa que eu coloco pra você... eu acho que foi-se o tempo que o professor tinha aquele livro didático que não largava... se ele não tivesse aquele livro

didático... ele não dava aula. Hoje, o aluno quer significado para o conhecimento... então se você não mostrar para ele no que ele pode vai usar determinado conteúdo... é muito difícil o aluno se interessar... até porque a mídia oferece para ele muita coisa mais interessante. Eu tenho que colocar para ele a matéria como uma coisa fantástica... a nível do que ele vê na mídia e na internet....

Você dá aula numa sala de recuperação de ciclo e...?

Inicialmente tínhamos, nessa sala, 30 alunos. Hoje, estamos com 18 alunos. São crianças que tem uma vivência que a gente nem imagina. Pra mim, isso tudo também foi uma novidade. Eu já trabalho há 4 anos com esse tipo de sala. Este ano, o que observo desses alunos e que... se você conseguir mantê-los dentro da sala de aula... já é uma vitória e... se você conseguir transmitir o conhecimento então... mais vitória ainda. São alunos que apresentam muitos problemas (aprendizagem, financeiro, social, emocional...)

Como é a sua rotina de trabalho nessa sala?

Em decorrência disso, nós tivemos que mudar a forma de trabalhar com esses alunos. Então, inicialmente, a gente dava o conteúdo normal de 8º série para eles... só que começamos observar que eles vinham numa defasagem muito grande... tanto que eles estão nessa sala de recuperação de ciclo... Eles já vêm em defasagem desde a alfabetização. São alunos que tem problemas para escrever, para interpretar e até conduzi-los ao raciocínio matemático. Você tem que trabalhar muito para que eles consigam seguir o conhecimento normal da série que estão. Então... todas as disciplinas... chegamos à conclusão que estava inviável trabalhar com o conteúdo de 8º série... a caderneta estava cheia de notas vermelhas... a frequência muito baixa (eles não se interessam em ir pra escola porque não entendiam coisa alguma). Então, em conjunto, fizemos uma reunião e decidimos trabalhar com o material do Ensinar e Aprender (indicado pela diretoria de ensino). Com esse material... a gente conseguir resgatar um pouco daquela defasagem. E... como eu trabalho com esses alunos? Eu não dou uma sequência ao trabalho. Eu dou atividades... por exemplo: vamos supor que hoje eu vou trabalhar com esses alunos a “tabuada legal”. Eles têm uma dificuldade muito grande de memorizar a tabuada e a gente coloca também que nem é pra memorizar e sim para entender a tabuada. Então, nós estudamos a tabuada do 2 ao 9, fazendo com que eles

observassem alguma coisa, pudessem entender e nunca mais esquecer essa tabuada. O que acontece de diferente com essa tabuada? Na tabuada do 2... todo resultado é número par...na tabuada do 3... se você somar os resultados dos produtos... ou vai dar 3... ou 6... ou 9... nessa seqüência. Então, eles foram observando isso e foram montando um quadro... depois eles trabalharam outra aula com sólidos... construíram sólidos, ampliaram e reduziram figuras... indiretamente trabalharam com proporções, com figuras geométricas... fizeram um painel... Atualmente, estou fazendo com eles o seguinte... tudo que aprendemos no ano... vamos fazer um “jogo de percurso”... eles estão montando esse jogo. É assim que estamos conseguindo trabalhar. Pra mim, trabalhar dessa forma, foi um enriquecimento... são experiências novas e muito boas. Eu peguei uma fase de reprovação na rede pública de ensino... então, por 0,5 ou uma matéria... o aluno ficava retido e hoje... existe uma enorme flexibilidade. Hoje o aluno é analisado no global. O padrão de exigência do professor daquela época era muito maior... você não olhava o aluno em conjunto... por exemplo... se ele ficou em uma matéria... ele estava reprovado. Hoje, o aluno é analisado pelo conhecimento global.

Qual a contribuição e as condições que a sua escola (colegas, coordenação, direção, diretoria de ensino, Secretaria do estado) oferece para auxiliá-lo no trabalho que desenvolve com os alunos?

Existe uma preocupação muito grande, pois tivemos reuniões sobre isso. A preocupação é com relação ao professor estar preparado para trabalhar com este tipo de sala. Nós temos, periodicamente, capacitações para trabalhar com este tipo de sala. E aí, então, que eles apresentam metodologias novas para trabalhar com os alunos. Na sala de recuperação de ciclo, a gente trabalha o aluno individualmente... por exemplo... o Zezinho... esse aluno tem que dificuldade? Dependendo da dificuldade.... fazemos um tipo de trabalho para cada aluno. Na sala de recuperação de ciclos, fazemos uma recuperação individualizada.... estamos sempre observando a dificuldade de cada um e procurando contemplar todos.

Você se sente pronta para trabalhar numa organização de ensino em ciclos (Progressão Continuada)?

Depois desses 4 anos dentro das salas de recuperação de ciclo... acho que estou me preparando... por exemplo... a questão da avaliação: como a gente avaliava o

aluno? a gente dava uma prova... quem tirou, tirou... quem não tirou, tirasse... hoje, não faço mais isso... avalio por atividade, ou seja, a cada dia que o aluno vai pra escola, ele faz uma tarefa e corresponde aos nossos objetivos daquele dia... já está valendo para o aluno como uma avaliação. Antes não acontecia isso... no decorrer do bimestre a gente dava um conteúdo... depois dava uma avaliação escrita e.... Então, o aluno ia mal mesmo. Hoje, eu não dou mais um exercício assim: efetue, resolva, calcule... sempre procuro montar um problema para facilitar a aprendizagem. Eu não trabalhava assim... eu trabalhava dentro de um contexto teórico... eu transmitia para o aluno os conteúdos de acordo com o conteúdo programático... hoje eu ofereço ao aluno outras ferramentas. Acho que toda mudança da gente parte de uma necessidade de você trabalhar de uma forma diferente. Quando você vê que o seu trabalho está ineficiente e você não está chegando lá... acho que é um grande momento do professor fazer uma reflexão da sua prática pedagógica.

Como você identifica o progresso do aluno nessa sala?

A frequência, o envolvimento do aluno, a sua produtividade. O progresso do aluno é individual... eu faço avaliação todo dia... toda dia é atribuído ao aluno um conceito. Independente disso, nós vamos fazer um jogo de percurso... e nesse jogo de percurso... vai entrar tudo o que nós aprendemos durante o ano... e eu falei para eles que isso também vai ser uma avaliação... nós vamos fazer isso de uma forma lúdica... em equipe. Com eles tem que ser tudo assim... sempre brincando, atividades bem elaboradas e preparadas. O professor que pensa, nessa altura do campeonato, voltar para um método tradicional de ensino... não vai ter sucesso, pois os alunos já se acostumaram com uma forma diferente de trabalhar.

