

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA E AS AÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS

Everton Pereira Barbosa

Orientador: Prof. Dr. Romulo Campos Lins

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e Seus Fundamentos Filosóficos-Científicos, para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Rio Claro (SP)

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Comissão Examinadora

Carlos Roberto Vianna

Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

Romulo Campos Lins (Orientador)

Everton Pereira Barbosa

Rio Claro, ____ de _____ de _____

Resultado: **Aprovado.**

*À minha mãe,
pela enorme batalha de toda a vida.
Aos meus irmãos,
por sempre estarem presente em todos esses momentos.
Ao meu orientador,
por ser mais que orientador e muito mais que um amigo.
E a memória do meu pai.*

AGRADECIMENTOS

Ao Romulo, por ter aceito me orientar desde a graduação e pelo respeito quase que incondicional.

Ao Prof. Marcos Viera Teixeira, pelas suas valiosas contribuições na Qualificação.

À Prof^a Rosana Giaretta Sguerra Miskulin e ao Prof. Carlos Roberto Vianna pelas valiosas sugestões para a conclusão deste trabalho.

Ao professor participante deste trabalho, o qual tão prontamente atendeu minha solicitação para a realização dessa pesquisa.

Aos membros do grupo Sigma-t, Regina, Patrícia, Gilli, Amarildo, Rejane, Adelino, Viviane e Romulo.

Aos professores e funcionários do Departamento de Matemática pelo apoio de sempre e pela amizade desde quando iniciei meus estudos aqui. Geraldinho, Marquinhos, Vanderlei, Serginho, Rosa, Simone, Ana, Eliza e Diego. Em especial, a Zezé e a Alessandra, pela preciosíssima amizade em todos esses momentos.

Aos funcionários da Biblioteca, em especial a Gislaine, Suzi, Rejane, Célia, Sérgio, Rosângela, Nilza, João, Meire etc.

Ao Romulo, a quem me fogue os adjetivos para agradecer e demonstrar.

Aos amigos da Unesp, os que por aqui ainda estão e aos que não estão mais, em especial ao Marcão (amigo de todas as horas), Miguel, Fábio (Sbó), Bié, Willian, Eduardo (Dudu), Linconl, Fernando, Chicão, Nilson e Nilton (os gêmeos), Fábio, Carnaval, Vareta, Bacalhau, João, Douglas, Marli, Luzia, Ricardo, Marina, Mariana, Eliana, Vinícius, Vanessa, Rose, ...

Aos amigos de toda a vida, Daniel (um dos responsáveis por estar aqui), Pedrão, Zé Maria, Lia, Biro, Márcio, Marcelo (Bá), Japão, Rafael, Ariane, Ana Paula, Aline e Paula.

À Gi, por toda a amizade, carinho e consideração em todos os momentos, principalmente os difíceis. À Suzi, por todo carinho, consideração e amizade, em todos os momentos. À Rejane, Celinha e Nilza por tudo isso também, não necessariamente na mesma ordem.

Aos amigos do Sujinho's por serem quase da família, em especial ao Dirceu, Everaldo, Fábio, Ivani, Orlando, Malaco, Lê, Lia, Clebinho, Marcelinho, Galileu, Marcelo, Cris, Cândida, Gabi, Bia, Maquia, Li, Foller, Jean, Fernando e Moisés.

Ao Toninho, à Dona Célia, ao Seu Antonio e a Natália, por me considerarem parte

da família.

À Magali, por toda a amizade e carinho que tem me dado nos últimos anos.

Aos meus primos, que quando não me apoiaram diretamente apoiaram minha família. Em especial a Ângela, Isac, Dieverson, Dieler, Geraldo, Roque, Rubens, Moisés (*in memorian*), Jairo, Ester, Corvo, Letícia, Laís, Deikson, Eloá, Silão, Lena, Rafael, Célia, Rodrigo, Denis, Zezinho, André, Sheila, Patrícia, Silmara, Alessandra, Fernanda, Iraídes, Domingos, Juninho, Douglas, Elizângela, Betinho, Sonia, Fernada, Rodrigo, Gislene, Levi, Ana Cláudia, Fú, Fabiana, ao Ronaldo, a Sandra e as “crianças” e aos demais, por todo carinho e apreço.

Aos meus tios, Maria, Joaquim, Zé, Cida, Bene, Fernando, Joana, Dito, por todo apoio.

Aos meus irmãos, Rogério, por toda seriedade e compromisso desde que assumiu muitas responsabilidades por força do destino. Ao Reginaldo, pelo bom humor de quase sempre e não menos comprometido. À Andréia, por todo mimo e admiração.

À minha mãe, Marina, que desde criança mostrou que é uma pessoa muito batalhadora. Não tenho como agradecer tudo que tem feito por nós, em particular e principalmente por mim, o caçulinha.

E, quase por último, ao meu pai, Antônio, que nos deixou com um vazio, muita admiração e muitíssima saudade por ter partido tão cedo.

E a todos que participaram da minha vida, principalmente nos momentos em que meus pais e meus irmãos trabalhavam, e sempre cuidaram muitíssimo bem de mim, com carinho e amizade, o que me faz sentir falta do tempo em que vivia pelas ruas de Porto Feliz.....

SUMÁRIO

Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	09
Capítulo I – A Literatura Educacional e o objetivo da pesquisa	10
Capítulo II - A Entrevista	23
Capítulo III - Conclusões	45
IV - Referências Bibliográficas	49
V - Anexos	52
Anexo 1.....	53
Anexo 2.....	64
Anexo 3.....	65
Anexo 4.....	96

Resumo

Este trabalho tem por objetivo identificar de que modo as ações educacionais públicas podem estar afetando a vida profissional dos professores, a partir do discurso deles mesmos. Para tanto, mostramos que este estudo é relevante para a educação matemática pois evidencia uma carência na literatura científica sobre a influência de Políticas Educacionais na vida profissional do professor de Matemática, na voz deles mesmos. Num outro momento fazemos um paralelo entre as mudanças ocorridas no Reino Unido, no governo de Margareth Thatcher, e o brasileiro, principalmente na década de 90, particularmente em relação ao sistema educacional. No segundo capítulo fazemos uma análise da entrevista que efetuamos com um professor de Ensino Fundamental, com o objetivo acima em mente. E por fim, fazemos conclusões de modo a dialogar com nosso objetivo inicial e assim oferecer, talvez, subsídios aos formuladores/implementadores de políticas educacionais e formadores de professores de Matemática.

Palavras-chave: educação matemática, vida profissional do professor de matemática, políticas públicas, formulador de política educacional, formador de professor de matemática.

Abstract

This aimed at identifying the ways in which public educational actions (policies) can be affecting the professional life of teachers of mathematics, By examining their own speeches. We show that this is a relevant study for the field of Mathematics Education (by eliciting a void on literature related to this subject). We then present, for the sake of better positioning the current situation in Brazilian school systems, a reading of the similitude between what has happened in the UK (Thatcher and post-Thatcher era) and in Brazil (beginning from Fernando Collor's government), in terms of an increased control of school systems, opposed to a consistent effort to remove government from the productive system. In Chapter 2 we analyse an interview made with a teacher who works on grades 5 to 8 and, finally, on Chapter 3 we offer conclusions and some possible suggestions for educational policymakers and for mathematics teacher educators.

Keywords: mathematics education, mathematics teacher professional life, public policies, educational policymakers, mathematics teacher educators

Introdução

Este trabalho tem como objetivo identificar de que modo as ações educacionais públicas podem estar afetando a vida profissional dos professores, a partir do discurso deles mesmos.

Para isso, como podemos ver no Capítulo I, evidenciamos que há uma carência na literatura científica sobre tal aspecto. Nele consta a discussão sobre a literatura e revisão bibliográfica que efetuamos em periódicos e teses, os quais faziam alguma menção às ações educacionais relacionadas à formação de professores, e assim pretendemos evidenciar a relevância desta pesquisa. Relatamos, também, alguns aspectos sociais, políticos e econômicos que influenciaram o surgimento das atuais Políticas Educacionais e, por consequência, as ações educacionais. Vemos que as mudanças ocorridas no cerne do Sistema Capitalista após a 2ª Guerra Mundial foram fundamentais para a atual conjuntura do Sistema Educacional Brasileiro. Para tanto explicitamos, brevemente, nesse capítulo o desencadeamento dessas mudanças tendo como referência o Reino Unido e fazendo um paralelo com o Brasil, principalmente a partir da década de 1990. No Capítulo II fazemos uma descrição dos procedimentos adotados na realização da entrevista; caracterizamos nosso

referencial teórico, o Modelo dos Campos Semânticos, e por último fazemos a análise da entrevista.

E, como Terceiro e último capítulo, temos as Conclusões e Sugestões norteadoras aos cursos de formação de professores de Matemática e aos legisladores/implementadores de políticas educacionais.

Capítulo I

A Literatura Educacional e o objetivo da Pesquisa

São muitas as pesquisas sobre conhecimento dos professores (BORGES & TARDIF, 2001, p. 12-13). Contudo, há uma carência na literatura científica de estudos sobre a influência das Políticas Educacionais Públicas na formação e na atuação deles, professores em geral, e professores de matemática em particular (BORGES & TARDIF, 2001; FERREIRA, 2003; GARNICA & PEREIRA, 1996).

Na década de 1980 teve início um movimento de constituição de um repertório de conhecimentos profissionais, motivado pelo movimento de profissionalização do ensino (BORGES & TARDIF, 2001, p. 13). Esse movimento, visando garantir a legitimidade da profissão, ampliou tanto quantitativa quanto qualitativamente esse campo (BORGES & TARDIF, 2001). Na década de 1990, ele conduziu a importantes reformas na formação dos docentes, seja na América do Norte, seja na Europa e América Latina (BORGES & TARDIF, 2001, p. 14).

Sob esse viés estão as reformas em curso no Brasil (BORGES & TARDIF, 2001, p.14). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, permitiu o desenvolvimento de ações educacionais públicas, tais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Proposta de Formação (em nível superior) dos profissionais da Educação Básica - 1ª. a 4ª. séries (BORGES & TARDIF, 2001, p. 14). Com essas ações é introduzido no cenário brasileiro um novo modelo de compreensão da formação de professores e do próprio

professor (BORGES & TARDIF, 2001, p. 14). Elas estabelecem uma lógica de estreita articulação entre as agências formadoras e os sistemas de ensino (BORGES & TARDIF, 2001, p. 14). E mais, balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica (BORGES & TARDIF, 2001, p. 14).

A partir de então há um novo referencial para a formação de professores, o qual os reconhece como profissionais e, além disso, reconhece que as características dos seus trabalhos são definidas em função dos entendimentos deles em relação as suas atuações nas relações humanas (BORGES & TARDIF, 2001, p. 14). Reconhece, também, que na gestão da sala de aula há o confronto com situações complexas e singulares, as quais requerem soluções imediatas que nem sempre são dadas a priori (BORGES & TARDIF, 2001, p. 14). E, por fim, reconhece que os futuros professores precisam de certas competências e certos saberes, para agir em individual ou coletivamente, com a finalidade de fazer face às especificidades do trabalho deles (BORGES & TARDIF, 2001, p. 15).

Mesmo ressaltando as particularidades do caso brasileiro é possível constatar certos objetivos e princípios comuns às reformas correntes, tais como apontadas por Tardif, Lessard e Gauthier apud Borges & Tardif (2001, p. 15):

- Ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.
- Conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível que se apóia num sólido repertório de conhecimentos, do mesmo modo que nas outras profissões “superiores” (medicina, direito, engenharia etc.).
- Instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis.
- Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. Juntamente com o anterior, esse é sem dúvida o objetivo mais importante das reformas.

As reformas propõem um novo modelo de formação, o qual contrasta com o modelo de formação vigente nas universidades (BORGES & TARDIF, 2001, p. 16). Esse novo

modelo inclui os saberes da ação, os docentes experientes e as práticas profissionais constituindo o quadro de referência dessa nova formação (BORGES & TARDIF, 2001, p. 16).

No contexto das pesquisas educacionais em nível nacional, os saberes dos professores têm se mostrado uma área um tanto recente e pouco articulada. Elas surgem com marcas da produção intelectual internacional por meio do desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc (NUNES, 2001, p. 28). Mas são raras as pesquisas de campo junto aos professores e na maioria das vezes se limitam à observação de seus comportamentos (BORGES & TARDIF, 2001, p. 13). Contudo, em nossa realidade há uma tendência crescente de pesquisas que valorizam os saberes docentes na formação dos professores. Elas “passaram a reconhecer o professor enquanto sujeito de um saber e de um fazer surgindo à necessidade de investigação dos saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos” (NUNES, 2001, p. 30), pois pode “desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional” (NUNES, 2001, p. 30).

Estes estudos destacam a importância do desenvolvimento de pesquisas com o intuito de identificar e analisar os saberes docentes sob uma perspectiva de contribuir para a ampliação de ações, as quais “envolvam a questão da formação dos professores a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos” (NUNES, 2001, p. 31).

Assim, essa pesquisa se constitui a partir da ótica dos próprios sujeitos.

Ela é integrante de um projeto maior denominado “Design e Implementação de um programa de formação continuada de professores de Matemática”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa denominado 'Sigma-t'. Esse projeto é financiado pelo CNPq, e é continuação do projeto “Um quadro de referência para as disciplinas matemáticas da Licenciatura em Matemática”, também financiado pelo CNPq.

Este projeto maior tem por meta produzir, implementar e avaliar um quadro de referência para a formação de professores de matemática centrado na prática profissional deles, de modo que se tenha um curso de Educação Matemática, e não um curso de ‘Matemática mais Pedagogia’. De forma indireta, o projeto pretende oferecer subsídios para a formulação/manutenção de políticas educacionais.

A seguir descrevemos, brevemente, outros projetos que são entendidos, no grupo Sigma-t, como sub-projetos daquele projeto maior.

Adelino Pimenta (Universidade Católica de Goiás/CEFET-Goiânia), doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) pertencente ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus de Rio Claro (IGCE – Unesp - Rio Claro), está investigando e produzindo vídeo-casos em hipertexto com vistas à possível contribuição para a produção de conhecimento do professor de matemática e do seu próprio desenvolvimento profissional na educação matemática. O uso de *case studies* na formação de profissionais não é tão recente. Tratava-se, no início, de histórias — reais ou fictícias — que o profissional em formação (com muita tradição na Medicina, no Direito e na Administração de Empresas) estudava, com a finalidade de refletir sobre aspectos de sua profissão. Os textos principais são acompanhados de *case questions*, que têm o papel de estimular certo tipo de reflexão. Dos *case studies* em papel, passou-se para os em vídeo, bastante similares, em estrutura, aos em papel, com a diferença natural de se acrescentar mais verossimilhança aos casos 'contados'.

Bastante mais recente é a proposta de vídeo casos em hipertexto. A diferença é que a 'navegação' do caso passa a ser fortemente não linear, o que permite, em certa medida, que o profissional em formação crie, na prática, seu próprio case, já que pode caminhar de muitas maneiras entre vídeos, questões e outras informações contidas no caso. Este trajeto pode ser registrado e analisado — e ser incorporado ao caso.

Amarildo Melquiades da Silva (UFJF) obteve seu doutorado junto ao PPGEM com o trabalho intitulado *Sobre a Dinâmica da Produção de Significados para a Matemática*. Esta investigação permitiu a identificação e a caracterização de importantes aspectos da dinâmica do processo de produção de significados. Atualmente ele está desenvolvendo um trabalho intitulado "Cursos de Serviço para a Licenciatura em Matemática", e faz parte do III Programa de Apoio ao Recém-Doutor da UFJF, contemplado com bolsa. Ele está investigando novas perspectivas para a formação matemática do licenciando direcionado pela seguinte pergunta diretriz: *Quais devem ser as características de cursos de serviço destinados à formação matemática do futuro professor que possam vir a compor a grade curricular de uma licenciatura em Matemática?*

Carlos Alberto Francisco (Rede Estadual de Ensino, SP), doutorando do PPGEM, está desenvolvendo a pesquisa intitulada *Na prática o professor é outro? A Atividade profissional do professor de matemática vista por diferentes olhares*, na qual investiga componentes caracterizadoras da prática profissional do professor de matemática, segundo os olhares dos professores de matemática e dos professores formadores de professores de

matemática.

João Carlos Gilli Martins (UFSM), doutor pelo PPGEM com o trabalho intitulado *Sobre as revoluções científicas na Matemática*. Até o presente trabalho era unanimidade entre os filósofos da Matemática a compreensão de que as revoluções científicas, na forma como são apresentadas, por Thomas S. Kuhn, em *A Estrutura das Revoluções Científicas*, não ocorriam nas matemáticas. Fundado no Modelo dos Campos Semânticos, e tendo a história da Álgebra como cenário, este trabalho contesta fortemente a unanimidade acima referida. Sua contribuição principal para o projeto guarda-chuva é aprofundar uma caracterização da Matemática do matemático baseada no MCS.

Patrícia Linardi, em seu doutorado (LINARDI, 2006) junto ao PPGEM, intitulado *Traços da formação matemática na prática profissional de um professor de Matemática*, estudou de que modo (a partir de que categorias) se organiza a prática profissional de um professor, para, com isso, começar a preencher o vazio de pesquisas sobre a formação matemática de professores de Matemática, identificado em Linardi (2006). O primeiro objetivo desta pesquisa foi tentar identificar, na prática profissional de um professor de matemática, traços daquilo que chamamos de a Matemática do matemático, como parte de uma investigação sobre a adequação, ou não, da formação matemática (no que se refere a cursos de conteúdo matemático estruturados sobre as categorias da matemática do matemático: Álgebra Linear e Análise, por exemplo) oferecida, atualmente, em quase todas as licenciaturas em matemática no Brasil (e em outros países). Para alcançar esse propósito, foi desenvolvido um conjunto de instrumentos que permitiu a realização dessa leitura, e seu desenvolvimento e aperfeiçoamento foi o outro objetivo desta pesquisa. O suporte teórico para os procedimentos, protocolos e análise vem do Modelo dos Campos Semânticos

Rejane Siqueira Júlio, mestranda do PPGEM, com o projeto intitulado *A produção de significados matemáticos e não-matemáticos para dimensão*, investiga a produção de significados matemáticos e não-matemáticos para *dimensão*, utilizando o MCS como base teórica, e a noção de Jogos de Linguagem proposta por Wittgenstein (1985, 1992). Além disso, ela se apóia, também, em George Lakoff (1987) no que se refere a categorias e categorização (categorias como, por exemplo: significado matemático e não-matemático). A principal contribuição para o projeto guarda-chuva está em sua relação com o que Lins (2006) chama de “As idéias fundamentais da Matemática da Educação Matemática” e com a questão da presença/conflito de significados matemáticos e não-matemáticos em salas de aula e na matemática do professor de matemática.

O projeto de Viviane Cristina Almada de Oliveira, doutoranda no PPGEM, consiste em estudar, a partir de um curso de especialização, a produção e a avaliação de um quadro de referência para a formação de professores de Matemática, centrada na prática profissional, em particular, categorias do cotidiano (campos típicos da atividade humana). Contribui diretamente para a possível criação um novo paradigma para a formação e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática, um paradigma de formação que não se funde na divisão Matemática/Pedagogia.

Assim, podemos listar os aspectos, temas, tratados nestes trabalhos: vídeo-casos em hipertextos como parte de uma estratégia de expansão da experiência profissional, e como meio de estímulo à reflexão sobre a atividade profissional; processos de produção de significado em sala de aula, objetos naturais e naturalizados, categorias do cotidiano; cursos em serviço para futuros professores de Matemática; a Matemática do matemático e a Matemática do professor de Matemática; significados matemáticos e não-matemáticos (em sua relação com a sala de aula); prática profissional nos imaginários de professores e de formadores.

Ao mesmo tempo em que este conjunto de estudos aponta para a formulação de um (novo) paradigma de formação inicial e continuada, fica em aberto a questão da implementação de um tal modelo. Deste modo, este presente estudo se localiza na posição de se começar a estudar de que modo professores de Matemática vêem a formulação e a implementação de políticas educacionais públicas, de modo que estes elementos evidenciados possam vir a serem incorporados a uma estratégia efetiva de mudança do atual quadro de formação de professores de Matemática.

A realização, desde 2001, de um seminário internacional sobre as possibilidades de aproximação entre políticas educacionais e as práticas dos professores de matemática, no estado americano de Utah (parte do Park City Mathematics Seminar, organizado pelo Institute for Advanced Study, de Princeton), atesta a corrente relevância do tema também na comunidade internacional.¹ E além disso, a formação de professores de Matemática é uma preocupação central da comunidade de Educação Matemática, e isto se reflete na realização de pesquisas e na existência de um periódico internacional especificamente dedicado ao tema, o *Journal of Mathematics Teacher Education* (Kluwer Academic Press, Holanda).

¹ Os seminários são coordenados por Gail Burril e Joan Ferrindi-Mundi, e reúnem um professor e um formulador de políticas/pesquisador de cada um de oito países, e as realidades, problemas e soluções de cada país são apresentadas e discutidas. Em 2001 e 2002 o Brasil foi um dos países convidados; os resultados estão sendo preparados para publicação.

Este é um momento histórico, que representa uma oportunidade única para este tipo de estudo, uma vez que em período recente um conjunto de ações implementadas pelo MEC e secretarias estaduais de educação, notadamente a do estado de São Paulo, buscam mudar radicalmente a face do interior do sistema escolar: Progressão Continuada, PCN, exames externos (Saresp, ENEM). Estas medidas refletem uma forma nova de considerar o sistema educacional, colocando em pauta a questão da verificação pública do desempenho do sistema, através de uma série de diretrizes, indicadores e avaliações externas à escola. Assim, realizado agora, este estudo representa também o estudo de um processo, já que buscamos compreender de que forma o discurso dos professores que estavam inseridos no sistema (com relação a outras ações e ao sistema escolar em si) em um processo de transformação para substanciar seus posicionamentos frente a um modelo mais centralizador.

E, tendo em vista que há evidências de que “os professores, em geral, não implementam idéias de movimentos de reformas curriculares em larga escala [...] e a maneira pela qual interpretam e implementam o currículo em sua prática está relacionada ao seu conhecimento e suas crenças” (POLLETINI, 1998, p. 89), o que se pretende é produzir um entendimento sobre o discurso de professores de matemática em relação as Políticas Educacionais Públicas introduzidas pelos governos federal e estadual, nos termos destes próprios professores, como forma de oferecer subsídios à implementação destas e de outras ações (POLLETINI, 1995, p. 5). Porque segundo Polletini (1995, p. 5, nossa tradução) “movimentos de reformas, como uma das possíveis justificativas para os professores promoverem mudanças e desenvolvimentos, podem fornecer um ambiente para os professores refletirem sobre seus pensamentos e suas práticas”.

Assim, o que nos motiva para a realização desse trabalho é identificar de que modo as ações educacionais públicas podem estar afetando a vida profissional dos professores, a partir do discurso deles mesmos, para assim podermos, talvez, oferecer subsídios, caracterizados como modos de leituras dos discursos dos professores, com intenção de alcançar uma aproximação entre os discursos dos formuladores/implementadores de políticas educacionais e o discurso dos professores de matemática; esta “aproximação” deve ser entendida como “campo de negociação”, e não como “melhores meios de intermediação”, isto é, a ênfase fica na formulação. Também, ampliar os modos de leitura do discurso dos professores pelos formadores, para que se tenha um aprimoramento nas discussões de políticas educacionais nos cursos de formação inicial, em particular, com relação a estratégias de formação.

Fizemos uma pesquisa na literatura educacional com o seguinte método: identificar textos que, de algum modo, fizessem alguma menção a políticas educacionais em relação à vida profissional de professores de matemática, em particular nas vozes dos professores. Na literatura consultada, contudo, não encontramos referências a isto, como podemos observar no Anexo 1 (literatura examinada). Esse anexo contém tabelas de revistas que foram pesquisadas em acordo com o método descrito acima.

Uma justificativa para a relevância do tema é a “ausência” do mesmo na literatura especializada, ausência esta justificada pela quantidade de publicações pesquisadas, ampliada pela repercussão de tais publicações. Assim, podemos dizer que mesmo surgindo alguma revista que se referisse ao tema em questão, isso apenas nos revelaria que esse tema é pouco explorado na academia e circula em periódicos não tão abrangentes nessa comunidade. Uma outra justificativa, também possível, para o tema é a ampliação na literatura científica de estudos que dão voz ao professor.

Constatamos que há discussões sobre pressões para implementar uma inovação, mas não a partir da ótica dos próprios professores (POLETTINI, 1998, p. 98).

Há evidências, segundo a literatura de pesquisa internacional, que os professores têm dificuldade com a promoção de mudanças significativas em suas crenças num período curto de tempo, quer na formação inicial, quer na formação do professor em serviço (POLETTINI, 1998, p. 89). A carência de pesquisas, no Brasil, sobre quais tipos de influências podem causar mudanças nos professores não nos permite fazer qualquer articulação entre os temas.

E mais, é urgente investigar em que dimensão a educação em serviço, relacionada à implementação das Políticas Educacionais Públicas causa impacto duradouro sobre seus pensamentos e práticas (POLETTINI, 1995, p. 14), pois assim poder-se-ia oferecer subsídios aos programas de implementação e programas de formação inicial. Algumas pesquisas mostraram que fatores locais influenciaram em maior amplitude a adoção de inovações por parte dos professores (POLETTINI, 1995, p. 16).

Polettini (1998, p. 90) ressalta que “a identificação de que tipos de experiências ou desafios poderiam ter influenciado o professor a mudar e se desenvolver é crucial”. A possível identificação desses tipos de experiências podem nos fornecer modos de leitura de como as ações educacionais podem afetar a vida profissional do professor de matemática, e assim podemos fornecer subsídios aos formuladores/implementadores na elaboração e implementação dessas e outras ações.

Temos ciência que há farta evidência anedotal sobre o que os professores pensam das

Políticas Educacionais Públicas (por exemplo, que quem as elabora não sabe nada de salas de aula reais). Afirmações assim estão presentes, inclusive, em textos acadêmicos, como o de Polettini, citado acima, e o de Santos (1992), o qual afirma: “as experiências sociais são elementos definidores das práticas escolares e que uma proposta curricular, como os Parâmetros [PCN], será transformada de tal maneira no seu processo de implementação que pouca semelhança existirá entre suas propostas e o trabalho realizado nas escolas”. No entanto, o parco panorama encontrado na literatura de pesquisa educacional, já apresentado e as referências bibliográficas no anexo 1, como já citado, nos permitem afirmar que há uma lacuna importante que começamos, ao menos, a preencher, pois para a implementação de políticas educacionais “fomentar mudança no professor, é essencial que os professores considerem o significado da mudança e demonstrem compromisso com o programa [de implementação]” (POLETTINI, 1995, p. 17, nossa tradução).

Agora, mudamos um pouco o foco de nosso discurso com a intenção de situar o local que esse trabalho está inserido. Em termos gerais, pretendemos fazer uma sucinta descrição de alguns pontos, os quais julgamos significativos, e a nosso ver influenciaram fortemente, por meio de um processo histórico, o desenvolvimento do Capitalismo, em particular após a Segunda Guerra Mundial. Temos a intenção de mostrar, de maneira breve, os caminhos que levaram às atuais políticas educacionais, pois essas mudanças influenciaram e influenciam o processo de desenvolvimento e implementação das atuais Políticas Educacionais brasileiras, permeando, portanto, todo o processo educacional, e em particular, a vida profissional dos professores de Matemática. Não temos, contudo, como foco, ver se isso se mostra de algum modo no discurso dos professores.

Não vamos nos ater em discutir suas origens ou fatores que influenciaram o surgimento do Capitalismo, pois, como se pode ver na literatura especializada, não há um consenso que permita definir esse tema (como o fazem Marx e Weber, por exemplo (Dobb, 1987, p. 15-18)). No entanto, tomaremos como significado de capitalismo a significação desenvolvida por Marx.

Entendemos por modo de produção o modo pelo qual se define a propriedade dos meios de produção e as relações sociais que resultam de suas ligações com o processo de produção (Dobb, 1987, p. 17). O capitalismo é um sistema de produção de mercadorias (produção para o mercado), e nele, a própria capacidade de trabalho é uma mercadoria (Dobb, 1987, p. 17). Como pré-requisito histórico para o surgimento do mesmo, temos a

concentração da propriedade dos meios de produção por uma parte da sociedade, enquanto a outra parte é destituída de propriedade, e para a qual a venda de sua força de trabalho é a única fonte de subsistência, e assim a atividade produtiva é suprida por essa força de trabalho na base de um contrato salarial (Dobb, 1987, p. 17).

Assim, vamos tomar o Capitalismo como um sistema estruturado num dado momento histórico, mais precisamente, em particular, na década de 40 do século XX, após a Segunda Guerra Mundial. Descreveremos, então, alguns aspectos dessa estrutura que a distingue dos demais sistemas econômicos conhecidos até aquele momento. O que argumentamos em defesa desta convenção é uma dada delimitação do objeto que pretendemos explicitar nesse capítulo, e assim não nos ateremos demasiadamente num tema delicado que, indubitavelmente, originaria outro trabalho de pesquisa. Começemos, então.

Após a Segunda Grande Guerra Mundial ocorreram algumas mudanças no cerne do Sistema Econômico Capitalista. Dá-se início ao que ficou mundialmente conhecido como o Período da Guerra Fria. Surgem daí duas superpotências econômicas e políticas mundiais; concomitantemente “surge” também o que ficou conhecido como Terceiro Mundo. Esse último nasce do “poderoso movimento de descolonização engendrado através da guerra...” (Beaud, 1987, p. 303).

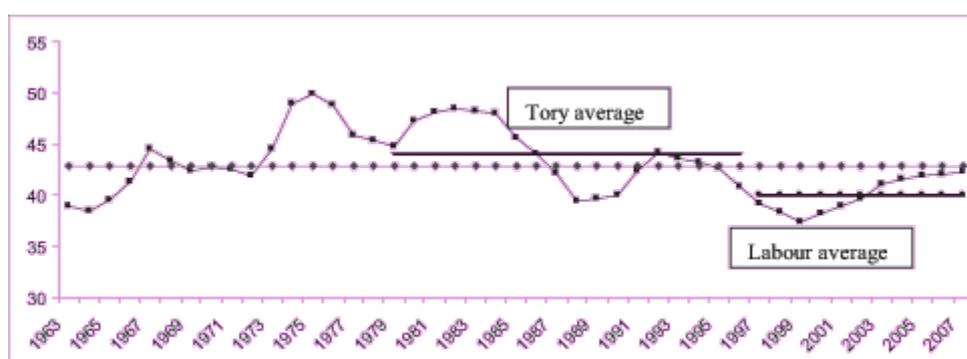
Uma das superpotências que surgiu após a Segunda Guerra foram os Estados Unidos da América (EUA), líder do bloco capitalista; e a outra superpotência, a União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS) líder do bloco comunista (Beaud, p. 303). O que nos interessa nesse estudo é o desenvolvimento do bloco capitalista devido ao fato desse bloco ter prevalecido nesse conflito; e, em particular, ao alinhamento histórico do Brasil a esse bloco.

Nesse período da Guerra Fria, em alguns países capitalistas das Américas e da Europa ocidental, foi marcante a extensão das atividades econômicas do Estado (Dobb, 1987, p. 386). Essa “extensão bastante grande das funções econômicas do Estado...” (Dobb, 1987, p. 386) transformou a Segunda Guerra Mundial e o período subsequente uma linha divisória na história do sistema capitalista. Essa forma de extensão tomou menos “a de qualquer controle direto sobre a produção industrial, ou a participação na mesma...” (Dobb, 1987, p. 387) e sim uma grande ampliação das “despesas do Estado, e a conseqüente influência de tais despesas sobre o mercado, notadamente para os meios de produção ou bens de capital.” (Dobb, 1987, p. 387).

Entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980 ocorreram algumas mudanças nos quadros político e social dos EUA e do Reino Unido, em particular. Nos EUA

assume a presidência, Ronald Reagan e, no Reino Unido, a primeira-ministra Margareth Thatcher assume o posto de chefe de governo. Eles assumem com uma forte influência de uma nova corrente de ideologia capitalista, conhecida como Neoliberalismo. Para exemplificar os objetivos desses novos governos vamos discutir alguns aspectos político-sociais do Reino Unido durante o governo da primeira-ministra Margareth Thatcher.