Como está o aprendizado dos alunos dessa sala?

Nós fizemos um trabalho com área... e, eu percebi, que quando eu falei sobre áreas... eles já associaram em decorar fórmulas e... nós fizemos um trabalho... maquetes, onde eles construíram casas, calcularam as áreas para revestir a casa de piso... a capacidade da caixa d'água... quanto iria gastar de tinta... Então, hoje eu percebo que eles tem um conhecimento e tal conhecimento mexeu com a auto-estima deles... Então, eu achei que, principalmente, por ter melhorado a auto-estima

dos alunos... esse trabalho diferenciado está dando certo... os alunos estão aprendendo.

O que você aprendeu e aprende diariamente com essa experiência?

Se a gente quiser voltar para o sistema tradicional... série a série... eu acho que não tem volta. A progressão continuada... eu coloco como um avanço... como uma conquista da sociedade brasileira, pois ninguém é inútil totalmente e ninguém é útil totalmente. Então, o aluno sempre tem alguma habilidade ou competência a ser explorada. Na progressão continuada, temos todos os recursos para dar certo... mas estão sendo muito mal utilizados... por exemplo... temos a recuperação paralela e contínua... o professor teria que fazer o uso disso... temo o projeto "leitura"... a escola estadual nunca tinha parado para que o aluno ficasse lendo... acho que o professor também não pode fazer dessa aula... uma aula de jogar o livro para o aluno e tudo bem. Tudo isso são recursos para estar melhorando o desempenho do aluno ao longo do ensino fundamental. Agora, eu acho que o aluno ser retido somente na 8º série é muito tempo... Acredito em dois ciclos de 5º à 8º série. Nós já recebemos o aluno com uma dificuldade muito grande da 4º para 5º série. Acho que deveria ter uma recuperação de ciclo na 6º e na 8º série.... porque eu vejo que o aluno curso a 5º, 6º, 7º e 8º e... só na 8º série tomarmos essas providências... Quando a gente toma essas providências já é meio tarde. Acho que durante os ciclos... já estaria de bom tamanho essa recuperação paralela e contínua... agora, pelo menos a cada dois anos, seria interessante que o aluno fosse para uma recuperação de ciclo. Um instrumento que o professor deve levar bastante a sério é o reforço... saber das dificuldades do aluno... são coisas que precisam ser utilizadas para o bem da progressão continuada. Outra coisa que eu acho importante...é você preparar a sociedade para a progressão continuada... eles falam assim: é promoção automática...passar sem saber. Não é pra passar sem saber....é pra esgotar as possibilidades de recuperação desse aluno....e nós temos instrumentos pra isso. Por exemplo, o aluno de 5º série... se a professora utilizar a recuperação contínua e paralela... se o professor utilizar o reforço de maneira adequada... se o professor fizer bom uso do projeto de leitura... esse aluno não vai com tanta defasagem para a 6º série... se tivesse de dois em dois, acho que daí minimizaria esses problemas... daria pra gente fazer, a tempo, tudo isso que eu fui fazer agora na 8º série com o aluno.

Professora Simone

Por que você escolheu ser professora de matemática?

Nunca pensei em ser professora, nem imaginei. Foi por acaso. Fui fazer Matemática porque gostava da matéria, mas nunca pensava em ser professora. Achava que Matemática era legal, mas pensava em usá-la em outra profissão. Eu achava que ia fazer Matemática e depois uma pós-graduação em Informática.

Mesmo quando estava cursando Matemática, nunca pensou em ser professora?

Só depois que iniciei a faculdade é que tive vontade de ser professora.

Você acha que “ser professora” é uma profissão?

Com certeza, acho que essa profissão desenvolve muito o nosso lado social, ou seja, antigamente o professor não ficava pensando muito no aluno e nos problemas que ele enfrentava em casa. Também o professor de antigamente não ficava se perguntando o por que o aluno não aprendia. Acho essa profissão importantíssima. Na verdade, por que ser professor não seria uma profissão? Claro que é sim.

Faz quantos anos que você se formou? 7 anos

Quais as salas que você dá aula? 8º séries mistas, 3º ano do ensino médio e supletivo.

Fale um pouco das salas mistas.

Salas que têm alguns alunos que foram retidos na 8º série do ano anterior e estão cursando novamente (recuperação de ciclo) junto com os alunos vindos da 7º série.

Fale um pouco dos desafios enfrentados desde o início da sua trajetória profissional até os dias de hoje.

O 1º desafio foi abandonar o emprego em uma empresa para iniciar uma nova profissão pensando que a profissão de professor seria melhor que a outra. Depois, quando a gente começa muito jovem e inexperiente, como foi o meu caso, as pessoas não dão valor e ficam desconfiando do seu trabalho. Acham que você não

será capaz. Hoje em dia, a cada dia você tem mais desafios para enfrentar. Com o tempo, você vai entendendo melhor a sua profissão, os seus alunos que nem sempre são os mesmos, pois a cada anos temos alunos diferentes. Acho que, atualmente, para mim, está mais fácil dar aula porque tenho mais experiência. Acredito que, durante esses sete anos, os alunos mudaram um pouco. Aliás, não sei se os alunos mudaram ou eu é que mudei. Às vezes somos nós que mudamos.

Gostaria de saber como é a sua rotina de trabalho nas salas mistas?

Eu não trabalho diferente. Na verdade, eu procuro ensinar a mesma coisa para todos os alunos. Trabalho conteúdo de 8º série para todos. Não procuro retomar os conteúdos anteriores nas minhas aulas, pois os alunos de recuperação de ciclo que fazem parte das salas mistas, estão fazendo o reforço comigo mesmo em horário diferente do horário de aula. No reforço, todo o conteúdo é passado novamente com mais atenção. Nas aulas de reforço, procuro trabalhar de acordo com o que eu acho que o meu aluno está precisando retomar e reforçar no momento. O problema é que os alunos faltam muito no reforço. Quando vou iniciar um conteúdo, por exemplo, eu sei que vários alunos não sabem dividir. Apesar disso, procuro priorizar o conteúdo novo e peço para aqueles que não sabem dividir, utilizarem a calculadora. Eu trabalho dessa forma para que o aluno não perca a auto-estima. Dessa maneira, ele vê que está acompanhando a sala e não se sente diferente dos outros. E, no momento, estou trabalhando também conteúdos de 8º série no reforço, pois os alunos se sentem mal em ficar aprendendo somente coisinhas fáceis (apesar de não saberem também as coisinhas fáceis). Acho que as minhas aulas do reforço funcionam bastante, pois tem poucos alunos na sala e não tem bagunça.

Como você costuma trabalhar os conteúdos com os alunos dessas salas?