Em 1979, assume a posição de primeira-ministra Margareth Thatcher. Ela, defensora das ideologias neoliberais, pretende iniciar a implementação dessas políticas. No campo econômico, como um dos nortes dessa política, há um enfraquecimento do papel do estado nas atividades econômicas, pois, segundo uma das teses neoliberais, “*os mercados auto-regulados são a forma mais eficiente de condução das economias*” (Lins, 2002). Em consequência, iniciou alguns programas de governo na direção da privatização dos meios de transportes públicos, grande parte do sistema público de saúde, os sistemas de telefonia e energia, por exemplo, e chegou a cogitar a privatização da moeda (Lins, 2002). Apesar disso durante os anos iniciais desse governo, os gastos do governo em relação ao PIB cresceram substancialmente (conforme tabela abaixo), em 1979 os gastos do governo estavam em torno dos 45% do PIB e em 1983 os gastos ficaram próximos dos 49% do PIB, o que pode ser explicado segundo a ótica política dos Conservadores britânicos, por uma certa “inércia” da economia.



No sistema educacional aconteceram mudanças em outra direção. Isso porque “*a partir dos anos 70, com a difusão da Teoria do Capital Humano, de T. W. Schultz, expressando o valor econômico da educação, os governos nacionais e as instituições financeiras internacionais passaram a concebê-la como parte intrínseca do projeto de desenvolvimento econômico.*” (Silva, M., 1999, pág 21).

Até o governo de Margareth Thatcher, as escolas tradicionalmente tinham seus currículos elaborados pelas Joint Matriculation Boards, que eram compostas por professores, inspetores, acadêmicos e membros da comunidade e de empresas, e tinham amplitude regional, completa autonomia, eram revistos regularmente e serviam como parâmetros para elaboração dos exames públicos, os GCSE [General Certificate of School Education] (Lins, 2002).

Thatcher, então, criou um Currículo Nacional e instituiu avaliações que não tinham o papel de reprovação, e avaliavam a cada 2 anos: aos 7, aos 9, aos 11 e aos 13 anos.

Esse modo de conceber a educação pública faz com que ela deva responder “*da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda*” (Silva, M., 1999, p. 21).

Nesse caso, “*as políticas educacionais não somente constituem prescrições claras acerca das ações que devem empreender as instituições ... mas também são enunciados nacionais de ações desejáveis para os governos ...*” (Silva, M., 1999, p. 68)

Isto nos permite afirmar que ela impôs um controle rígido no sistema escolar a fim de obter uma mão de obra bem treinada para responder as demandas do mercado e manter sob vigilância a escola, para que elas não promovessem mudanças ideológicas (Lins, 2002). É preciso enfatizar: a mais bem sucedida “revolução neoliberal”, embora privatizasse saúde, transportes e comunicações (parte tradicionalmente das estruturas de controle da população), e aceitando discutir até mesmo a re-privatização da moeda insiste em manter e mesmo ampliar o controle sobre a educação. É como se, com a radicalização, na prática, de duas visões ideológicas – a social-democracia e o neoliberalismo – finalmente as críticas de Althusser, Foucault e outros ganhassem corpo vivo.

A partir disto, propomos um paralelo com as mudanças que estão ocorrendo no Brasil.

Iniciou-se no governo Collor uma diminuição do papel do estado, a qual se intensificou no governo Fernando Henrique Cardoso.

Em relação às privatizações, em alguns setores tais como transporte ferroviário, telefonia, energia, e, em particular no estado de São Paulo, as concessões das rodovias, vemos fortes semelhanças com o ocorrido no Reino Unido no período Thatcher.

Com relação à Educação, o paralelo com o acontecido no Reino Unido também existe, mas com um motivo adicional em relação à motivação (ideológica) de Thatcher.

O Brasil tem emprestado quantias volumosas de dinheiro de organismos internacionais com o objetivo de financiar suas ações referentes à educação básica pública.

Em particular verbas do Banco Mundial (Silva, M., 1999, p. 134). Para tanto, precisa cumprir alguns requisitos para conseguir esses recursos, os quais são: cooperação técnico-financeira, ajuda financeira, assistência técnica aos setores econômicos e sócio-educacional (Silva, M., 1999, p. 113) Assim, para obter o financiamento desse organismo o Brasil deve, necessariamente, seguir as recomendações dos especialistas do Banco Mundial quanto a existência de avaliação das ações (o que não significa avaliação indicadora de “progresso”).

Podemos afirmar que a existência dos PCN está em conformidade com os objetivos do Banco Mundial. Eles têm como pressuposto dar subsídio, em especial, à existência de um sistema de avaliação permanente da educação básica, juntamente a dar suporte à avaliação de livros didáticos e outros materiais de ensino, dar subsídio à formação de professores, e assim por diante (Lins, 2002; Silva, M., 1999, p. 113). Podemos afirmar, também, que o Saesp, sistema de avaliação do estado de São Paulo, é um piloto de um exame nacional de avaliação do Ensino Fundamental.

E, aqui paramos, para esclarecermos o que temos em mente. Queremos produzir significados de modo que tenhamos informações sobre como essas ações do governo têm influenciado a vida profissional de um professor de matemática e algumas conseqüências para sua vida profissional.

Assim, caracterizamos como objetivo dessa pesquisa: identificar de que modo as ações educacionais públicas podem estar afetando a vida profissional dos professores, a partir do discurso deles mesmos. O que motiva esta investigação é a possibilidade de podermos, talvez, oferecer subsídios a formuladores/implementadores, caracterizados como modos de leituras dos discursos dos professores, com intenção de alcançar uma aproximação entre os discursos de ambos, e, também, ampliar os modos de leitura do discurso dos professores pelos formadores, para que se tenha um aprimoramento das discussões de políticas educacionais nos cursos de formação inicial, em particular, com relação a estratégias de formação.

Capítulo II

A Entrevista

Para alcançarmos um de nossos objetivos nessa pesquisa julgamos necessário elaborar um questionário que, preliminarmente, deveria nos auxiliar em nossas indagações sobre como as ações educacionais têm influenciado a vida profissional de um professor de matemática.

Para tanto, apenas um questionário não abarcaria todas as nossas ações educacionais devido ao fato de existir uma grande variedade delas; nesse caso precisaríamos fazer um questionário para cada uma das ações educacionais. Além disso, de qualquer modo teríamos de perguntar ao professor quais delas ele conhecia para que ele pudesse responder nossas questões sobre a ação educacional que ele dissesse conhecer.

Tendo isso em mente elaboramos uma tabela contendo 13 ações educacionais:

- ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio);
- PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais);
- LDB (Lei de Diretrizes e Bases);
- PNLD (Programa Nacional do Livro Didático);
- Teia do Saber (Programa de Formação Continuada de Educadores);
- Pró-IFEM (Programa de Formação Continuada de Professores de Escolas Públicas, Ensino Médio);
- PISA (Programa Internacional para Avaliação de Estudantes);
- RNFC (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores/MEC);
- SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica);
- Resolução SE – 11, de 11-2-2005 (Diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental);
- ENADE (Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da

Inovação da Área);

- Deliberação CEE Nº 09/97 (Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental).

Essas ações são significativas para nós, seja pelas mudanças causadas na legislação educacional, ou seja pela repercussão que teve na sociedade ou na comunidade acadêmica, em particular. Nessa tabela o professor deveria assinalar o quanto ele conhecia de tal ação educacional numa dada escala. A escala escolhida percorre o intervalo de zero a dez; no qual o zero corresponde a “não conheço quase nada” e o 10 corresponde a “conheço muito bem”. Quanto maior a avaliação do professor nessa escala, isto é, quanto mais próximo sua marcação se aproximasse do “conheço muito bem”, segundo nosso parâmetro, ela seria escolhida para questionarmos o professor.

Tínhamos a intenção de saber de que modo essas ações têm influenciado a vida profissional dele. E além disso, gostaríamos também de saber quem ele pensa que elabora essas ações educacionais que têm influenciado a vida profissional dele.

Para alcançarmos esse objetivo elaboramos um protocolo a ser seguido na entrevista (Anexo 4). Ele consistia de 3 passos. O primeiro é o esclarecimento ao professor sobre o que estamos chamando de ações educacionais: ações propriamente ditas (por exemplo, de avaliação), programas (por exemplo, de formação inicial ou continuada) ou legislação/documentos indutores (por exemplo, leis, resoluções e diretrizes).

Em seguida, como já antecipamos, o professor deveria marcar o quanto ele conhecia de tal ação (A tabela está no anexo 2). E, por último, em acordo com as respostas obtidas por meio dessa tabela escolheríamos 3 ações para questionar o professor, em acordo com o critério citado acima.

O questionário que elaboramos contém 5 perguntas. Modificaríamos apenas os nomes das ações educacionais no ato da pergunta, o qual segue abaixo:

- *Do que você conhece de *****, qual sua opinião sobre esta ação?*
- *Quanto você acha que esta ação afeta sua vida como professor(a), quer dizer, quanto ela faz diferença em sua vida como professor(a)?*
- *Sobre a qualidade da diferença que faz ou não faz:*
 - i) Se faz diferença: de que maneira ela lhe afeta em sua vida como*

professor(a)?

I) De que modo isto afeta os alunos e as alunas na sala de aula?

ii) Se não faz: por que não? [escolher esta apenas se o professor disser que não faz diferença nenhuma]

- Que tipos de profissionais você acha que foram os responsáveis por criarem esta ação? Quer dizer, se são professores com muita experiência de sala de aula, professores com pouca experiência, professores das universidades, técnicos do MEC ou das secretarias de educação, e assim por diante.*
- Como você acha que estas pessoas que criaram esta ação pensaram quando a decidiram criar? Quer dizer, o que elas queriam alcançar ou causar, e por que escolheram esta forma de ação e não outras?*

Agora, passamos a descrição e análise da entrevista.

Utilizamos como critério para escolha desse professor que ele trabalhasse com Ensino Fundamental e tivesse pelo menos 10 anos de experiência lecionando.

A entrevista se deu com um professor de uma escola de Ensino Fundamental de Rio Claro, Estado de São Paulo. Vamos chamá-lo de “A”.

A entrevista com o professor A foi efetuada por Romulo e eu. Estou relatando isso devido ao fato de nessa entrevista não termos seguido o protocolo fielmente. Isso, num certo sentido causou alguma interferência sobre as respostas do professor A na entrevista, mas julgamos que a interferência não causou direcionamento que invalidasse a informação colhida; por isso decidimos que não havia necessidade de realizar entrevista com outro professor. Como se vê na transcrição, este professor mostrou firmeza em suas respostas mesmo onde perguntas “não protocolares” dos entrevistadores poderiam ter induzido respostas.

O professor A tem quase 25 anos de experiência na docência. Ele trabalha há pelo menos 10 anos com alunos do Ensino Fundamental, em maioria com alunos de 5ª série. Por um período de 20 anos foi professor ACT. Em 1998 prestou o concurso público, ingressando assim no quadro de professores efetivo do sistema educacional paulista no ano de 2000. Nesse ingresso escolheu trabalhar na escola onde leciona atualmente.

A entrevista se deu no local de trabalho dele.

Antes de mostrá-la, porém, gostaríamos de salientar que as interferências ocorridas durante a entrevista pode ter direcionado algumas respostas de nosso entrevistado. No entanto, julgamos que essa entrevista foi muito rica em detalhes pelo conteúdo de suas respostas.

A transcrição dessa entrevista segue no anexo 3.

Base Teórica para a análise

Para efetuarmos a análise da entrevista utilizamos como referencial teórico o Modelo dos Campos Semânticos. Nesse modelo, no processo de comunicação há três componentes: Autor, Texto e Leitor.,

No ato de enunciação, o autor, quando fala, ele sempre fala para “alguém” (o um leitor), e esse alguém é constituído pelo autor e é, de modo geral, denominado interlocutor.

Em outro processo, no qual o leitor lê, ele constitui “um autor”, e “é em relação ao que esse 'um autor' diria ue o leitor produz significado para o texto (que assim se transforma em texto).” (Lins, 1999, p. 82).

Assim, os elementos presentes neste conjunto de processos são uma consequencia importante deste modelo é que como “nos colocamos incessantemente e alternadamente na posição de o autor e de o leitor em cada um destes processos, terminamos por fundir as duas imagens (...) restando a sensação psicológica de comunicação efetiva.” (Lins, 1999, p. 82).

O texto é o resíduo de uma enunciação, “mas quem pode dizer se algo é um texto ou não é apenas o leitor, e apenas no instante em que este leitor produz significado para o texto.” (Lins, 1999, p. 82)

E mais, Lins (1999, p. 82) diz,

Então: o autor produz uma enunciação, para cujo resíduo o leitor produz significado através de uma outra enunciação, e assim segue. A convergência se estabelece apenas na medida em que compartilham interlocutores, na medida em que dizem coisas que o outro diria e com autoridade que o outro aceita. É isto que estabelece um espaço comunicativo.

É olhando para estes processos de produção de significados que vamos analisar a

entrevista.

Uma outra consequência deste modelo é “que o que dizemos não é apenas aquilo que afirmamos (por acreditar), mas também, e constitutivamente, o que nos autoriza a dizer o que dizemos. E aqui temos a noção de conhecimento, a qual é uma crença-afirmação junto com uma justificação que permita ao autor produzir esta enunciação (Lins, 1999, p. 84). Assim, para se falar do que o professor “está dizendo”, buscaremos produzir significados plausíveis para suas falas: de que ele está falando (objetos)? O que ele está dizendo destes objetos?

Caso a quantidade de dados fosse maior (por exemplo, várias entrevistas ou uma entrevista bastante mais longa) uma alternativa para a análise seria a elaboração de categorias emergentes e a produção de um argumento baseado nestas categorias e “ilustrado” por citações do(s) entrevistado(s).

Neste caso, no entanto, optamos por uma forma de análise que combina, à nossa maneira, a técnica de textualização com a de categorização. Fragmentos da transcrição, tomados em sua ordem original, são entrelaçados com nossas observações, como que produzindo um “comentário”.

Temos consciência de que este procedimento pode ser dito demais informal, mas argumentamos, em nossa defesa, que nesta dissertação podemos apenas esboçar, indicar as possibilidades para um estudo como o que acreditamos ser necessário.

Embora não seja possível dizer “com certeza” de que o professor estava falando, é possível, partindo do pressuposto de que o professor é coerente, propor um entendimento de suas falas que a torne de fato coerente.

Por exemplo, se em suas falas ele não vê (indica, aponta) incoerência/conflito entre duas ações que nós vemos como conflituosas, devemos supor que para o professor as duas ações se referem a “lugares” distintos de sua vida profissional, e não devem ser colocados em uma mesma categoria mais geral.

Nosso trabalho, então, é procurar produzir estas coerências e, a partir daí, procurar sugestões de características da vida profissional deste professor, buscando indicar que possíveis ações podem tornar a implementação de políticas educacionais mais efetivas.

Esse é nosso referencial teórico que vamos utilizar para analisarmos a entrevista que efetuamos com o professor A.

Análise:

A primeira ação abordada foi o Saresp.

O professor disse:

...nós achamos que não tá muito dentro do que, do que a gente pensa agora dos trabalhos com projetos e tal...

...Porque agora a gente, ah, procura trabalhar uma Matemática que eles possam ver o uso, aonde ele vai aplicar e nada.

O professor sugere um distanciamento entre o que os PCN, uma ação de caráter nacional, propõem e o que o Saresp, uma ação de caráter estadual e um exame de avaliação externo à escola, procura avaliar. Isto é reforçado por;

...as perguntas do Saresp foram muito: calcule tal coisa, veja tal coisa. Então nós sentimos, assim, uma distância do que a gente faz na prática com, ah, as questões do Saresp deste ano.

Além disso, parece possível supor (especulativamente) que, para o professor, a contextualização é uma característica forte do trabalho com projeto. A menção “onde ele vai aplicar” sugere, também, relação com o lado motivacional do trabalho com “projetos”.

Ao dizer,

É até uma maneira de a gente avaliar o trabalho da gente dentro do que o Estado tá pensando que o aluno deve saber de, de Matemática.

Nos parece plausível dizer que o Saresp é, para o professor, uma ferramenta auxiliar no processo de avaliação do trabalho e no direcionamento do mesmo, ainda que essa ação não esteja em conformidade com os PCN. Aqui há sinal de uma incoerência: Saresp é Estado, PCN é Estado.

Isso se acentua quando ele diz:

... eu fiz até um levantamento das questões, ah, que os alunos tiveram maior quantidade de erros pra que eu possa saber aonde eu tô falhando. O que os alunos não tão conseguindo aprender e então eu acho que influencia minha vida sim. Porque nas minhas ações no ano que vem eu já vou me preocupar com o que eles tiveram dificuldade no Saresp desse ano.

Mas se o Saresp não é um exame de certificação, por que se preocupar com ele?

Neste ponto, poderíamos nos perguntar, caso fosse um filme de suspense: “o que vai acontecer? O professor vai se manter fiel aos projetos ou vai se dedicar a preparar os alunos para o Saresp como se apresentou?”

Dois possibilidades poderiam ser investigadas aqui. A primeira, examinar a prova do Saresp, para ver em que medida esta era realmente afastada do trabalho com projetos. A outra seria investigar em que medida as duas coisas não têm intersecção: a preparação para o Saresp (parecido com o cursinho pré-vestibular) seria um “parentese” na vida escolar, e o trabalho com projetos seria o “normal”. Ambas são possibilidades interessantes. A primeira sugere a necessidade de os exames públicos serem mais claros, para o professor, em sua natureza e intenção; além disso sugere que a não existência de um Exame Nacional do Ensino Fundamental (como o ENEM), atrelado aos PCN, enfraquece a implementação destes. É de se imaginar uma possível disputa política (SP=PSDB, governo federal=PT) como pano de fundo; é sabido que, no Estado do Paraná, referências diretas aos PCN estão “proibidas” (conforme comentário pessoal de Romulo Lins).

A outra possibilidade é de interesse por indicar de que maneira a existência de políticas conflitantes (estadual/federal) pode induzir uma fragmentação da vida profissional do professor.

A gente não sabe até que ponto vai influenciar. Mas influencia até financeiramente pra gente.

E

a gente recebe um bônus, que é dado em fevereiro e esse bônus existe uma diferenciação de escola pra escola...

Mostrando que o Saresp é integrante de um mecanismo de bonificação financeiro influenciando a vida profissional dos professores.

Contudo,

...até agora a gente não sabe claramente como é que esse bônus é calculado. Mas, ah, como os alunos foram no Saresp influencia no bolo, da fatia do bolo, pra escola.

Mesmo não sabendo como o bônus é calculado ele afirma que o desempenho dos alunos no Saresp influencia nos recursos que a escola recebe e conseqüentemente os professores. Indo adiante na leitura,

Reprovação. Mas o abandono e a reprovação dizem que influencia no do diretor.

Não dos professores. O da gente influencia as faltas da gente. Nem licença saúde a gente pode dar porque senão o bônus é menor.

Licença prêmio. Agora ainda ele fez, faz a gente tirar um mês de licença prêmio que não interfere. Então é um prêmio que no fim vira um castigo porque você acaba perdendo o bônus. Então, ah, então o da gente influencia as faltas que a gente tem e o resultado do Saresp influencia no bolo pra escola.

Do ponto de vista da compreensão das possibilidades de implementação de políticas educacionais, ficam claras duas vertentes. No caso dos PCN, até agora, com o mecanismo “ENEM”, através da articulação com o vestibular, a implementação é forçada por vias acadêmicas, como em muitos países (já citamos os casos dos Joint Matriculation Boards e dos exames públicos associados ao currículo nacional britânico); no caso do Saresp, ela é forçada através de ação diretamente monetária. Este segundo mecanismo também existe, de forma indireta, no Reino Unido, onde se definiu que as escolas com mais alunos recebem mais verbas; mas, via de regra, estas escolas são aquelas nas quais as médias nos exames públicos são mais altas, levando mais pais a matricularem seus filhos nelas.

De grande interesse, é podermos identificar, no micro-cosmo deste curto trecho de entrevista, a um mesmo tempo, duas supostas visões de avaliação – logo, de educação escolar – (PCN

versus Saresp), um possível conflito de natureza ideológica-partidária (PT-PSDB) e a possibilidade de comparação (através de estudo aprofundado) entre duas estratégias diametralmente opostas de implementação de visões da educação escolar.

O professor continua:

Olha, eu vou repensar minha prática de trabalho. Certo! Então talvez algumas coisas eu mude em decorrência desses resultados.

Eu avalio de acordo com aquilo que eu acho que é importante, certo, o que eu quero.

E a gente não tem idéia assim de, não tem cem por cento de certeza que aquilo mesmo que é o necessário, tá! Então vindo uma avaliação externa, então daí você fala ó, não mas é, talvez seja essa a tendência, essas coisas que tenha que dar.

Tendo em vista nosso comentário anterior, este trecho evidencia como a pressão próxima do Saresp (em oposição à pressão, até agora, de “persuasão” dos PCN) pode ser mais “eficiente”. Pode-se perguntar aqui: de que forma a pressão “profissional” (ao modo do Saresp) pode ser formulada eticamente (por exemplo, como em partes dos EUA, onde isso é negociado através de sindicatos), e combinada com a pressão “acadêmica” (por exemplo, exames públicos que efetivamente realizem a certificação na educação básica)

Por outro lado, em que pesem os comentários últimos, fica nas falas acima, a sugestão de que a pressão “profissional” possa induzir – para o melhor ou o pior, como se deve esperar de um instrumento eficiente de implementação de políticas – mudanças nas ações/decisões do professor.

Como os alunos vêem o Saresp?

Eu vejo que os alunos, eles encaram o Saresp com seriedade. Com maior seriedade do que, por exemplo, as provas da gente...

...Então eles vêm preparados achando que é uma coisa séria, sabe. Eles até tem

medo de perder vaga na escola se eles faltarem no Saresp...

O comprometimento dos alunos é um fato interessante nesse tipo de exame ainda que eles tenham pouca informação clara quanto ao papel do Saresp em sua vida escolar.

Parece plausível, aqui, dizer que o Saresp e as provas regulares são coisas totalmente diferentes para os alunos, com a sugestão de que o “vem do estado”/“vem do professor” seja a marca distintiva. Será que podemos supor que os alunos acreditam que o Estado é “mais sério”? Ou devemos supor que o Estado é visto como punitivo, e o professor não? De que modo isso se relaciona com a “aprovação automática”? Esta é uma questão que certamente merece um estudo aprofundado.

...E, eu acho que se eu me preocupar com as coisas que eles tão com, com deficiência de conceitos, essas coisas, eu vou acabar influenciando na vida deles, também, né!?, na vida escolar.

Se o Saresp não aprova nem reprova, e se o professor vê descompasso entre projetos (PCN) e cálculos (Saresp), como entender esta fala? Há pelo menos duas possibilidades de leituras. A primeira, que o professor na verdade vê seu trabalho como “ensinar matemática” (“conceitos”, técnicas), ao invés de “educar matematicamente” (o que está por trás da pedagogia de projetos), vendo centralmente nos projetos, a contextualizada como motivação. Isto sugere uma reflexão sobre a necessidade de se radicalizar a apresentação/defesa dos projetos nas publicações oficiais.

Na segunda leitura, o professor se refere a seus alunos (claramente parte de sua vida profissional) com a finalidade de justificar sua necessidade de atender a uma demanda profissional que não tem, em seu melhor julgamento, justificativa “acadêmica” (lembramos da primeira referência ao descompasso entre projetos e Saresp). Esta segunda leitura sugere fortemente que parâmetros/diretrizes estejam em forte e clara consonância com os exames externos. No caso dos Joint Matriculation Board do Reino Unido, isto existia; Thatcher mudou toda a estrutura, mas de modo a preservar a consonância entre currículo nacional e os exames nacionais. Há que se estudar como isto pode ser realizado no Brasil, mas o caminho da regionalização (que parece mais interessante) parece envolver as disputas político-ideológico-partidárias. De modo geral, parece-nos que o que se deve examinar é a diferença

entre políticas de Estado e políticas de Governo, o qual certamente passa pela discussão sobre como políticas de Estado são formuladas, para que não se reduzam a políticas de Governo (as conferências municipais de Educação são um bom pano de fundo para esta discussão).

Com relação ao respeito dos alunos pelo Saresp, a afirmação é particular para os alunos dele.

Não lembro de ter comentado, assim, com ninguém a respeito de, disso em outras escolas. Mas eu acho que tem sim essa seriedade das, das escolas. Nunca ouvi isso, ninguém falando: “Ah, porque faltaram, não compareceram, boicotaram...”

A seriedade com que ela encara a “seriedade” dos alunos frente ao Saresp, apesar de não ter referências de outras escolas, sugere, incidentalmente, a força de episódios na construção do imaginário do professor. Aqui fica a sugestão de que a disseminação de resultados de pesquisa em maior escala pode ser um importante instrumento na reflexão/compreensão que o professor tem de sua própria vida profissional.

E, voltando ao incentivo financeiro

Toda verba que vem pra escola, ah, eu acho que o Saresp influencia também.

E, em relação as informações sobre os indicadores e os respectivos papéis continua a incerteza.

Olha, nós não temos acesso...

A esse tipo de informação. Não, nós não temos acesso. Mas pelo que a gente escuta por aí influencia sim...

E deve existir

...assim meio que um tipo de, acho que, de classificação das escolas que eles fazem lá. E a verba varia de acordo com essa classificação. Pelo menos é isso que falam mas a gente não tem muito...

Cabe aqui um alerta sobre a necessidade de grande transparência nesse processo; pode ser o caso de que estas informações existam, estejam disponíveis mas é preciso fazer com que elas efetivamente cheguem aos professores! Quem é responsável por isso? O ponto importante aqui, é que estas informações “profissionais” são parte do imaginário que o professor tem sobre sua vida profissional, e este imaginário tem claro impacto em sua “vida acadêmica”, assim como acontece com os alunos, como se vê nas falas seguintes.

...eles ainda têm dificuldade de entender a progressão continuada, então eles têm medo de ficar reprovados...

...nós notamos isso, também, porque a escola, ela faz um tipo de um Saresp, tal, um Provão, mas de todas as disciplinas. No final do primeiro semestre tem o provão. Então esse provão tem três perguntas de, de cada disciplina, então a gente elabora, tudo, a escola, e é um dia que é feito só esse provão. E eles também encaram esse provão da escola com a mesma seriedade do Saresp, eles não faltam, eles vêm, estão preocupados, sabe. Todo mundo faz concentrado.

Com uma mudança na direção da conversa passamos a questionar sobre que tipos de profissionais eram responsáveis pela elaboração do Saresp

Na elaboração das provas, ou na criação... da política?

E aqui temos um ponto-chave com relação a produção de significado. Mesmo estando na pergunta quais profissionais eram responsáveis pela criação houve uma divergência no espaço comunicativo, o que levou o professor a nos questionar sobre a criação ou elaboração das provas. E então ele respondeu:

*então professores com muita experiência eu acho que não, com pouca também não.
A parte técnica, aí, qual que você citou?*

Ele nos questionou sobre quem eram os técnicos responsáveis pela criação dessa ação e daí

Eu acho que seria técnicos, técnicos aí do Mec e de Secretarias. Eu tenho impressão que é no sentido, assim, de avaliar a escola. Não o aluno em si, né!?

Caracterizando um discurso em que não se sabe quem são os responsáveis pela criação da ação, mas se tem um imaginário de quem possam ser os responsáveis por ela. E mais, relata qual seria o objetivo desses responsáveis, o de avaliar a escola e não o aluno propriamente. E isso fica mais explícito quando

Eu acho que é uma avaliação da escola. De como a escola tá direcionando o trabalho dela.

E o que de fato interessaria para esses técnicos seria

É só a estatística que interessa pra eles?

Até disse que pode ser só estatística.

Por que seriam técnicos e não professores? Não é possível afirmar nada, mas é possível perguntar: a fala acima sugere (como indicam os casos informalmente relatados) que quem elabora as provas não entende de sala de aula?

O que os professores em geral acham dessa ação

O pessoal no geral não gosta, eles, ah, existe um pouco, um certo medo porque a gente tá sendo avaliado também, né!? O professor tá sendo avaliado ali.

Mostra uma certa concordância com os alunos a respeito do papel dessa ação. E mais, os professores dessa escola ficaram preocupados porque

o aluno acertou, tinham 26 questões, acertou vinte uma de leitura e acertou seis de matemática. Então o pessoal no geral não gostam, fica preocupado, assim.

A pergunta é bem aberta, mas ao falar por seus colegas prefere falar de um certo receio de

serem avaliados, e não do mérito da prova (como faz logo no início da entrevista).

Sua fala seguinte parece indicar que ele se vê como professor diferenciado:

Eu já, sabe, eu só me preocupo muito porque eu procuro fazer um trabalho sério, tudo. Então, se não tá dando resultado eu tenho que procurar avaliar e ver que caminho que eu tenho que seguir pra, pra chegar nisso, né!?

Mas no geral eu sinto que os professores não gostam. Não gostam.

A fala seguinte aponta para a suposta estrutura de implementação, (na visão dos professores) que cria um distanciamento entre o professor e o instrumento: o professor é um executor.

Não! Não informam. Não sei também se eles informariam se a gente tivesse curiosidade de perguntar, né!? Mas é uma coisa sabe que, já faz parte do contexto que a gente não questiona. Vem, a gente aplica, corrige e faz o relatório depois.

E são inúmeros.

...os relatórios das provas. Que nem, ah, a gente tem que fazer, analisar cada, o que cada questão vem com o objetivo dela, certo!?, e você tem que ver as questões, os objetivos que os alunos não conseguiram atingir. Então, tem alguns relatórios que a gente tem que...

Que preencher..

Da turma e por aluno.

E os alunos com rendimento abaixo da média, né!? De treze questões pra, pra baixo (...)

Vai para a diretoria?

Agora eu não, não sei se eles vão... Mas a escola também está fazendo pra gente verificar no planejamento do, do próximo ano, né!? Porque daí com base nisso pra gente tentar planejar...

Se este desconhecimento dos objetivos dos mecanismos não é idiossincrático deste professor (e não temos razão para acreditar que seja), é preciso entender, através de estudos abrangentes e detalhados, em que isto interessa aos formuladores e implementadores desta ação.

Nos trechos seguintes, a clara indução do “espírito de vestibular”:

...influencia até na prática da gente de sala de aula. Que nem, por exemplo, eu trabalho com as 6^a. Séries. E número inteiro é mais pro final. Então quando chegou à época do Saresp: “Não, tem que ver número inteiro, tem que ver”. Então a gente deixou o que tava vendo pra trabalhar com número inteiro, pra chegar no Saresp, e caiu uma questão assim no Saresp. A reta numerada, o ponto A e B que era -1 e -2 pra eles localizar na reta. Então nós trabalhamos tudo de número inteiro e caiu uma questão sobre isso.

...existe uma pressão assim. A gente que faz essa pressão, as escolas, a direção da escola também vão: “Vão, dá uma olhada no que vai cair no Saresp”

...tem um peso, o resultado vai ter um peso. Tá certo. Então existe sim. A gente, até eu trabalhei, ah, trabalhei com Saresp anteriores, o Saresp de 2000, o Saresp de 99. Eu trabalhei, fiz uma espécie de um simulado com eles. Porque eu trabalho com as 5^a. Séries. Já há 10 anos que eu trabalho com 5^a. séries só. E, e como o último Saresp foi quando eles estavam na 1^a. Série e eles nunca tinham feito um Saresp de Matemática, às vezes o tipo da questão, o jeito que a questão é formulada, tudo isso eles não tem assim um, eles não estão acostumados. Então eu trabalhei pra eles verem qual é o tipo de questão que poderia, né!?, aparecer pra eles. E fiz até um simulado, tudo, e, mas os resultados, ah, que o Saresp apresentou estão bem dentro dos resultados que a gente vê em sala de aula, certo!?, os alunos que tem, os mais, que tem dificuldade nas aulas, nas avaliações que eu faço, foram os que tiraram notas abaixo da média.

Aparentemente (já que o professor trabalha com projetos mas se preocupa com o Saresp), o trabalho com projetos deveria proporcionar aos alunos um conhecimento que permitisse a eles um desempenho satisfatório no Saresp, mesmo este exame estando em descompasso com os PCN.

Quanto a pressão que este exame proporciona para o professor, o que num certo sentido poderia causar desespero, ele diz

É, mas eu já completei o meu tempo de serviço, já pedi minha liquidação de tempo, to só esperando fazer 50 anos.