Por exemplo, quando eu ensinei o Teorema de Pitágoras, os alunos construíram um quebra-cabeça para mostrar esse Teorema. E aí eles perceberam que quando somam a área dos dois catetos vai dar a área da hipotenusa. Com isso, eles conseguiram ver significado no que estavam aprendendo.

Trabalhando dessa maneira, você conseguiu fazer com que todos aprendessem?

Não. Não consegui atender a todos, mas eu acho que muitos entenderam. Acho até que alguns alunos em recuperação de ciclo conseguiram entender alguma coisa.

Você acha válido fazer essas experiências?

Nós temos que mudar, porque na aula tradicional não temos bons resultados. Então, todas as aulas são experiências novas. Numa outra experiência que eu fiz, usei um livro paradidático que fala da História dos Números. Nessa experiência, cada grupo de alunos da sala recebe um livrinho, faz a leitura e depois explica para a sala o que entendeu (através de cartazes / seminários). Por exemplo, um grupo de alunos fala da Grécia, outro grupo, do Egito e assim por diante.

Como surgiu essa idéia? Por que você chegou à conclusão que deveria trabalhar dessa forma?

Muitas vezes, as nossas aulas ficam muito longe da realidade do aluno. Por isso, ao trabalhar a História dos Números, quis que eles percebessem a importância e a necessidade dos números desde muito tempo até os dias de hoje. Neste ano, procurei trabalhar muito dentro da realidade dos alunos. Por exemplo, quando trabalhei o Teorema de Pitágoras, fiz com que os alunos que tinham pais Pedreiros, perguntassem para esses pais como eles construíam um ângulo reto. Depois disso, os alunos escreveram as respostas dos pais no caderno e relataram para a sala.

Como os alunos em recuperação de ciclo (que estão um pouco em cada sala de 8º série), tem respondido à esses trabalhos?

Quando a aula é diferente eles gostam de fazer, ou seja, a participação deles é bem maior. O grande problema é ficar em cima daquilo que eles não sabem e tem dificuldades. Não tenho como ficar só na aula tradicional.

Como você se sente sendo professora de uma sala mista?

No ano passado eu também trabalhei com salas mistas. Tive a capacitação do “Ensinar e Aprender”, mas acho que no ano passado eu tive mais dificuldade em trabalhar com esse tipo de sala, pois tudo que eu fazia não dava certo. Acredito que isso acontecia também por ser uma sala com a maioria dos alunos em recuperação

de ciclo, o trabalho era bem mais difícil. No ano passado, o meu trabalho também era diferente, mas acho que esse ano eu tenho mais experiência para trabalhar com eles, ou seja, tudo o que não deu certo no ano passado, procuro mudar e trabalhar de outra forma este ano. A sala do ano passado, além de ter aluno com muita dificuldade, eles eram bastante indisciplinados. Neste ano, tenho alunos com muitas dificuldades, porém não estou com problemas de indisciplina.

Você comparou muito o seu trabalho do ano passado com o trabalho que está realizando este ano. Você disse também que houve mudanças no seu trabalho de um ano para o outro. Quais foram os fatores que fizeram você mudar a maneira de trabalhar de um ano para o outro?

A experiência. Acho que eu passei a pensar mais no aluno. Atualmente, vejo o aluno com outros olhos. Acho que neste ano mudei a postura. Antigamente, eu achava que ele tinha que aprender aquilo que estava sendo determinado por mim. Acho que a mudança no meu trabalho não foi por ter trabalhado numa sala mista. Acho que eu amadureci e estou percebendo que não dá mais pra ficar batendo sempre na mesma tecla. Eu já vinha percebendo isso o ano passado e já estava tentando mudar, mas acho que neste ano consegui trabalhar melhor com os alunos. Não que está tudo perfeito, mas já consegui mais coisas que no ano passado.

Então, como se sente sendo professora dessas salas?

Eu gosto, mas eu não vejo muita diferença. Afinal, estou procurando trabalhar diversificado em todas as salas que trabalho. Tenho alunos de 5º, 6º e 7º série que também não sabem as coisas, não têm base alguma, não sabem ler e escrever. Esses alunos vêm empurrados pela Progressão.

O que seria: alunos empurrados pela Progressão? O que você acha disso?

Eu acho que na 4º série (fim de ciclo), deveria filtrar um pouco. O aluno que apresenta dificuldades deveria ficar mais um tempo no fundamental ciclo I, mas não é isso que acontece. Recebemos os alunos na 5º série totalmente despreparados. Os alunos do ciclo I brincam demais e participam de muitos projetos (os professores quase não dão aula). Quando chegam na 5º série, não sabem muita coisa. Já de 5º à 8º série, a gente barra só na 8º. Sobre isso, eu acho que quando o problema do aluno é de dificuldades, sou de acordo em deixar passar. Acredito que

esse aluno vá se desenvolvendo naturalmente. O grande problema é o aluno indisciplinado. Este ano, eu tenho alunos que já foram retidos o ano passado e está na sala mista fazendo recuperação de ciclo. Só que muitos deles não fazem nada, pois já sabem que não poderão ficar retidos novamente.

Qual a contribuição e as condições que a sua escola (colegas, coordenação, direção, diretoria de ensino, Secretaria do estado) oferece para auxiliá-lo no trabalho que desenvolve com os alunos?

A minha escola contribui muito. A coordenação está muito presente e não fica me pressionando quanto ao aprendizado dos alunos (principalmente os alunos em recuperação de ciclo). Os coordenadores sabem dos problemas que enfrentamos em sala de aula e sempre nos ajudam fazendo reuniões com os professores. Eu acho que é por isso que a gente amadurece e pega mais experiência. Na minha escola nós discutimos muito em cima disso. Nós ficamos sempre discutindo, tentando, fazendo e refazendo aquilo que não dá certo. Com isso, os professores se tentam trabalhar do mesmo jeito. Eu participei das capacitações oferecidas pela Diretoria de Ensino para os professores de salas com alunos em recuperação de ciclo. Utilizamos o material “Ensinar e Aprender”. Eu gosto de trabalhar com o material (não só nas salas mistas, mas em todas). Eu achei que essas capacitações foram válidas. Essas capacitações foram oportunidades de ter contato com o trabalho dos outros professores. Acho que depende muito da gente, pois só sabemos criticar as poucas oportunidades que nos oferecem. Todos os outros cursos de capacitação que fiz foram frustrantes. Acho que, se tivesse um curso legal de capacitação, poderíamos juntar com a nossa experiência e progredir muito mais. Por exemplo, o “Teia do Saber” foi uma capacitação frustrante, pois dos dez encontros que tivemos, apenas uns três valeram a pena. O curso foi muito fora da nossa realidade. Ao elaborar esse projeto, não pensaram muito nos professores do Estado. Normalmente, quando vou à um curso deste tipo, acho que eles tem alguma coisa nova para passar, porém, nesse caso, me deparei com professores despreparados e...dá até desgosto.

Você se sente pronta para trabalhar numa organização de ensino em ciclos?

Eu acho que não. Eu acho que é difícil ainda eu imaginar. Quando eu penso nisso, ainda me sinto perdida. Portanto, eu me pergunto: se não fosse em série, como

seria? Apesar da organização ser em ciclos, nós trabalhamos como se não fosse. Acho que o trabalho em ciclo ainda está no papel. Só o nome é ciclo. Na realidade, da maneira que trabalhamos (notas bimestrais, prazo para dar nota), não estamos trabalhando em ciclos.

Para você, o que seria trabalhar em ciclos?

Então, eu só não sei como a gente avaliaria o aluno numa organização em ciclos. Eu fico um pouco perdida. Eu acredito que não poderia ter essas notas bimestrais. Deveríamos ver o avanço do aluno, mas não tão compartilhado, como por exemplo, através de notas bimestrais.

Você já me relatou vários trabalhos e experiências que realizou por conta das mudanças ocorridas na organização do ensino. Então, na realidade está tendo alguma mudança...ou não?

Claro que está. Eu acho que a gente já tem outra visão. Acredito que os professores já evoluíram muito com essa coisa dos Ciclos. Eles não reprovam mais o aluno por besteira, mas falta uma organização ou uma maneira nova de organizar e pensar isso. Acho que falta a gente se organizar mesmo. Pensar na maneira que esse aluno poderia ser avaliado, porque desse jeito que a gente avalia... eu acho que, por exemplo, o aluno, às vezes, vê as notas vermelhas e depois vê que ele passa de qualquer jeito. Isso é ruim, pois ele não consegue ver o seu progresso e a gente também, muitas vezes, não consegue. Então, eu acho que deveria ser diferente isso. Na verdade, eu não sei como poderíamos resolver a questão da nota... mas, não poderia ser assim, porque ficou uma coisa meio... não bate né!

Você sente diferença na sua prática antes dos ciclos e depois dos ciclos?

Antes dos Ciclos eu só tenho a experiência como aluna, mas como professora não, pois iniciei logo após a implantação da Progressão Continuada. Eu acho que antigamente os professores não olhavam muito para o aluno. Acredito que antigamente o que prevalecia era o conteúdo e os professores não olhavam para o lado emocional do aluno. Hoje em dia, acho que trabalhamos muito em cima disso. Acho isso um aspecto positivo da mudança. Antes a escola excluía muito e o fato dela estar abrindo suas portas faz com que os alunos tenham mais acesso. Acho muito bom. Sempre falo que quando eu estudava, tinham 14 alunos... muitas amigas

minhas pararam de estudar na 5^o série. Não que devemos esquecer o conteúdo, mas temos que fazer uma junção das duas coisas.

Como você identifica o progresso do aluno nessa nova organização?

Eu como professora observo muito o aluno. Por exemplo, observo suas atitudes, se ele está copiando, se ele está se esforçando. Tem aluno que você nunca vai conseguir fazer com que ele faça tudo certinho (aluno que apresenta muita dificuldade na aprendizagem)... mas vale muito o esforço dele para tentar aprender. Eu fico observando muito isso. As minhas notas bimestrais nem são muito mais em cima de prova e trabalho. Procuro observar muito a participação do aluno durante as aulas.

Como está o aprendizado dos alunos das salas organizadas em ciclos?

Acho que estou colhendo frutos do trabalho que estou realizando, pois vejo como eles estavam quando comecei a trabalhar com eles e como eles se desenvolveram. Eles aprenderam muitas coisas. Acho que não está ótimo, mas percebo houve um progresso. Acho que os alunos vêem que estão tendo atenção. Acho que a escola que eu trabalho está preocupada com esses alunos e eles percebem isso. Nós estamos procurando entender melhor esse aluno. Acho que os alunos têm percebido que o importante para nós não é somente a nota, mas sim que eles aprendam.

O que você aprendeu e aprende diariamente com essa experiência?

Que a gente nunca pode parar de procurar novas formas de ensinar, porque acho que eu era muito conteúdista. Agora, eu acho que abri a minha mente um pouco. Quando olho para os meus alunos, eu vejo que eles são bem diferentes da gente como alunos. Então, a gente tem que ser diferentes também como professores. Acho que a gente tem que procurar coisas novas e não abrir mão de ensinar. Eu ainda tenho aquela aula básica de lousa e bastante exercício...ainda faço, mas tem também as outras coisas. Temos que procurar não fragmentar tanto e procurar sempre uma forma melhor de ensinar os alunos.

Professor Roberto**Você é professor de uma sala de recuperação de ciclo...**

Sou professor da 8ºE... sala de recuperação de ciclo. Essa sala de recuperação de ciclo funciona assim... todos os alunos retidos das 8º séries... a secretaria manda colocar numa sala só... para trabalhar diferenciado. E essa 8ºE... o trabalho basicamente não tem muita coisa de diferenciado porque nós levamos praticamente... vamos supor... eu sou professor de quatro 8º... e o meu trabalho é igual nas quatro salas... o que a gente faz a mais nessa recuperação de ciclo... a gente dá mais atenção para eles... no sentido assim... a gente tem que, além do conteúdo, conversar mais com eles... dar mais atenção... verificar qual a dificuldade de cada um... porque eles já reprovaram uma vez e... nessa recuperação de ciclo... se eles não faltarem... eles não reprovam... só que eles não sabem disso. Se a gente falar isso para eles... desmotiva. Nessa recuperação de ciclo, independente de nota... em alguns casos... a gente tenta fazer com que o aluno aprenda alguma coisa. Tem aluno com dificuldade imensa... então nessa sala, a gente já vai diferenciando como trabalhar com esse aluno... porque é complicado. Sabe também o que acontece? Eu percebi... eu tenho bastante amizade com eles... pelo fato de jogá-los numa 8º... isso é discriminação com eles... eles falam um para o outro que são burros... eles já se colocam em tal situação.

Por que você escolheu ser professor de Matemática?

Primeiro porque eu gosto de matemática... agora em maio vai fazer 18 anos que leciono. Eu gosto de matemática... eu dava aula e trabalhava numa empresa... eu perdi o emprego... e, a partir daí, só me dediquei às aulas... porque eu gosto de dar aula de matemática. Fiz matemática, pedagogia e iniciei também o mestrado em matemática na Universidade em Guarulhos... mas aí não deu para continuar porque é muito caro. Gosto de dar aula, gosto do conteúdo... e tenho afinidade com os alunos também... isso é muito importante.

Para você, ser professor é uma profissão?