Então não vai ser o Saresp que vai...

Tirar meu ponto de equilíbrio. Não!

Um certo conforto em relação a estabilidade do trabalho e em relação a uma aposentadoria próxima.

Mudamos o foco da entrevista e passamos para a segunda ação. Os PCN.

Olha, bom, a gente acaba fazendo todo o planejamento, tudo, da gente em cima dos PCN, certo!? Então a gente, mesmo o livro didático que a gente vai adotar tem que tá de acordo com os PCN, tá, então, ah, eu tenho trabalhado e num sei, sei que é uma ação.

A influência dos PCN na vida profissional do professor é claramente presente, ele baseia todo seu planejamento em função deles o que ocasionou uma série de mudanças em sua vida profissional. E mais,

Olha, toda mudança quando ela vem a gente sente muita insegurança. Porque às vezes as coisas não vêm muito claras pra gente, como elas tem que ser feitas e como,

então a gente teve um tipo de formação, certo, eu fiz, entrei na Unesp em 75, tá certo. Então a gente teve um tipo de formação, de repente a gente tem que trabalhar de uma outra maneira e a gente não está preparado para trabalhar daquela maneira nova. Então no começo surge a dificuldade sim, então a gente e num tem, num tem assim material que venha pra gente de apoio, ou coisas claras, tal. Mas, ah, a gente discute muito, fala-se muito, a gente tem o apoio da coordenação que orienta muito, então...

Mas quando surgiu

É, vimos, ah, mas da, da teoria até a prática da gente tem um, uma distância que a gente acaba tendo dificuldade no fazer. Mas foi gradativo, a gente foi, foi e parece que ninguém sabia muito bem ao certo qual que era o caminho, e acho que cada um foi encontrando o seu caminho. No começo foi difícil sim porque a gente nunca tinha certeza do que, se tava fazendo se era o certo. (...) E nunca tinha certeza de que tava no caminho certo, ta!?, mas agora já sinto...

Tanto o risco e a insegurança, quanto a maturidade profissional do professor são visíveis. No início da implementação dessa ação a insegurança era muito grande. Isso se deveu, nos parece, por causa do modo de implementação dessa ação. “Ninguém sabia muito bem ao certo qual era o caminho”.

O pessoal fica revoltado, não quer fazer. Como até hoje tem muita gente que não faz...

Por

Não concordar, acham que, que é uma coisa imposta, que é uma coisa que vem de cima pra baixo, que o professor não é consultado, que aqui, quando a gente vê já tá pronto, acaba vindo. O pessoal acaba se sentindo assim.

Notadamente, o professor se diferencia, em mais um sentido, de seus colegas.

E conversamos sobre as propostas dos PCN de 5^a. a 8^a

Eu acho válida.

Você gosta dela?

Eu gosto.

E os seus colegas?

É, tem bastante gente que num, num aceita muito. Eu gosto de, de desafios. Eu gosto de desafios, eu gosto de mudanças, tanto é que faz, eh, 10 anos que eu dou, já faz mais uns 10 anos que eu pego 5^a. série, dificilmente eu repito projetos de um ano pro outro. Aquela coisa de fazer e ter tudo guardadinho pronto, e depois se pegar e utilizar à mesma coisa que agora eu acho que enlouqueceria se eu tivesse que o ano que vem fazer à mesma coisa que eu fiz nesse ano.

E por que as 5^a. séries...

Eu gosto, eu gosto da afetividade que eles têm. O primeiro ano que eu cheguei aqui eu peguei, além das 5^a, eu tive que complementar minha jornada com uma 7^a. de manhã, da manhã. E eles já são mais adolescentes, tudo. Chegava de manhã e eu entrava, eu parava na classe, entravam 40 adolescentes nenhum me falava bom dia.

Até eu conseguir, começar, envolvê-los no que eu queria fazer, eu me sentia um lixo, e a 5^a. série não, eles são carinhosos, e eu tenho muito aquela coisa de mãezona então é 40 beijos na entrada, 40 beijos na saída, então eu me envolvo muito com eles, então eu gosto de, de trabalhar...

Como ele ressaltou ele é defensor do trabalho com projetos, seu público alvo são as 5^a. séries.
Mas

...eu acho que dá pra gente trabalhar com projetos até...

Até o, até o...

Contudo

Não dá pra gente trabalhar também cem por cento só com os projetos.

Reforçando a “tensão” entre “projetos” e “ensino”.

E,

Pra todo conteúdo que eu vou trabalhar com os alunos eu procuro transformar aquilo num projeto. Que nem eu vou trabalhar com geometria não vou dar lá só polígono, tal, tal. Não, eu procuro virar aquilo um projeto, então a gente, ah, vê a parte do conteúdo, a gente sai fazendo barco, eles vão identificar, eles tiram fotografia do que eles vêem lá fora, depois a gente faz releitura de, de, de quadros de artistas famosos da época que usam muito geometria, então a gente procura transformar aquele conteúdo que tá num projetinho específico da coisa. Mas tem hora também que se tem que ver os conteúdos, tal, mas eu sempre tô, até nos projetos interdisciplinares da escola eu tô sempre lá no meio.

Parece plausível uma caracterização de “projeto” para este professor como contextualização da matemática.

Voltando a implementação. O sentimento de que era uma política imposta ela também sentiu isso.

É, eu sinto isso.

Que sugestão você daria para que vocês pudessem participar da elaboração?

É, sei lá, talvez um contato via diretoria de ensino, tipo de pesquisa, ah, sei lá, eu também não sei....

Para recolher informações sobre o que os professores acham?

Isso, acham, e sabem. Querem mudar determinada coisa então passar sugestão e pedir a opinião dos professores, tipo de um questionário, alguma coisa assim.

E que influência tem relacionada a sua vida profissional

Ah, sim! Eu direciono meu trabalho em cima do PCN. Então ela afeta totalmente minha vida profissional.

Estou baseando meu trabalho dentro da proposta.

Eu acho que, ah, não sei, eu acho que ficou atrativa pra eles a matemática. Eu percebo que, não todos, tem gente que não consegue (...) a importância de nada. Mas uma grande parte de, dos alunos gosta do tipo de aula que a gente, que a gente tem. Então eu achei que tornou as aulas, assim, mais atrativas. Porque o pessoal que gosta de matemática, gosta de matemática com calculeira, sem calculeira, de qualquer jeito, né!? Mas eu acho que atraiu mais o pessoal que num era muito ligado em matemática.

A mudança que os PCN causaram proporcionou que a matemática da sala de aula ficasse mais atrativa para os alunos que tinham maiores rejeições para com ela. Ou seja, ele atua como elemento motivador para esses alunos: confirmando, projetos valem como contextualização motivadora.

Mas eu acho que no PCN teve a participação de, de professores. Talvez até de professores de universidades, professor da rede mesmo. Mas já num, num sei como foi.

E por que teve participação de professores?

Porque, ah, num sei, porque acho que senão não sairia.

Professores da rede?

Da rede também. Eu acho que teve professor da rede, e com experiência, né!? Mas num...

Ao contrário do Saresp. Será que é por que ela se identifica com os PCN, mas não com o Saresp, que acha isso? Seria plausível dizer que uma política pública educacional precisa de uma certa dose de realismo “populista”? Talvez formuladores e implementadores de políticas públicas educacionais pudessem aprender algo com o processo de implementação do Plano Real: foram seis ou mais meses de negociações entre diversos atores e partes, ainda que dentro de um quadro de referência proposto pelo governo federal. No caso das políticas educacionais há a diferença de que o Plano Real era atribuição federal, ao contrário destas, novamente sugerindo a regionalização, negociada com o governo federal pode ser o melhor (talvez o único) caminho. Tanto com PCN e outras políticas federais, quanto com o Saresp, no entanto, a participação dos professores e da academia foi, com o máximo de otimismo, incidental e sem significado, “de perfumaria”.

E o que as pessoas que criaram queriam alcançar ou causar? E por que esta forma de ação?

Olha, eu acho que talvez tenha, a mudança tenha ocorrido pela própria mudança da sociedade. Tá certo! Então tava mudando, ah, alguma coisa tinha que ser feito dentro da escola pra que também seguisse as mudanças. Tipo de aluno era outro, diferente, o meio de comunicação tá aí disputando com a gente terreno, então eu acho que tudo isso influenciou o pensamento deles pra, pra mudança. Tornar uma coisa, assim, não tão, o aluno mesmo como centro do processo educativo pra que eles pudessem ter um pouco de interesse pela escola. Não sei se seria isso.

Numa tentativa de resgatar o interesse dos alunos pela escola?

Sim.

Nada novo a declarar.

E teria outra forma de ação?

Não, não, nunca, nunca pensei. Veio, aceitei, sofri, trabalhei, mas nunca discutimos sobre, assim, discutimos muito o PCN, como que era, tal, mas não, certo, a formulação dele não.

Mesmo você reconhecendo que foi dado?

Certo!

Disciplina profissional? Ressonância de idéias? Últimos anos de profissão?

CAPÍTULO III

CONCLUSÕES

Tínhamos como objetivo para a realização dessa pesquisa: identificar de que modo as ações educacionais públicas podem estar afetando a vida profissional dos professores, a partir do discurso deles mesmos. O que motiva esta investigação é a possibilidade de podermos, talvez, oferecer subsídios a formuladores/implementadores, caracterizados como modos de leituras dos discursos dos professores, com intenção de alcançar uma aproximação entre os discursos de ambos, e, também, ampliar os modos de leitura do discurso dos professores pelos formadores, para que se tenha um aprimoramento das discussões de políticas educacionais nos cursos de formação inicial, em particular, com relação a estratégias de formação.

Vários pontos que poderiam estar aqui já foram mencionados no capítulo anterior, e não os repetiremos.

Em primeiro lugar, neste trabalho temos um professor com nítida capacidade de reflexão, e isto nos permite indagar como *socializar* um estado de espírito que se assemelhe ao desse professor. Vemos como possibilidades, por exemplo, os vídeo-casos, como no trabalho que está sendo desenvolvido por Adelino Candido Pimenta (citado no primeiro capítulo) os quais mostrariam exemplos significativos e positivos de trabalho de professores similares a este, nesse sentido, e os resultados obtidos com os alunos; grupos e/ou redes de discussão que permitam a troca de experiência e a formação de novos imaginários da vida profissional do professor.

Como nos referimos, no capítulo anterior, a que talvez existam conflitos político-ideológico-partidários que originem uma fragmentação das políticas em diversos níveis da

administração pública, perguntamos como evitar:

- uma política totalmente centralizada no governo federal, via MEC?
- uma regionalização total, via Secretarias Estaduais de Educação?

já que estas alternativas são, cada uma delas, inviáveis, devido à estrutura administrativa do país.

Sugerimos algumas alternativas em relação aos papéis dos governos federal e estaduais, salientando que nos parece que isto não possa ser alcançado sem forte grau de negociação e cooperação entre as partes.

Num primeiro caso: o MEC teria o papel de formular as diretrizes de educação e os exames (podendo, ou não, serem de certificação); e as secretarias teriam o papel de escolher o sistema de ensino, o currículo etc.

Num segundo caso: o MEC teria o papel de supervisão sobre as Secretarias de Educação; e as Secretarias formulariam as diretrizes, escolheriam sistema de ensino, o currículo e etc., e os exames, existindo, sendo ou não de certificação. A dificuldade aqui é encontrar um sistema efetivo de supervisão, dadas as dimensões físicas do país. Pode-se especular que, na verdade, as recentes políticas do MEC sejam fruto de um projeto político de controle do sistema que, como já argumentamos, dificilmente se dá sem o controle dos exames públicos, ainda que existam outras ações, como o controle dos livros didáticos adquiridos pelo estado.

Propomos, também, como sendo imperativo, que existam políticas de Estado, e não de Governo, tomando como parâmetro de referência conferências da Educação (como as realizadas em diversas cidades do Brasil), negociações regionais, classistas, políticas, que contemplem todas as camadas sociais e políticas da sociedade brasileira.

Os modelos de exame são muitos, e devem ser amplamente debatidos e negociados neste processo: podem ou não envolver certificação dos alunos; podem ou não envolver conseqüências para a vida profissional dos professores e a saúde financeira de escolas. E assim por diante. No segundo caso é difícil que o MEC implemente exames que tenham impacto na vida financeira dos professores da educação básica, que não é atribuição do Ministério. Uma alternativa, que já foi proposta, discutida e abandonada, por motivos não muito claros, seria que o MEC realizasse exames de certificação de professores.

Um ponto importante que aprendemos a apreciar, realizando este estudo, foi o das diferenças entre formas de se forçar a implementação de uma visão educacional: os PCN por via “acadêmica” vs. o Saresp via vantagens financeiras e penalizações burocráticas. Neste sentido, os PCN e o Saresp são ações emblemáticas, e acreditamos que um estudo comparativo aprofundado seja de importância.

Podemos dizer que o professor em nosso estudo: não sabe bem o porquê das ações públicas educacionais e não imagina (não vê) como participar de sua elaboração ou implementação, a não ser como executor passivo. Nesta situação, ele fragmenta sua vida profissional, de modo a poder responder a demandas conflitantes e, muito naturalmente, se intimida com os riscos profissionais-salariais. Sugerimos aos formuladores/implementadores uma maior aproximação com o sistema escolar no processo de formulação e implementação. Aos formadores sugerimos discussões de como esses fatores influenciam a vida profissional do professor.

Quando ele sugere que há um distanciamento entre os PCN e o Saresp, é evidenciado um alerta ao formulador/implementador sobre possíveis desvios no processo de implementação dessas ações. Quanto aos programas de formação surge a perspectiva de discussões sobre como está ocorrendo esse processo de implementação e, mais ainda, o de formulação dessas ações para que se possam discutir outros possíveis modos de conduzi-lo.

Apontamos mecanismos utilizados na implementação dos PCN e do Saresp. Para os formuladores/implementadores fica a sugestão de uma articulação entre ambos, e possivelmente outros mecanismos. Aos programas de formação sugerimos um amplo debate sobre estes mecanismos e as possíveis conseqüências para a vida profissional do professor, inclusive em relação à ética profissional.

Em uma de suas falas a professora aponta para um professor que é apenas um executor. Para os formuladores/implementadores isso é muito interessante, porém ressaltamos que possam haver divergências de espaços comunicativos, como já evidenciado.

Notamos que no início da implementação dos PCN o professor sentiu insegurança e risco com relação à profissão. Sugerimos aos formuladores/implementadores uma maior aproximação no processo de formulação e também no de implementação; aos formadores sugerimos discussões de como esses fatores influenciam a vida profissional do professor.

Pensamos que isto documenta, ainda que de forma inicial, os casos que informal mas insistentemente circulam nas escolas, e que outros estudos, mais amplos e detalhados do que foi possível realizar neste, mas usando a abordagem que utilizamos, possam oferecer suporte

mais firme para as sugestões que fizemos aqui com relação à implementação de políticas públicas educacionais.

Finalmente, acreditamos que as indicações que apresentamos possam também servir de subsídio para a educação inicial e continuada de professores de matemática, no sentido de que se inclua, nestes processos, uma reflexão sobre o impacto de políticas públicas educacionais sobre a vida profissional de professores e sobre a vida dos alunos.

Referências Bibliográficas

Beaud, M. (1987), *História do Capitalismo de 1500 até nossos dias*, Editora Brasiliense, São Paulo, SP.

Borges, C. e Tardif, M. (2001), *Saberes docentes e a formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira*, in Revista Educação & Sociedade, Dossiê “Os saberes docentes e sua formação”, nº 74, ano XXII, Abril, Campinas, SP.

Dobb, M. (1987), *A Evolução do Capitalismo*, 7ª. ed., Editora Guanabara S. A., Rio de Janeiro, RJ.

Ferreira, A.C. (2003), *Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de Matemática*, in Formação de Professores de Matemática: Explorando Novos Caminhos com outros Olhares, Dario Fiorentini (org.), Campinas, SP Mercado de Letras, 2003.

Garnica, A. V. M. e Pereira, M. E. F. (1996), *A pesquisa em Educação Matemática no Estado de São Paulo: um possível perfil*, in Bolema, nº 12, Ano 11.

Lakoff, G (1990) *Women, Fire and Dangerous Things*; The University of Chicago Press. Chicago (USA)

Linardi, P. R. (2006) *Traços da formação matemática na prática profissional de um professor de Matemática*, Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, IGCE, Unesp, Rio Claro, SP.