Não é... hoje em dia... não é... sabe por quê? A primeira vez que eu dei aula foi durante uma semana em 1982 aqui nessa escola... uma semana... primeira vez. Em 1986 eu dei aula numa outra escola aqui da região e... depois em 1988 numa outra

escola antes dar aula aqui. Para você ter idéia... aquele professor ganhava bem, era respeitado e tinha status. Hoje nós não temos. Além da gente não ter status... ninguém investe... vai ser complicado daqui alguns anos... do jeito que eles estão fazendo... daqui uns quatro ou cinco anos o que vai ter de analfabeto funcional por aí... não vai ser brincadeira... sabe por quê? O aluno estuda mais de dez anos e sabe quando esse aluno vai ser reprovado? Na 8ª série só! ...nem na 4ª série... a prefeitura não segura... porque é gasto. Hoje o que está motivando o professor concursado é a estabilidade... o governo está abusando disso... e está dando nisso que estamos vendo hoje.

Quais os desafios que você já enfrentou na sua trajetória profissional e quais os desafios que enfrenta atualmente?

De ano para ano, a educação está decaindo... decaindo em termos... esses alunos estão vindo cada vez com menos bagagem... esse ano estou sentindo que está decaindo... por exemplo... na minha aula... tem aluno que faz conta com a tabuada do lado na 8ª série... eu falei: vou fazer chamada oral... ele ficam com medo!... eu entrei na trigonometria e liberei a calculadora... tive que ensinar o aluno que aquele pontinho da calculadora era vírgula... eu passo exercício, depois explico um exemplo para eles fazerem e, às vezes, nem copiam corretamente o exercício. Está faltando a dedicação da família... os pais não estão ligando.

A sala de recuperação de ciclo tem quantos alunos? 39 alunos retidos.

Como é a sua rotina de trabalho nessa sala?

Houve melhora em 50% sala... a gente conseguiu conversar com eles: viu, você reprovou... olha o mercado de trabalho... vai reprovar de novo? Você precisa ter diploma de 8ª série... então a gente tenta motivar o máximo, conversar bastante com os alunos... fazer um trabalho diferenciado.

E esse trabalho diferenciado...como acontece?

É diferente não tanto no conteúdo... é que a gente dá mais atenção e tenta levantar a moral deles. Eu muitas vezes costumo voltar até onde for preciso na matéria quando o aluno não entende, por exemplo, estou dando uma matéria e o aluno não lembra de algum outro conteúdo que estou falando... eu volto até o aluno entender.

Com isso, os alunos estão indo bem e ficam estimulados... pois a gente brinca, conversa... o que está faltando é aquele estímulo da família.

Como se sente sendo professor de uma sala de recuperação de ciclo?

Eles têm o maior respeito e carinho com a gente... porque nós fomos professores deles o ano passado... então eles já conhecem como a gente trabalha. A gente tem que dar um grande apoio para eles.

Qual a contribuição e as condições que a sua escola (colegas, coordenação, direção, diretoria de ensino, Secretaria do estado) oferece para auxiliá-lo no trabalho que desenvolve com os alunos?

Da diretora a gente tem um apoio imenso. Tem um material de multi-seriada, mas eu não usei porque eu achei que não precisava com essa sala.

Você se sente pronto para trabalhar numa organização de ensino em ciclos?

Essa progressão Continuada... o aluno 5º,6º,7º só reprova se ele estourar em faltas... se o aluno não faltar... não há Lei que reprove esse aluno... qual o estímulo que esse aluno tem se ele sabe que vai passar? Aí na 8º série... eles querem reter esse aluno... aí eles chegam na 8º série sem base nenhuma... sem estar preparado para aquela série. Tudo bem... reprovar é péssimo para o aluno, mas no meu tempo quando você reprovava um ano... no outro ano você fazia tudo para passar... e hoje... que estímulo o aluno tem? Nenhum. A gente começa cobrar a família, o próprio aluno... mas o problema é querer recuperar em um ano... três anos perdidos... 5º,6º,7º... a gente tenta! Teve um ano aí... que comecei a ver com os alunos equação do 2º grau, mas o aluno não tinha visto equação do 1º grau... então, parei com a sala... conversei com a diretora e descobri que a rotatividade de professores naquela sala tinha sido muito grande... então, elaborei um programa de conteúdo diferenciado e trabalhei com os alunos.

Você sente diferença na sua prática antes dos ciclos e depois dos ciclos?

Agora eu tenho mais habilidade e mais facilidade para trabalhar o conteúdo. Eu inicio um conteúdo e ando pela sala... pelo o que o aluno está fazendo... já consigo perceber a dificuldade que ele tem. Antigamente, eu não conseguia fazer isso. Conforme o tempo que a gente dá aula... a gente adquire certos hábitos e certas

habilidades de ver a coisa diferente. Uma coisa que hoje em dia eu não consigo fazer... é ficar sentado... eu não consigo passar uma atividade e ficar sentado porque tem aqueles alunos com muitas dificuldades e eles tem vergonha de vir perguntar... então eu circulo e fico perguntando qual é a dificuldade de cada um. É uma coisa que eu faço agora e que é tão automática... que antigamente eu não fazia.

Como você identifica o progresso do aluno nessa nova organização?

Em termos de prova... eu não dou muita importância. Por exemplo, fizeram prova comigo e foi todo o mundo péssimo... mas eu avalio no dia-a-dia. Eu estou ali todos os dias e eu sei quem está fazendo... quem não está... quem teve progresso e quem não teve progresso. Eu dou prova... só que na nota eles tem mais duas notas: uma de exercícios e outra de participação... tem aluno que vai mal na prova só que na lousa e no caderno ele consegue fazer... tem aluno que não quer saber de vir na lousa... que morre de vergonha... mas só que no caderno ele faz... então tudo isso eu levo em consideração.

Como está o aprendizado dos alunos das salas organizadas em ciclos?

Metade da sala está bem... outros alunos tem problemas de faltas... e problemas particulares. Mas o desenvolvimento da classe é excelente.

O que você aprendeu e aprende diariamente com essa experiência?

Estou cada vez mais preocupado com a falta de participação da família e a falta de perspectiva dos alunos... às vezes eu fico pensando... será que a gente está conseguindo atingir??? Eu aprendi bem em termos sociais. Eu aprendi bastante a brincar com os alunos, ter amizade, conversar... motivar.

<i>Professora Renata</i>

Por que você escolheu ser professora de matemática?

Acho que escolhi ser professora de Matemática pelo convívio que eu tinha com sala de aula. Eu adorava escola. Sempre gostei de estudar. Então, optei por ser professora de Matemática aos onze anos de idade. A partir daí, fiz a graduação em Matemática. Quando eu terminei a minha graduação... iniciei o Mestrado em

Matemática na Unicamp (pra continuar a carreira de professora de Matemática... só que na época (1989) o que estava em alta era a Informática... a profissão estava no início... e o salário era muito melhor. Então, por causa do salário... eu larguei o Mestrado na área de professor para fazer Análise de Sistemas. Então, trabalhei oito anos nas duas profissões... no magistério porque eu gosto e... na Informática por causa do salário... e sempre procurando estabilidade financeira para sair da empresa e ficar somente com o magistério. Eu só consegui fazer isso há dois anos atrás, pois estou casada...minha filha já está com dezoito anos... e a minha situação financeira melhorou. Então, agora posso me dedicar somente ao magistério... que é o que eu prefiro. Agora sim... pretendo voltar os estudos... fazer mestrado na área de Matemática Aplicada. A profissão de professor ficou muito desvalorizada... então financeiramente você fica inibido e não se dedica plenamente a ela... e é isso que eu tenho dó... porque eu amo Matemática, escolhi isso pra mim e não pude ficar somente nessa área.

Você acha que “ser professor” é uma profissão?

Tenho 15 anos de experiência em sala de aula. Ser professor é uma das profissões mais belas que tem... no meu conceito só perde pra medicina. É uma profissão que você pode formar “cabeças” e pode ajudá-los enquanto eles ainda são jovens. Nas outras profissões a competitividade é muito grande... e na profissão de professor não. Você pode trabalhar, crescer e evoluir sem estar preocupado com a competitividade como numa empresa. A motivação na profissão de professor é maior... porque você pode sempre ajudar alguém. É uma das profissões menos valorizadas, porém uma das mais bonitas.

Quais os desafios que você já enfrentou na sua trajetória profissional e quais os desafios que enfrenta atualmente?

O primeiro passo é a situação econômica do país. No início da minha carreira, os alunos ainda tinham perspectiva de chegar aos 14 ou 15 anos e tentar arrumar um trabalho. Então eles tinham interesse em terminar a 8º série... aprender o máximo possível... porque eles iam para o mercado de trabalho e... os alunos que estavam na rede pública ainda tinham aquele processo de retenção escolar. Os alunos que tinham muitas dificuldades... dificuldades extremas... eles não alcançavam a 5º série. Eles iam até a 4º série... reprovavam imensamente e estavam na 4º série com

14 ou 15 anos de idade. Então eu tinha um trabalho tranquilo... a motivação já vinha por parte deles... eles vinham de famílias mais estruturadas... que valorizavam mais a escola e... os outros já tinham ficado pra trás... infelizmente a sociedade já excluía. Com a “Progressão de Ciclos” e os incentivos na educação, os próprios alunos não ficam mais retidos... somente de um ciclo para o outro... Então, eles não têm mais motivação, não tem interesse pela escola... porque é uma coisa cultural... os pais não tem interesse pela escola. Hoje, na escola, não temos o incentivo da família, os alunos não dão mais importância aos estudos... eles freqüentam a escola porque gostam daqui, encontram todos os colegas e... aprendem o mínimo... para eles está bom. Eles não vêm com o objetivo de aprender... alguns vem para comer merenda porque em casa não tem comida... outros tem problemas... por exemplo, eu tenho um caso numa 8^o série que o menino ficava com os avós enquanto a mãe trabalhava... e a casa do menino estava em construção... a avó tinha problema de saúde e não conseguia tomar conta desse menino... e o menino teve quedas violentas... caiu de escada, de laje... bateu a cabeça, ficou em coma, foi pra UTI (tudo isso na infância dele)... ele está, hoje, numa sala de recuperação de ciclo... só que ele não consegue aprender... ele soma e subtrai... ele não consegue evoluir para uma multiplicação e uma divisão... não tem raciocínio lógico suficiente... não lê... não escreve e... deveria estar sendo mais ajudar. Acho que teria que existir uma sala especial... uma escola especial. Eu entendo que a pessoa que tem algum problema deve ficar junto com os outros para o convívio, mas eles nunca vão alcançar o nível dos outros...eles viram “chacota” porque os outros vivem tirando “sarro” deles... e o professor, numa sala de 40 alunos, não consegue dar a atenção que o aluno necessita. Quando você tenta fazer isso... trás atividades diferenciadas... jogos, quebra-cabeça... chama... explica... os colegas riem... e aí você percebe que está fazendo diferença de um para o outro. Acho que isso é um prejuízo emocional muito grande para o aluno...e é o que está acontecendo hoje na rede pública.

Você dá aula numa sala de recuperação de ciclo e...? Uma sala com todos os alunos retidos.

Como é a sua rotina de trabalho nessa sala?

É o segundo ano que trabalho com esse tipo de sala. A sala do ano passado era mais homogênea... eles tinham mais ou menos o mesmo tipo de dificuldades. Então, com aquela sala dava pra trabalhar numa “unidade”... todos faziam as mesmas atividades. Neste ano, começamos com uma sala que tinham 20 alunos, mas alguns desistiram, pediram transferência e, atualmente, estamos com 12 alunos. Tenho um que não sabe as operações matemáticas... não reconhece números... então, estou trabalhando as quatro operações com ele... utilizo jogos e informática para isso. Tenho quatro alunos que estão na recuperação de ciclo, mas tem potencial (ficaram retidos por causa de indisciplina e desinteresse) e, com eles, consigo trabalhar o conteúdo de 8º série normal... procuro cobrar desses quatro alunos a mesma coisa que eu cobro das outras 8º séries... afinal, eles também vão para o 1º colegial. Tenho outras três alunas que tem dificuldades (regulares) e, com elas, procuro dar exercício de reforço, atividades através de jogos, muitos textos com o objetivo de reconhecer a linguagem matemática, resolução de problemas. Dessa sala, tenho somente quatro alunos que serão recuperados e irão acompanhar o Ensino Médio normalmente.

Como se sente sendo professora de uma sala de recuperação de ciclo?

É uma batalha. Como eu gosto de Matemática, tudo que eu vejo... acho interessante... e quando vou passar pra eles (preparo uma aula com bastante entusiasmo acreditando que eles vão gostar e que vai dar certo) consigo atingir um ou dois alunos e os outros não. Isso acaba te frustrando. Apesar disso, nessa classe eu tenho que preparar coisa nova todos os dias... eu não posso trabalhar com a mesma coisa todos os dias... porque eles não vão estudar... não vão prestar atenção. Preparar aulas diferentes todos os dias, requer muito tempo... e você gasta todo esse tempo para fazer isso, porém o retorno não está vindo. Essa classe não está dando o retorno que era pra dar. Você tenta, mas eles não tem motivação... os pais não se importam e... você não tem o que fazer.

Qual a contribuição e as condições que a sua escola (colegas, coordenação, direção, diretoria de ensino, Secretaria do estado) oferece para auxiliá-lo no trabalho que desenvolve com os alunos?