Lins, R. C. (1999) *Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática*, in “Pesquisa em Educação Matemática”, M. A. V. Bicudo (ed.), EDUNESP, São

Paulo, SP.

Lins, R. C. (2000) *The production of meaning for álgebra: a perspective based on the Theoretical Model of Semantic Fields*, in “Perspectives on School Algebra”, R. Sutherland, T. Rojano, A. Bell, R. Lins (eds), Kluwer

Lins, R. C. e Gimenez, J. (1997) *Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI*; Papirus Editora, Campinas, SP.

Lins, R. C. (2002) *Os PCN e o Papel dos Conteúdos Matemáticos nos Ensinos Fundamental e Médio*; Tese de Livre Docência, IGCE, Unesp, Rio Claro, SP

Nunes, C. M. F., (2001) *Saberes docentes e a formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira*, in Revista Educação & Sociedade, Dossiê “Os saberes docentes e sua formação”, nº 74 ano XXII, Abril, Campinas, SP.

Oliveira, V. C. A., (2002) *Sobre a produção de significados para a noção de transformação linear em Álgebra Linear*, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, IGCE, Unesp, Rio Claro, SP.

Polettini, A. F. F., (1995) *Teachers' Perceptions of Change: An Examination of Mathematics Teaching Life Histories*, Tese de Doutorado, Graduate Faculty of The University of Geórgia, Athens, Georgia (USA)

Polettini, A. F. F., (1998) *Mudança e desenvolvimento do professor: O caso de Sara*, in Revista Brasileira de Educação nº 9 Set/Out/Nov/Dez

Santos, L. C. P. (2002), *Políticas Públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)*, in Revista Educação &

Sociedade, Políticas Públicas para a Educação: Olhares Diversos sobre o Período de 1995 a 2002, nº 80 ano XXIII, Setembro, Campinas, SP.

da Silva, M. A. (1999), *Políticas para a educação pública: intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional*, Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Departamento de Administração e Supervisão Educacional, Unicamp, Campinas, SP

da Silva, A. M. (2003) *Sobre a dinâmica de produção de significados para a Matemática*, Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, IGCE, Unesp, Rio Claro, SP.

AEXOS

Anexo 1

Esse anexo contém 8 tabelas de revistas que consultamos na revisão de literatura, ressaltando que nosso objetivo era identificar textos nessa literatura que relacionassem as políticas públicas com a vida profissional do professor de matemática.

Nas tabelas constam o volume da revista, se houver, o ano, se houver, o número, o período de publicação, se houver, e o ano de publicação.

TABELA 1: Educação e Realidade

Volume	Número	Período de publicação	Ano de publicação
	1		1976
	2	Maio	1977
	3	Janeiro	1978
4	1	jan/jun	1979
4	2	jul/set	1979
4	3	out/dez	1979
5	2	maio/ago	1980
9	3	set/dez	1984
10	1	jan/abr	1985
10	2	maio/ago	1985
10	3	set/dez	1985
11	1	jan/jun	1986
11	2	jul/dez	1986
12	1	jan/jun	1987
12	2	jul/dez	1987
13	1	jan/jun	1988
13	2	jul/dez	1988
14	1	jan/jun	1989
14	2	jul/dez	1989
15	1	jan/jun	1990
15	2	jul/dez	1990
16	1	jan/jun	1991
16	2	jul/dez	1991

17	1	jan/jun	1992
17	2	jul/dez	1992
18	1	jan/jun	1993
18	2	jul/dez	1993
19	1	jan/jun	1994
19	2	jul/dez	1994
20	1	jan/jun	1995
20	2	jul/dez	1995
21	1	jan/jun	1996
21	2	jul/dez	1996
21	1	jan/jun	1997
22	2	jul/dez	1997
25	2	jul/dez	2000
26	1	jan/jun	2001
26	2	jul/dez	2001
27	1	jan/jun	2002

TABELA 2: Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP

Volume	Número	Período de publicação	Ano publicação
25	1	jan/jun	1999
25	2	jul/dez	1999
26	1	jan/jun	2000
26	2	jul/dez	2000
27	1	jan/jun	2001
27	2	jul/dez	2001
28	1	jan/jun	2002
28	2	jul/dez	2002
29	1	jan/jun	2003
29	2	jul/dez	2003
30	1	jan/abr	2004
30	2	maio/ago	2004
30	3	set/dez	2004
31	1	jan/abr	2005
31	2	maio/ago	2005

TABELA 3: Revista da Faculdade de Educação – USP

Volume	Número	Período de publicação	Ano publicação
1	1	dez	1975
2	1	jan/jun	1976
2	2	jul/dez	1976
3	1	jan/jun	1977
4	1	jan/jun	1978
5	1/2	jan/dez	1979
6	1	jan/dez	1980
7	1	jan/jun	1981
7	2	jul/dez	1981
8	1	jan/jun	1982
8	2	jul/dez	1982
9	1/2	jan/dez	1983
10	1	jul/dez	1984
10	2	jan/jun	1984
11	1/2	jul/dez	1985
12	1/2	jul/dez	1986
13	1	jan/jun	1987
13	2	jul/dez	1987
14	1	jan/jun	1988
14	2	jul/dez	1988
15	1	jan/jun	1989
15	2	jul/dez	1989
16	1	jan/jun	1990
16	2	jul/dez	1990
17	1/2	jan/dez	1991
18	1	jan/jun	1992
18	2	jul/dez	1992
19	1	jan/jun	1993
19	2	jul/dez	1993

20	1/2	jan/dez	1994
21	1	jan/jun	1995
21	2	jul/dez	1995
22	1	jan/jun	1996
22	2	jul/dez	1996
23	1/2	jan/dez	1997
24	1	jan/jun	1998
24	2	jul/dez	1998

TABELA 4: Educação e Matemática

Número	Período de Publicação	Ano de Publicação
33	jan/mar	1995
35	jul/set	1995
36	out/dez	1995
37	jan/mar	1996
38	abr/jun	1996
39	jul/set	1996
40	out/dez	1996
41	jan/fev	1997
42	mar/abr	1997
44	set/out	1997
47	mar/abr	1998
48	maio/jun	1998
49	set/out	1998
55	nov/dez	1999
57	mar/abr	2000
58	maio/jun	2000
61	jan/fev	2001
70	nov/dez	2002
73	maio/jun	2003

TABELA 5: Educação Matemática em Revista

Volume	Número	Período de Publicação	Ano de Publicação
1	1	jul/dez	1993
2	2	jan/jun	1994
2	3	jul/dez	1994
3	4	jan/jun	1995
5	6	maio	1998
6	7	julho	1999
7	8	junho	2000
8	9/10	abril	2001
8	11	dezembro	2001
9	12	junho	2002
10	13	março	2003

TABELA 6: Revista Brasileira de Educação

Número	Período de Publicação	Ano de Publicação
28	jan/abr	2005
27	set/dez	2004
26	maio/ago	2004
25	jan/abr	2004
23/especial	maio/ago	2003
22	jan/abr	2003
21	set/dez	2002
19	jan/abr	2002
18	set/dez	2001
17	maio/ago	2001
16	jan/abr	2001
15/especial	set/dez	2000
13	maio/ago	2000
12	set/dez	1999
11	maio/ago	1999
10	jan/abr	1999
9	set/dez	1998
8	maio/ago	1998
7	jan/abr	1998
(5 e 6)/especial	maio/dez	1997
4	jan/abr	1997
3	set/dez	1996
2	maio/ago	1996
1	jan/abr	1996
0	set/dez	1995

TABELA 7: Bolema

Ano	número	Ano de Publicação
3	4	1988
3	5	1988
4	1/especial	1989
5	6	1990
6	7	1991
6	2/especial	1992
7	8	1992
8	9	1993
9	10	1994
9	3/especial	1994
10	11	1995
11	12	1997
12	13	1999
13	14	2000
14	15	2001
14	16	2001
15	17	2002
15	18	2002
16	19	2003
17	21	2004
17	22	2004
18	23	2005
18	24	2005

TABELA 8: Educação & Sociedade

Ano	Número	Período de Publicação	Ano de Publicação
1	1	Setembro	1978
1	2	Janeiro	1979
1	3	Maio	1979
2	5	Janeiro	1980
2	6	Junho	1980
2	7	Setembro	1980
3	8	Março	1981
4	10	Setembro	1981
4	13	Dezembro	1982
7	20	Jan/Abr	1985
8	24	Agosto	1986
12	38	Abril	1991
13	42	Agosto	1992
15	49	Dezembro	1994
16	52	Dezembro	1995
16	53/especial	Dezembro	1995
17	54	Abril	1996
17	55	Agosto	1996
17	56	Dezembro	1996
17	57/especial	Dezembro	1996
18	59	Agosto	1997
18	60	Dezembro	1997
18	61/especial	Dezembro	1997
19	62	Abril	1998
19	63	Agosto	1998
19	64/especial	Setembro	1998
19	65	Dezembro	1998
20	66	Abril	1999
20	67	Agosto	1999
20	68/especial	Agosto	1999
20	69	Dezembro	1999
21	70	Abril	2000
21	71/especial	Julho	2000

21	72	Agosto	2000
21	73	Dezembro	2000
22	74	Abril	2001
22	75	Agosto	2001
22	76/especial	Outubro	2001
22	77	Dezembro	2001
23	78	Abril	2002
23	79	Agosto	2002
23	81	Dezembro	2002
24	82	Abril	2003
24	83	Agosto	2003
24	84/especial	Setembro	2003
24	85	Dezembro	2003
25	87	Maio/Agosto	2004
25	88/especial	Set/Dez	2004
25	89	Set/Dez	2004
26	90	Jan/Abr	2005
26	91	Maio/Ago	2005
26	92	Out	2005
27	93	Set/Dez	2005

Anexo 2

Tabela com ações ofertadas ao professor para questionar o grau de conhecimento de cada uma delas.

CÓDIGO: 0 (zero) corresponde a “não conheço quase nada”; 10 (dez) corresponde a “conheço muito bem”

SARESP	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
LDB (Lei de Diretrizes e Bases)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
Teia do Saber (Programa de Formação Continuada de Educadores)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
Pró-IFEM (Programa de Formação Continuada de Professores de Escolas Públicas, Ensino Médio)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
PISA (Programa Internacional para Avaliação de Estudantes)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
RNFC (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores/MEC)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
Resolução SE – 11, de 11-2-2005 (Diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
ENADE (Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10
Deliberação CEE N° 09/97 (Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental)	nunca ouvi falar ()	<hr/> 0 10

Anexo 3

Transcrição da entrevista

Como antecipamos no Capítulo 2, vamos chamar este professor de “A” em toda a Transcrição. e Rom é abreviação de Romulo.

Everton: Do que você conhece do Saresp, qual sua opinião sobre esta ação?

A: No Saresp desse ano, a parte de Matemática, nós achamos que não tá muito dentro do que, do que a gente pensa agora dos trabalhos com projetos e tal. Porque, ah, foi muito cálculo, certo, e não contextualizado dentro do que a gente tá se propondo a fazer. Tá certo. Porque agora a gente, ah, procura trabalhar uma Matemática que eles possam ver o uso, aonde ele vai aplicar e nada. E as perguntas do Saresp foram muito: calcule tal coisa, veja tal coisa. Então nós sentimos, assim, uma distância do que a gente faz na prática com, ah, as questões do Saresp deste ano. E depois de, e foi um, ah, o Saresp que teve agora de Matemática foi o primeiro depois de acho que de 5 ou 6 anos. Sei que essa turma de 5ª. série que fez o Saresp agora tinha feito um Saresp de Matemática acho que no...

Rom: Ingresso...

A: Eles estavam na primeira série quando teve o Saresp, último Saresp de Matemática. Então nós sentimos bastante dificuldade deles.

Rom: O último Saresp pra qualquer turma? Mas...

A: É.

Rom: Os outros anos não tinha?

A: De Matemática. Porque o ano passado foi só leitura, o outro ano também. O último de Matemática que teve foi acho que em 2000.

Rom: Nossa, achei que as coisas se dão ao mesmo tempo. É mesmo.

A: É. Foi em 2000. E agora está tendo de novo.

Rom: Já to desatualizado. Achei que tinha tido depois disso. No geral, assim, dessa ação. Esse comentário seu é sobre a prova deste ano.

A: Deste ano. É.

Rom: Vamos dizer assim: A iniciativa de, de existir o Saresp, o que que vc, qual que é a sua opinião sobre a existência do Saresp?

A: Tá. Ah, eu acho que é até é válido. É até uma maneira de a gente avaliar o trabalho da gente dentro do que o Estado tá pensando que o aluno deve saber de, de Matemática.

Everton: Então, a segunda pergunta é: Quanto que a senhora acha que essa ação afeta a vida da senhora como professora. Quer dizer, quanto ela faz diferença em sua vida como professora?

A: Ah, eu fiz até um levantamento das questões, ah, que os alunos tiveram maior quantidade de erros pra que eu possa saber aonde eu tô falhando. O que os alunos não tão conseguindo aprender e então eu acho que influencia minha vida sim. Porque nas minhas ações no ano que vem eu já vou me preocupar com o que eles tiveram dificuldade no Saresp desse ano.

Rom: Qual que é a consequência, eh, pra você, diretamente, se sua turma não for bem ou se ela for bem, por exemplo? Tem alguma, tem algum mecanismo de, do Estado, determina sua vida profissional de algum modo, não sei?

A: Então, olha. Isso é meio difuso pra gente. A gente não sabe até que ponto vai influenciar. Mas influencia até financeiramente pra gente.

Rom: Pra vocês pessoalmente?

A: Pessoalmente. Porque, eh, a gente recebe um bônus, que é dado em fevereiro e esse bônus existe uma diferenciação de escola pra escola com resultado baseado também...

Rom: Pra escola, né?

A: É. Porque até agora a gente não sabe claramente como é que esse bônus é calculado. Mas, ah, como os alunos foram no Saresp influencia no bolo, da fatia do bolo, pra escola.

Rom: É aquele que entra indicador do tipo: se tem abandono, não é? Aluno que...

A: Isso

Rom: Que sai.

A: Reprovação. Mas o abandono e a reprovação dizem que influencia no do diretor.

Rom: Mas não dos professores?

A: Não dos professores. O da gente influencia as faltas da gente. Nem licença saúde a gente pode dar porque senão o bônus é menor.

Rom: Pra todo mundo, né!?

A: Ah, é. Licença prêmio. Agora ainda ele fez, faz a gente tirar um mês de licença prêmio que não interfere. Então é um prêmio que no fim vira um castigo porque você acaba perdendo o bônus. Então, ah, então o da gente influencia as faltas que a gente tem e o resultado do Saresp influencia no bolo pra escola.

Rom: É, se a gente olhasse, né!? A gente tá perguntando, como que essa ação afeta sua vida, que diferença ela faz. É, você acha que ela acarreta pra você, ah, algum tipo de atividade, sua mesma, claro, né!?, que você se não existisse o Saresp você não estaria fazendo? Tem alguma

coisa em que, em que ela efetivamente modifica o jeito como você é profissionalmente ou tua vida profissional?

A: Olha, eu vou repensar minha prática de trabalho. Certo! Então talvez algumas coisas eu mude em decorrência desses resultados.

Rom: Mas assim, você, você normalmente, antes de ter o Saresp...

A: Saresp.

Romulo: Você já não era uma pessoa que, que pensava...

A: Já, já, já.

Rom: Nos seus alunos, o que estava...

A: Já. Isso.

Romulo: Acontecendo, tentava mapear...

A: É.

Romulo: Onde estava a dificuldade...?

A: Já, já pensava. Mas é que a gente, a avaliação que a gente faz, ah, sabe. Eu avalio de acordo com aquilo que eu acho que é importante, certo, o que eu quero. E a gente não tem idéia assim de, não tem 100 por cento de certeza que aquilo mesmo que é o necessário, tá! Então vindo uma avaliação externa, então daí você fala ó, não mas é, talvez seja essa a tendência, essas coisas que tenha que dar. É, eu sempre repensei, sempre tudo. Mas às vezes a gente cai assim, fica meio viciado com o tipo de avaliação que a gente faz. E tendo uma avaliação externa eu acho que...

Rom: Só pra localizar. É uma, é uma, o Saresp te ajuda a fazer uma coisa que você faria de qualquer modo?