Existe um material diversificado para trabalhar com esses alunos, mas os meus alunos não estão atingindo o nível desse material. Fiz um curso para trabalhar com esse material, mas o meu aluno não está nesse nível... cada um está num nível diferente. Então, procuro fazer algumas Adaptações e utilizar outros instrumentos para trabalhar com os alunos. Por exemplo, utilizo um “joguinho” de computador para revisar o conceito de divisão... mas os computadores dessa escola são ultrapassados e o leitor de CD não funciona... então, eu não consigo instalar esse jogo nos computadores daqui... trabalho esse jogo na lousa mesmo... faço uma simulação como se eu fosse o computador... eu tenho que, devagar, ensinar a lógica do jogo para eles... e, se eles jogassem no computador... ficaria mais fácil e o trabalho renderia mais, pois eles mesmos descobririam, por tentativa e erro, a lógica do jogo. É claro que não consegui atingir 100% dos alunos, mas até que foi bom. Com aquele aluno que nem reconhece números, por exemplo, foi impossível trabalhar essa atividade... então eu acabo dividindo a sala em dois grupos... um grupo faz um outro tipo de atividade... um outro jogo. Eu sempre tenho que dividir a sala em pequenos grupos e trabalhar com coisas diferentes... e vários jogos que eu poderia trabalhar com eles no computador... tenho que fazer tudo manualmente. A escola se prontifica em ajudar, mas não tem verba. A coordenação fez uma reunião com duração de um período (fora do horário de trabalho e sem remuneração) para discutir os problemas da sala de recuperação de ciclo. Nessa reunião, percebi que todos os professores estavam trabalhando com atividades diferentes nessa sala... ninguém tinha mais idéias novas para trocar, pois nós já estamos aplicando praticamente tudo... pesquisando... correndo atrás. São os mesmos professores do ano passado... o que foi aplicado o ano passado e deu certo... a gente continua fazendo... e o que não deu certo... a gente descarta. Enfim, todos os professores chegaram à conclusão de que não sabem mais o que fazer... chegaram num limite... a classe não está evoluindo... e a nossa conclusão é que nunca vamos atingir 100% da sala... e nessa sala, o máximo que você recupera é 20%.

Você se sente pronta para trabalhar numa organização de ensino em ciclos (Progressão Continuada)?

Eu acho que a estrutura da escola não permite isso. Salas de aula com número de alunos muito grande. Sou uma professora, que por mais que eu tente e corra atrás... eu venho de uma Educação antiga. Então, a forma de Educação que eu vivenciei é

outra. Acho que a Educação mudou... mudou muito... e mudou para pior. Eu acho que não está funcionando... acho que a qualidade da educação está muito prejudicada... acho que tem que ter Educação para todos...mas tem ter qualidade.

Com relação à sua prática, o que mudou no trabalho que desenvolvia antes dos ciclos para o trabalho que desenvolve atualmente?

Mudou completamente... você não trabalha mais da mesma forma. Isso até em salas normais. Você trabalha diferenciado... tem que chamar o aluno para você. Você tem que vender o seu produto... fazer um pouco de marketing... mostrar que aquilo é interessante. Você não atinge todo mundo, mas acho que a qualidade das aulas ficou melhor. Nunca aprendi tanto matemática como aprendi a partir dos ciclos. Eu acho que a minha aula hoje é muito melhor das minhas aulas de antigamente. Sempre falo que, se eu tivesse tido um professor que ensinasse da mesma forma que eu ensino hoje, eu teria aprendido muito mais e gostaria mais ainda da matemática. A diferença é que os meus alunos de hoje são mais rebeldes... eles não querem mais estudar... e naquela época a gente estudava. Acho que os ciclos me acrescentou muito profissionalmente... foi muito bom... aprendi muito e, com certeza, foi muito mais favorável pra mim do que para os meus alunos porque a falta de cobrança com relação a eles é muito grande... eles vão passar de ano. O aluno está perdendo o compromisso com a Educação... ele não precisa estudar para passar de ano. A escola é uma segunda escolha para ele.

Como você identifica o progresso do aluno nessa sala?

Eu faço através de avaliações mesmo... avaliações escritas, provas orais, debates em sala de aula, resolução de desafios em grupos (isso motiva bastante...porque cria uma competitividade entre os grupos)... procuro trabalhar de forma que eles se sintam motivados a fazer... pois assim posso avaliar através do desempenho na execução da atividade. Por exemplo, passo um desafio e dou uma semana para eles resolverem... ao corrigir o desafio, avalio até que ponto eles conseguiram fazer... não precisa chegar no resultado final... Acabo dando menções a eles através do rendimento do trabalho deles no trabalho. Avalio também através da participação deles na aula, frequência... enfim, avalio eles como um todo. Na recuperação de ciclo, não preciso dar avaliação...eu sei quem sabe e quem não sabe.

É nessa sala que eu quero saber como você avalia...

Nessa sala eu conheço cada aluno melhor do que a mim mesma. Eu coloco uma meta pra mim, por exemplo, eu quero ver se ele consegue recuperar pelo menos isso até tal período... então, procuro trabalhar com ele durante esse período e depois eu me pergunto: ele se dedicou? ele rendeu? ele evoluiu? ele diminui as dificuldades que ele tinha? Aí eu avalio dessa forma... o desempenho dele dentro do limite dele. No caso dessa sala, todas as atividades são trabalho... todas as atividades são nota. O aluno tem direito a fazer, errar, levar de volta, consertar... mas ele tem que entregar as vinte. Quando o aluno erra, eu circulo o que está errado... mas não corrijo... deixo o aluno ir atrás da resposta correta... se ele não consegue você induz... você explica de uma maneira diferente... faz na lousa o erro que ele cometeu e explica porque aquele erro não pode ocorrer. Às vezes, eu chego devolver as atividades três vezes... aí eu vou anotando qual o rendimento e qual o crescimento de uma entrega para outra. Consigo fazer isso nessa sala... porque tenho apenas doze alunos... nas outras séries não consigo (35 alunos...).

Como está o aprendizado dos alunos dessa sala?

Olha, eles rendem... eles aprendem. Por mais que eles não queiram fazer nada... eles acabam fazendo e aprendendo. Eles evoluem, porém não chegam evoluir a ponto de conseguir acompanhar o Ensino Médio. (dos doze alunos dessa sala... apenas quatro alunos estão preparados para cursar o Ensino Médio). Acho que deveríamos ter salas com menos alunos e conseguir fazer esse trabalho durante os oito anos do Ensino Fundamental... Aí você não precisava de recuperação de ciclo... você ia acompanhando o seu aluno. Com 35 alunos... impossível trabalhar com Progressão Continuada. A quantidade de trabalho que você leva pra casa é muito grande... é imensa. O salário também influencia... pois se você tem um salário maior... você pode pagar uma empregada e ter mais tempo para se dedicar... acho que deveriam repensar muitas coisas: a importância da profissão de professor... remunerar o professor para se dedicar mais ao trabalho... classes menores. Acho que o número máximo de alunos para trabalhar nos Ciclos é de vinte por sala.