A: Bom, perfeito! Isso.

Rom: Existe que o Saresp é uma ferramenta a mais...

A: Exatamente.

Romulo: Uma diferença a mais.

A: Isso, exatamente.

Rom: Ah, em algum sentido o Saresp atrapalha sua vida?

A: Atrapalhar?

Romulo: Atrapalha em algum, sabe assim, coisas que você queria que você não tivesse que fazer. De repente não que seja...

A: Ah

Romulo: Ruim. Não é?

A: Não

Rom: Não?

A: Não! Não atrapalha.

Rom: Se quiser completar Everton, às vezes se vai, ocorre uma pergunta, né!?

Everton: É!

Rom: É, essa pergunta se tiver mais. É bom a gente perguntar pra manter, né!?, a seqüência da pergunta mas essa praticamente já...

A: Já respondi.

Rom: Respondeu. O b) né? O b)?

Everton: Agora é o item c).

Rom: Oi? É bom eu digo, faz a pergunta b) pra ela conhecer a seqüência que a gente preparou..

Everton: A b) acabei de fazer.

Rom: Ah, tá certo (...)

Everton: Sobre a qualidade da diferença, se faz ou não faz, né!?. De que maneira o Saresp afeta a sua vida como professora?

Rom: Isso já falou, né?

A: (...) respondi.

Rom: Mas tem uma sub-perguntinha. De que modo você acha que isso, através de você, afeta seus alunos e suas alunas? Até, até uma pergunta se possível, né!?, se você acha que, se você pudesse falar um pouco sobre o que, o que você acha que o Saresp é pros alunos. Mas é legal assim. Como que você vê o Saresp, ao afetar a sua vida profissional, afetando a vida dos alunos e das alunas na escola, né!?

A: Bom, não sei. Eu vejo que os alunos, eles encaram o Saresp com seriedade. Com maior

seriedade do que, por exemplo, as provas da gente. Porque se marca prova, se marca uma avaliação tal, muita gente falta. No Saresp eles não faltam, certo! Então eles vêm preparados achando que é uma coisa séria, sabe. Eles até tem medo de perder vaga na escola se eles faltarem no Saresp e tudo. Então eu acho que eles encaram com, com maior seriedade. E, eu acho que se eu me preocupar com as coisas que eles tão com, com deficiência de conceitos, essas coisas, eu vou acabar influenciando na vida deles, também, né!?, na vida escolar. Não sei se respondi o que foi perguntado?

Rom: Você sempre vai ter respondido. Porque é a tua resposta desse jeito mesmo. Agora, isso que você falou, o Saresp tem alguma consequência fora, não na escola, em geral pra eles?

A: Não.

Rom: O, o índice deles no Saresp é conhecido, por eles?

A: É.

Rom: Individualmente?

A: Inclusive nós temos uma lista ali fora com as nossas, com essas questões... A bibliotecária preenche...

Rom: De todo mundo?

A: Primeiro as de Matemática e a nota de redação...

Rom: Em público, assim?

A: Sim.

Rom: É estranho, né!? Porque em geral essas coisas só a pessoa que recebe, né!?

A: É. Então, mas isso é, é uma correção...

Rom: Provão, por exemplo, né!?

A: Que é feita por nós. Porque eles fazem, né!?, depois eles passam no gabarito e, e é enviada, então não é, não é a parte oficial. É a parte...

Rom: Ah, vocês fazem...

A: A correção que...

Romulo: Ah

A: Nós fazemos da escola, e daí foi passado. A parte oficial vem só o ano que vem.

Rom: Mas aí entra também o resultado individual?

A: Também o resultado individual.

Rom: E o provão não dava, né!?, nome, só pra pessoa, né!?, mencionava...

A: Não, não, vem pra escola.

Rom: Inclusive a gente no departamento, num, eles não constavam...

A: Não constavam...

Romulo: No vestibular não consta, né!?

A: Não.

Rom: No vestibular bota lá o aprovado. Mas só a pessoa sabe...

A: Ah, certo.

Rom: Pontuação, né!?, essas coisas.

A: Ah, tá. Não, aqui vem, vem à listagem.

Rom: E, eu vou tentar complementar um pouco essa pergunta, né!?, porque tem uma coisa que você falou que eu acho que é bem interessante. Se acha que, eh, do que você conhece de outros colegas que você deve conversar, esse é o tipo de coisa, né!?, que a gente fala muito sobre exames, tal...

A: Ah

Romulo: Com professor, né!?. Você acha que esse, vamos dizer assim, esse respeito dos alunos pelo Saresp, que é maior do que com as provas, né!?, é uma coisa típica do (...), porque o (...) é, num certo sentido, uma escola diferenciada, né!?. Ou se acha que é uma coisa assim, em geral, pelo que você ouve? Os alunos, eles são ligados no Saresp?

A: Então, eu acho que são. Não lembro de ter comentado, assim, com ninguém a respeito de, disso em outras escolas. Mas eu acho que tem sim essa seriedade das, das escolas. Nunca ouvi isso, ninguém falando: “Ah, porque faltaram, não compareceram, boicotaram...”

Rom: Porque pra eles não faz diferença. Então, a história é o seguinte: aqui num, não conta, por exemplo, como, como se quer fazer com o Enem, né!?, aquele outro sistema de avaliação que conta como o vestibular, pra entrar. Em outros países você tem exames que, que são efetivamente seu certificado.

A: Certo.

Rom: Você fica 8 anos e você faz um exame e a nota que você tira ali você carrega no seu currículo.

A: Hum!

Romulo: Então agora aqui como não tem diferença, eu fico curioso de saber se, se é uma questão de solidariedade porque a escola também recebe bônus para aplicar, não recebe? Assim, tipo um incentivo financeiro, a escola mesmo? Ou não? Dependendo desses indicadores todos?

A: Ah, do...

Rom: Do Saesp.

A: Sim, todos. Toda verba que vem pra escola, ah, eu acho que o Saesp influencia também.

Rom: Que ter verba, por exemplo, pra reforma, pra botar um...

A: Isso, tem verba pra reforma, tem verba pra material de limpeza, tem verba pra... Sabe, então...

Rom: E isto, o Saesp...

A: É!

Rom: Entra nesses indicadores?

A: Olha, nós não temos acesso...

Rom: É, em Rio Claro, isso.

A: A esse tipo de informação. Não, nós não temos acesso. Mas pelo que a gente escuta por aí influencia sim...

Rom: Essa verba varia...

A: É...

Rom: Entre escolas?

A: Ele, eu, existe assim meio que um tipo de, acho que, de classificação das escolas que eles fazem lá. E a verba varia de acordo com essa classificação. Pelo menos é isso que falam mas a gente não tem muito...

Rom: Deveria ser público, né!? Porque os lugares que eu conheço, que tem isso...

A: Hum!

Rom: O critério é público. E um deles é um exame público, um exame externo.

A: Certo!

Rom: Que pesa bastante.

A: Ah

Rom: Que os pais escolhem a escola de acordo com esse exame, né!?

A: Ah

Rom: Na Inglaterra, que é o caso.

A: Certo!

Rom: Então eles publicam a lista das escolas ordenadas por nota.

A: Ah

Rom: Os pais podem escolher a escola. Se a escola não tiver aluno, não recebe nada porque o governo dá dinheiro, escola pública, dá por aluno.

A: Ah

Rom: Então tem escola que foi acabando. A escola acabou. Porque era uma escola que não ia tão bem...

A: Tão bem...

Rom: É a que precisava mais investimento...

A: Sei, ah

Rom: Os pais não escolhiam. Então por isso que eu estou perguntando por que será que os alunos, eles tem esse interesse, por que será, né!? É uma pergunta interessante, né!? Entrevistar eles mesmos, né!?

Everton: Então, antes ela...

A: É.

Everton: Então, antes ela tinha falado que meio que uma ameaça disso tudo, o medo de perder a vaga, né!?

Rom: Então...

A: É.

Romulo: Mas por isso que eu perguntei se era uma coisa geral, né!?

A: É.

Romulo: Porque sem isso...

A: É... Eles tem...

Romulo: Eles não tá...

A: É, eles não, sabe, eles ainda têm dificuldade de entender a progressão continuada, então eles têm medo de ficar reprovados...

Rom: Ah Entendi!

A: E, então tem uma série, mas nós notamos isso, também, porque a escola, ela faz um tipo de um Saresp, tal, um Provão, mas de todas as disciplinas. No final do primeiro semestre tem o provão. Então esse provão tem três perguntas de, de cada disciplina, então a gente elabora, tudo, a escola, e é um dia que é feito só esse provão. E eles também encaram esse provão da escola com a mesma seriedade do Saresp, eles não faltam, eles vêm, estão preocupados, sabe. Todo mundo faz concentrado.

Rom: Mas nas provas?

A: Nas provas, eh, já é mais difícil. Tem dias que eles vêm: “Tem prova hoje professora?” A prova já tá marcada, já foi revisado, já foi comentado, já foi falado. Eles vêm: “Tem prova hoje professora? Eu esqueci!” Isso quando não faltam de propósito.

Rom: Interessante. Eu já nem, vamos pra d)?

Everton: Eh, que tipos de profissionais a senhora acha que foram os responsáveis por criarem o, o Saresp? Quer dizer: são professores com muita experiência em sala de aula, professores com pouca experiência, professores das universidades, técnicos do Mec ou das Secretarias da Educação e assim por diante?

A: Na elaboração das provas, ou na criação...

Rom: Na criação da política mesmo.

A: da política?

Rom: Porque assim, vamos realizar o Saresp

A: Ah

Romulo: Com tal e tal característica.

A: Tá, então professores com muita experiência eu acho que não, com pouca também não. A parte técnica, aí, qual que você citou?

Rom: É, a gente botou técnicos do Mec ou das Secretarias, professores das universidades ou

outros...

A: Eu acho que seria técnicos, técnicos aí do Mec e de Secretarias. Eu tenho impressão que é no sentido, assim, de avaliar a escola. Não o aluno em si, né!?

Rom: Por isso que você diria, talvez, que não tem consequência pro aluno?

A: É, talvez.

Rom: Então, nesse sentido a gente vai, vai, vai falar do Enem, né!? Mas nesse sentido o Enem, ele tem consequência pro aluno, né!?

A: O Enem tem consequência pro aluno.

Rom: Então aí já seria uma ação mais voltada pra avaliar o aluno?

A: Pra avaliar o aluno.

Rom: Interessante. Vamos adiante? Vamos lá!

Everton: Como é que a senhora acha que essas pessoas que criaram o Saesp pensaram quando a decidiram criar? Quer dizer, o que elas queriam alcançar ou causar e por que escolheram essa forma de, de avaliação/programa e não outra?

A: É, então eu acho que já respondi um pouco. Eu acho que é uma avaliação da escola. De como a escola tá direcionando o trabalho dela.

Rom: Ah, se, imagina que se... A gente tá na situação discutindo isso, e eu digo assim: eu discordo de você, pelo seguinte. É, se eles querem avaliar a escola...

A: Hum....

Rom: Por que que eles não vão ver o que acontece dentro da escola? Por que que eles vão olhar só o que acontece na saída? O que é ao contrário do tal do ISO 9000, né!? No ISO 9000 o cara tem uma série de, de coisas que a empresa tem que preencher...

A: Hum!

Rom: Tem que cumprir, né!?

A: Hum!

Rom: Com relação ao processo...

A: Sim...

Rom: E o que eles falam que se a empresa está certificada você garante que o produto é bom.

A: Hum...

Rom: Mas você trabalha dentro da empresa, né!?

A: É.

Rom: E, e, e o engraçado é, é que essa avaliação, ela inverte um pouco isso, né!?

A: É, mas será que não...

Rom: Porque ela fala mesmo, né, da história...

A: É só a estatística que interessa pra eles?

Rom: É isso. Você já, já foi...

A: Às vezes...

Rom: Não, sabe o que eu to falando...

A: Até disse que pode ser só estatística.

Romulo: Como, como que eu e o Everton colocamos. Como que o indicador, né!? A gente quer só os indicadores.

A: Só os indicadores. É.

Rom: Por exemplo. Você, você é uma professora com bastante experiência. Você conhece bastante escola. É, se você tiver que avaliar uma escola, alguém vai e fala pra você, você não quer avaliar essa outra escola, não essa aqui, uma outra. Você não iria na escola? Você, você como professora?

A: Lógico.

Rom: Você não iria olhar o que que acontece lá dentro e tudo?

A: Iria, lógico.

Rom: Então, porque a nossa pergunta é assim, do teu ponto de vista, por causa de você ter essa experiência, você saber que a escola é complexa e tudo, né!? Eh, como, como que você acha que os caras estavam pensando que eles iriam avaliar a escola só vendo se o aluno faz bem ou não essas provas, né!?

A: Ah

Romulo: Porque na verdade é como se fala, né!?, é ler os indicadores, né!? Mas o que a gente fica tentando entender é, é como a pessoa que tá na escola lecionando, ah, como que você vê essa, essa ação de avaliação? Nesse caso, né!? Quer dizer assim, se você tentar imaginar, mesmo, o cara que bolou, o cara que chutou, né!?, sei lá. Isso que você falou, será que eles querem os índices, né!?

A: É.

Rom: Mas o que será que eles vão fazer com esses índices, né!?

A: É.

Rom: Dizer que melhorou, piorou?

A: Ah Certo!

Rom: Vocês conversam entre vocês sobre isso? Porque parece que é uma coisa que ninguém perguntou pra vocês, né!?

A: Não, não perguntou.

Rom: Vocês conversam com alguns professores, inclusive entre áreas, né!?

A: Ah

Romulo: Sobre o que, que vocês acham da existência do Saresp?

A: Não. O pessoal no geral não gosta, eles, ah, existe um pouco, um certo medo porque a gente tá sendo avaliado também, né!? O professor tá sendo avaliado ali. Então que nem teve professor de matemática aqui da escola que ficou desesperado porque os índices de matemática foram baixos. Porque de português o que que foi, leitura e interpretação, tá certo. Não teve nada de gramática, nada de nada. Foi leitura e interpretação. E o de matemática não, certo! Teve, foi, teve conteúdo, teve cálculo, teve, sabe, conhecimento que eles tinham que ter. Então o pessoal ficou assim, bem apavorado, porque os índices foram muito, o aluno acertou, tinham 26 questões, acertou vinte uma de leitura e acertou seis de matemática. Então o pessoal no geral não gostam, fica preocupado, assim. Eu já, sabe, eu só me preocupo muito porque eu procuro fazer um trabalho sério, tudo. Então, se não tá dando resultado eu tenho que procurar avaliar e ver que caminho que eu tenho que seguir pra, pra chegar nisso, né!? Mas no geral eu sinto que os professores não gostam. Não gostam.

Rom: Você comentou sobre essa prova desse ano, né!? Que se, que ela está em descompasso com o que vocês estão fazendo, trabalhar com projetos e tudo. Que é o que foi proposto primeiro pelos PCN, mas depois...

A: É. Exatamente.

Romulo: (...)

A: Isso.

Romulo: Saindo este ano. É, se a gente pensar, as pessoas que fizeram essa prova, não que geraram...

A: Hum!

Romulo: Quem, quem se acha que fez. Se você identifica esse descompasso, não é, entre...

A: Hum!

Romulo: Entre o que aparentemente o governo federal propõe, e depois o que uma avaliação pública faz, embora seja estadual, né!?, Como é que, como é que você interpreta isso? Você como professora vendo isso acontecer, né!?

A: Olha...

Romulo: Que te chamou atenção, né!? Porque foi...

A: Foi.

Rom: Uns dos primeiros comentários que você fez, né!?

A: É! Eu acho que foi alguma equipe dessas de vestibular, essas coisas...

Rom: Você acha que não foi técnico da secretaria? Eles informam isso?

A: Não! Não informam. Não sei também se eles informariam se a gente tivesse curiosidade de perguntar, né!? Mas é uma coisa sabe que, já faz parte do contexto que a gente não questiona. Vem, a gente aplica, corrige e faz o relatório depois. E são inúmeros.

Rom: Os relatórios das provas?

A: É, os relatórios das provas. Que nem, ah, a gente tem que fazer, analisar cada, o que cada questão vem com o objetivo dela, certo!?, e você tem que ver as questões, os objetivos que os alunos não conseguiram atingir. Então, tem alguns relatórios que a gente tem que...