O que você aprendeu e aprende diariamente com essa experiência?

O que eu aprendi com tudo isso? É válida a proposta... é melhor do que a proposta que eu tive quando estudava, porém o governo precisa investir dinheiro nisso. O

governo quer mudar a estrutura mas não quer gastar e, sem um investimento, não existe qualidade na Educação. Você está pegando uma escola que foi feita visando o ensino seriado (com classes que tinham alunos mais motivados... que tinham que estudar) para uma escolha de ciclos onde o professor tem que atingir o aluno e não mais o aluno atingir o professor como era antigamente. Só que é mais fácil o aluno atingir o professor do que o professor atingir 40 alunos ao mesmo tempo. Então, o governo tem que mudar a escola como um todo e... não só o sistema... O governo tem que dar ferramentas para isso funcionar. A minha prática mudou, mas a minha frustração aumentou. Estou formando alunos que não conseguem passar em Vestibular. A escola estadual hoje não está vendo todos os conteúdos e habilidades que deveria ver e desenvolver. O professor não está tendo tempo hábil pra isso e os alunos não estão tendo interesse. O produto final está muito ruim... está péssimo. Por mais que eu tenha melhorado a qualidade da minha aula... eu melhorei a mim como profissional... mas o produto que estou mandando para o mercado de trabalho está muito fraco.

Referências Bibliográficas

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. *Ciclos: a escola em(como)questão*. 2002. 404 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: Entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *Livro: Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?*. Organizadores: Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite Altet, Évelyne Charlier; trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. – 2.ed.rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, nº 68, p.143-162, 1999.

BARREIRA, Carmen. *Aprendizagem Significativa – O lugar do conhecimento e da inteligência*. Disponível em <http://www.ellerni.org/docs/aprendizagem%20significativa.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá ; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lilian. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. In: 27a. Reunião Anual da Anped, 2004, Caxambu, MG. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. 27a. Anped. Rio de Janeiro : Anped, 2004. p. 01-23.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá ; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos Ciclos escolares no país. *Revista de Estudos avançados*. São Paulo, v.15, n.42, p.103–140, maio-ago. 2001.

BERGER, P. L. ; LUCK MANN, T. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERTAGNA, Regiane Helena. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4º e 5º séries do 1º grau. Dissertação de mestrado*. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 1997.

BRASIL. "Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2005.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. *A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, Anais...[cd-rom], Rio de Janeiro, 2000.

CENP/SEE. **Publicação eletrônica** [Assunto: Comunicado – correção de fluxo]. Mensagem recebida de: <cenp-pec@educacao.sp.gov.br> para: a Diretoria de Ensino da região de Jundiaí, em 14 dez. 2004.

CENP/SEE. **Publicação eletrônica** [Assunto: Recuperação de ciclo]. Mensagem recebida de: <Wilma.Delboni@edunet.sp.gov.br> para: <renzan@ig.com.br> [e-mail pessoal], em 01 ago. 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática – Concepção etnoantropológica de matemática. Conteúdo nos cursos de formação de professores de matemática*. Atualização:2004. Disponível em: <<http://vello.sites.uol.com.br/conteudo.htm>>. Acesso em: 12 jul.2006.

DUBAR, Claude. *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Porto Editora, 1997.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.35, n.124, p.57-82, jan.-abr. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. 96 p.

GADOTTI, Moacir. *RESENHA: Por que progressão continuada?*. Educação & Linguagem. São Bernardo do Campo, SP, ano 7, n. 10, p.256-261, jul.-dez. 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves ; HIPOLYTO, Alvaro Moreira ; VIEIRA, Jarbas dos Santos. *As identidades docentes como fabricação da docência*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 1, p.45-56, jan.-abr. 2005.

GOMES, Candido Alberto. *Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação*. Revista Brasileira de Educação – ANPEd, n.25, p.39-52, jan./Fev./Mar./Abr. 2004.

GUILHERME, Claudia Cristina Fiorio. *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. 2002. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara. 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: Saberes, identidades e profissão*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HARGREAVES, Andy. O ensino como profissão paradoxal. *Pátio revista pedagógica*. Porto Alegre, ano IV, n.16, p.13-18, fev-abr. 2001. Artmed Editora LTDA.

KNOBLAUCH, Adriane. *A avaliação de alunos na implantação da proposta de ciclos de aprendizagem no município de Curitiba, à luz da cultura escolar*. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri; Rev.téc. e Adap. Lana Mara Siman. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda . ; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p.

LARANJEIRA et al. Referencias para a formação de professores. In: BICUDO, M.A. e SILVA JUNIOR, C. (orgs.) *Formação do educador e avaliação institucional*. São Paulo: Unesp, 1999, p.17-50.

LEITE, Dante Moreira. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, v.3, n.3, p.15-34, jun.1959

LIMA, Elisabeth Miranda. *De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da identidade profissional*. 198 f. Tese (Doutorado – História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo. 2002.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOGONE, J. A. *De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência*. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

NÓVOA, Antonio (1995). Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, Antonio, coord. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p. 15-33.

NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. *As ciências da educação e os processos de mudanças*. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. Revista Educação & Sociedade, v.22, n.74, p.27–42, abril 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul.-dez. 1996.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 08/97, 30-07-97: institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão continuada no ensino fundamental. Relatores: Francisco Aparecido Cordão e Nancim Walter Chieco. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_09_97.htm>. Acesso em: 20 jul.2005.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 09/97, 30-07-97: institui, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, 1997. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_09_97.htm>. Acesso em: 20 jul.2005.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE 4, 15.01.1998. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/4_1998.htm>. Acesso em: 25 jul. 2005.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE nº 67/98 – CEF/CEM – Aprovado em 18-03-98. Título VI – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcee67_1998.htm>. Acesso em: 25 jul.2005.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. Resolução SE 15, 22.02.2005. Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br//paglei/resolucoes/15_05.htm>. Acesso em: 25 jul. 2005.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. Indicação 22/97 – Avaliação e Progressão Continuada *D.O.E.*, 17/12/97.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, *Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem - Fórum de Debates*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. 220 p.

SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco: Jossey-Bass.

SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. *Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, p.125-137, 1997.

SOUZA, Sandra Maria Zakia Lian & ALAVARSE, Ocimar Munhoz. “Ciclos: a centralidade da avaliação”. In: FREITAS, L. C.(org.) e outros. *Questões de avaliação educacional*. Campinas, Komedi, 2003a.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannomica, nº 4, p.215-233, 1991.

VIANNA, Cláudia Pereira. *Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

ZAIDAN, Samira. *O (A) professor (a) de matemática no contexto da inclusão escolar*. 312 f + anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, MG, 2001.