Rom: Tem que escrever

A: Que preencher..

Rom: Resulta por aluno...

A: É.

Rom: Da turma e por aluno

A: Isso. E os alunos com rendimento abaixo da média, né!? De treze questões pra, pra baixo (...)

Rom: Mas essa descrição toda, essa análise qualitativa...

A: Hum!

Rom: Que isso aí é uma análise qualitativa, né!?

A: Sim.

Rom: Isso vai também pra secretaria?

A: Ah Olha, eu....

Rom: Vai pra diretoria?

A: Agora eu não, não sei se eles vão, eu tenho impressão que vão mandar porque até ela tirou da, da, do site lá, que vai alguma coisa que eles têm que mandar. Mas são mais coisas que a escola fez. Mas a escola também está fazendo pra gente verificar no planejamento do, do próximo ano, né!? Porque daí com base nisso pra gente tentar planejar...

Rom: Agora esse trabalho extra você tem horas designadas pra fazer?

A: Não.

Rom: Ou se tem que fazer, como a gente faz corrigindo tanto faz assim.

A: Isso.

Rom: É hora a mais...

A: É. Então, o que acontece agora, que nem, por exemplo, oficialmente hoje seria aula, certo!?

Rom: Tá sendo como dia letivo.

A: É, nosso dia letivo é até...

Rom: (...)

A: Então porque nós temos de dia letivo até dia 22, como dia letivo. Só que, eh, por exemplo, a própria Diretoria de Ensino pediu que a gente já tinha que ter todos os resultados dos alunos aprovados, retidos, evadidos até o dia 17. Então já tem até dia 22 como dia letivo e como que eu já posso ter encerrado o ano no dia 17. Mas tem essa coisa. Então e, e daí chega esse período que a gente já encerrou, que já fez tudo, então daí a gente fica aqui mesmo, então daí a gente completa, faz relatório...

Rom: Nesta época....

A: É nesse período...

Rom: E tem que entregar até quando isso? Começo do ano que vem?

A: Ah, não sei. Nós já fizemos. Já passamos pra...

Romulo: Ah, tá.

A: Pra coordenação. Agora se eles têm prazo pra entregar lá, não sei quando que eles, que eles vão....

Rom: Agora, porque quando a gente falava, né!?, isso é uma, o Saesp implica essa atividade extra pra você, né!?

A: Sim.

Rom: Que é como se diz não é, não é bom. Traz relatório...

A: É.

Romulo: Traz uma análise que tem que olhar cada aluno...

A: É.

Romulo: E essa questão traz...

A: É, e influencia até na prática da gente de sala de aula. Que nem, por exemplo, eu trabalho com as 6^a. Séries. E número inteiro é mais pro final. Então quando chegou à época do Saesp: “Não, tem que ver número inteiro, tem que ver”. Então a gente deixou o que tava vendo pra trabalhar com número inteiro, pra chegar no Saesp, e caiu uma questão assim no Saesp. A reta numerada, o ponto A e B que era -1 e -2 pra eles localizar na reta. Então nós trabalhamos tudo de número inteiro e caiu uma questão sobre isso.

Rom: E quando foi a prova?

A: A prova foi dia 4 de novembro.

Rom: Então tem. Você, você diria que existe uma pressão do Saesp com relação ao programa?

A: Então, existe uma pressão assim. A gente que faz essa pressão, as escolas, a direção da escola também vão: “Vão, dá uma olhada no que vai cair no Saesp.” Então existe sim uma....

Rom: Não, é que, é que nem a gente fala assim, vestibular o pessoal fala “Ah, o vestibular é culpado porque as escolas fazem isso e aquilo...” Mas a escola não é obrigada, né!? Então alguém está decidindo fazer...

A: Fazer funcionar...

Romulo: A escola funcionar isso tudo.

A: É, lógico, não. Eu acho que....

Rom: Mas se sente que, né!?

A: É. Existe.

Rom: Tem uma...

A: É, existe porque, é, tem um peso, o resultado vai ter um peso. Tá certo. Então existe sim. A gente, até eu trabalhei, ah, trabalhei com Saresp anteriores, o Saresp de 2000, o Saresp de 99. Eu trabalhei, fiz uma espécie de um simulado com eles. Porque eu trabalho com as 5^a. Séries. Já há 10 anos que eu trabalho com 5^a. séries só. E, e como o último Saresp foi quando eles estavam na 1^a. Série e eles nunca tinham feito um Saresp de Matemática, às vezes o tipo da questão, o jeito que a questão é formulada, tudo isso eles não tem assim um, eles não estão acostumados. Então eu trabalhei pra eles verem qual é o tipo de questão que poderia, né!?, aparecer pra eles. E fiz até um simulado, tudo, e, mas os resultados, ah, que o Saresp apresentou estão bem dentro dos resultados que a gente vê em sala de aula, certo!?, os alunos que tem, os mais, que tem dificuldade nas aulas, nas avaliações que eu faço, foram os que tiraram notas abaixo da média.

Rom: Interessante. Interessante que no teu caso, né!?, isso acho que vai variar muito, né!? Pra poder tirar essas conclusões...

A: É.

Rom: Duas maneiras de influenciar, né!?, por um lado vendo essa coisa positiva da ferramenta externa que pode te dar uma espécie de distanciamento, né!?, na hora de olhar pros alunos, ver que as duas combinam, que batem, né!?, que te dá confiança na sua avaliação. Ao mesmo tempo essa carga de trabalho extra, né!?, que, que a pressão do próprio andamento, né!?, do curso...

A: É.

Rom: Mas você, eu, me parece que você lida muito bem com isso, né!?, talvez os outros professores fiquem meio desesperados...

A: Vive. É, mas eu já completei o meu tempo de serviço, já pedi minha liquidação de tempo, to só esperando fazer 50 anos.

Romulo: Então se está, tá bem...

A: Então não vai ser o Saresp que vai...

Rom: Que vai tirar seu sono.

A: Tirar meu ponto de equilíbrio. Não!

Rom: Eu vou fazer uma proposta, que a gente, aqui pro Everton, que a gente pule o Enem porque como é uma ação do mesmo tipo, né!?,

A: Hum, certo!?

Romulo: Avaliação externa...

A: Ah

Romulo: Talvez, eh, o que a gente conversou aqui sobre o Saesp, acho que tá bem rico, né!?, porque senão a gente vai ficar com uma entrevista muito longa, também, né!?

A: Tudo bem.

Rom: Que a gente passasse para os PCN

A: PCN.

Rom: Que tal? Vamos, a gente faz os dois. Então, agora a gente começa tudo de novo porque a idéia é essa, pra gente essas são ações, naquele sentido, indistintas, né!?, quem vai colocar distinção são os entrevistados e as entrevistadas, né!?

A: Certo!

Rom: Então, a gente faz as mesmas perguntas invariavelmente. Agora os complementos não, né!? (...)

A: Certo!

Everton: Do que a senhora conhece dos PCN, qual sua opinião sobre, qual sua opinião sobre essa ação?

A: Certo! Olha, bom, a gente acaba fazendo todo o planejamento, tudo, da gente em cima dos PCN, certo!? Então a gente, mesmo o livro didático que a gente vai adotar tem que tá de acordo com os PCNs, tá, então, ah, eu tenho trabalhado e num sei, sei que é uma ação.

Rom: O que que você pessoalmente acha do, do, do que os PCNs dizem no sentido de, tipo de trabalhos que eles propõem porque você já tava dando aula antes dos PCN?

A: Já.

Rom: Então você pegou, ah, deve ter pegado o tempo (...) aqueles da CENP...

A: Hum!

Romulo: O Atividades Matemáticas, né!?, o, como é que chamava o que tinha antes do Atividades Matemáticas? Tinha, o azulzinho. Bom, mas enfim, lembra um caderno azul, que tinha, escuro a capa. Mas enfim, se pegou, se pegou um tempo antes dos PCN?

A: Peguei, né!? Peguei.

Rom: E como, como que você viu o que eles trouxeram, tipo em algumas coisas não é tão distante do que, de antes, até porque tem gente que escreveu esse material todo...

A: Hum!

Romulo: Que era quem estava escrevendo, quem escreveu os PCN...

A: PCN, ah

Rom: Então, como que você viu essa mudança pra você como professora? Assim, que, que, que se acha que aconteceu? Que ele teve que mudar muito ou não, foi uma inovação grande pra você ou não?

A: Olha...

Rom: Porque hoje se tá assim, se tá tranqüila, mas depois eu vou querer perguntar, às vezes a gente trabalha tranqüilamente dentro de um referencial, mas não concorda com ele, né!?

A: É.

Rom: Se tá no sistema também.

A: É, lógico.

Rom: Então eu queria que você até falasse um pouquinho disso.

A: Olha, toda mudança quando ela vem a gente sente muita insegurança. Porque às vezes as coisas não vêm muito claras pra gente, como elas tem que ser feitas e como, então a gente teve um tipo de formação, certo, eu fiz, entrei na Unesp em 75, tá certo. Então a gente teve um tipo de formação, de repente a gente tem que trabalhar de uma outra maneira e a gente não está preparado para trabalhar daquela maneira nova. Então no começo surge a dificuldade sim, então a gente e num tem, num tem assim material que venha pra gente de apoio, ou coisas claras, tal. Mas, ah, a gente discute muito, fala-se muito, a gente tem o apoio da coordenação que orienta muito, então...

Rom: Isso, agora, hoje...

A: É.

Rom: Você tá falando do trabalho aqui?

A: Isso.

Rom: E quando, quando você tava numa outra escola, que a gente de um certo modo achou interessante tal que (...) outro lugar, e aí chega...

A: É, é jogado....

Rom: E o Mec coloca o PCN.

A: Isso.

Rom: Eles mandaram pras escolas até pra, pras instituições lerem...

A: Isso...

Rom: Grandes, né!?

A: Isso, mandaram...

Rom: Porque cada escola tem um ensino. Mas...

A: É, mandaram.

Rom: Quando chegou você viu!

A: É, vimos, ah, mas da, da teoria até a prática da gente tem um, uma distância que a gente acaba tendo dificuldade no fazer. Mas foi gradativo, a gente foi, foi e parece que ninguém sabia muito bem ao certo qual que era o caminho, e acho que cada um foi encontrando o seu caminho. No começo foi difícil sim porque a gente nunca tinha certeza do que, se tava fazendo se era o certo. (...) E nunca tinha certeza de que tava no caminho certo, ta!?, mas agora já sinto...

Rom: O que que o pessoal falava, assim, se lembra? Porque realmente, tipo, você me parece uma pessoa que além, além de hoje ter experiência, como você fala (...) vontade, tudo, mas eu acho que você me parece uma professora, assim, centrada, uma pessoa que sempre...

A: Ah

Rom: Eh, segurou a onda, né!? Como a gente fala, nunca ficou, assim, correndo...

A: Eh!

Rom: Batendo a cabeça pros lados, né!?

A: Não!

Rom: Mas eu sei que tem muito professor que, que...

A: Tem.

Rom: Que numa hora dessas (...)

A: E até agora tem.

Rom: Você sentiu, né!? Ameaçado, né!? Não sei o que falar mas desse jeito, né!?

A: É.

Rom: Insegurança.

A: É, com insegurança realmente.

Rom: Como que o conjunto dos teus colegas na época, que se lembra assim, qual que era a

reação das pessoas?

A: Oh! O pessoal fica revoltado, não quer fazer. Como até hoje tem muita gente que não faz...

Rom: Mas aí a revolta era da insegurança...

A: Da, é.

Rom: Ou de não concordar com...

A: Não concordar, acham que, que é uma coisa imposta, que é uma coisa que vem de cima pra baixo, que o professor não é consultado, que aqui, quando a gente vê já tá pronto, acaba vindo. O pessoal acaba se sentindo assim.

Rom: E o conteúdo, mesmo, dos PCN, por que os PCN têm propostas, né!?

A: Têm.

Rom: Inclusive, fala assim, eu conheço o conteúdo que já tava porque eu fui consultor, né!?

A: Ah

Romulo: Então eu sei como é que foi a briga lá pra escrever...

A: Ah

Romulo: Pra diferenciar dos primários, tal. Tem, ele tem um conteúdo próprio lá, né!?

A: Hum!

Rom: Eh, que que o pessoal acha ou você começando? Que eu até lembro que eu falei que ia tocar nisso. Que que se acha do, da proposta dos PCN de 5^a. a 8^a.?

A: Eu acho válida.

Rom: Você gosta dela?

A: Eu gosto.

Rom: Mas seus colegas?

A: É, tem bastante gente que num, num aceita muito. Eu gosto de, de desafios. Eu gosto de desafios, eu gosto de mudanças, tanto é que faz, eh, 10 anos que eu dou, já faz mais uns 10 anos que eu pego 5^a. série, dificilmente eu repito projetos de um ano pro outro. Aquela coisa de fazer e ter tudo guardadinho pronto, e depois se pegar e utilizar à mesma coisa que agora eu acho que enlouqueceria se eu tivesse que o ano que vem fazer à mesma coisa que eu fiz nesse ano.

Rom: Ainda mais com 5^a. e 6^a. série...

A: Com 5ª. e 6ª. série. Então...

Rom: Pra mim as 5ª. sempre foram minhas favoritas.

A: Ah

Rom: E 6ª. série...

A: Eu gosto, eu gosto da afetividade que eles têm. O primeiro ano que eu cheguei aqui eu peguei, além das 5ª, eu tive que complementar minha jornada com uma 7ª. de manhã, da manhã. E eles já são mais adolescentes, tudo. Chegava de manhã e eu entrava, eu parava na classe, entravam 40 adolescentes nenhum me falava bom dia.

Rom: Mas é, mas é típico.

A: É típico.

Rom: É normal hoje.

A: Eles sentavam, eles ficavam de costas pra mim.

Rom: (...)

A: Até eu conseguir, começar, envolvê-los no que eu queria fazer, eu me sentia um lixo, e a 5ª. série não, eles são carinhosos, e eu tenho muito aquela coisa de mãezona então é 40 beijos na entrada, 40 beijos na saída, então eu me envolvo muito com eles, então eu gosto de, de trabalhar...

Rom: 7ª. e 8ª. eu acho que são séries muito difíceis.

A: É, eles são, e eles, então aquela coisa deles não quererem, ah, eles não querem mostrar interesse porque o que mostra interesse que tal, ele é meio colocado de lado pela, pela...

Rom: É nerd que eles falam, né!?

A: É, é, é isso aí.

Rom: Agora, agora, você, eu, uma coisa que me chamou a atenção. A primeira coisa que você falou, primeira, praticamente, coisa que você falou na entrevista, eh, sua fala no Saesp foi que a prova do Saesp era de conta, de cálculo, né!? e não sei o que, tal, enquanto que vocês trabalhavam aqui com projetos (...)

A: É

Rom: Você falou isso, assim, com, com orgulho, né!?

A: Ah

Rom: Falou assim, a gente trabalha...

A: Eh!.

Romulo: Eh, quinta, se acha que 5ª. série isso seria mais apropriado do que, do que pra 7ª., por exemplo, por causa disso que a gente tá falando?

A: Não.

Rom: Ou você acha que trabalhar com projetos, quem que trabalha aqui com 7ª. e 8ª.? Trabalha 7ª. e 8ª.?

A: É, aqui, as 5ª. praticamente sou eu que pego todos os anos. As 8ª. praticamente a Maria Augusta. E as 6ª., as 6ª. coitadinha, é sempre...

Rom: Varia...

A: Pra você ter uma idéia esse ano, nós temos quatro 6ª. séries, quatro professores diferentes.

Rom: Por que eles completam a carga?

A: Todo mundo acaba completando. Eu pego todas as 5ª., a outra pega todas as 8ª., outro pega todas as 7ª., e o que a gente complementa cada um pega uma 6ª., sabe, então existe, ah, acabam ficando assim mais, não é que tão jogados...

Rom: Não, não é.

A: Mas com professores diferentes.

Rom: É.

A: Mas eu acho que não, eu acho que dá pra gente trabalhar com projetos até...

Rom: Até o (...)

A: Até o, até o...

Rom: Quer dizer, você, eh, vamos dizer assim, vamos ver se eu tou, se eu vou falar certo, você se diria uma defensora da metodologia de projetos?

A: Sim. É que...

Romulo: Agora, ah

A: Não dá pra gente trabalhar também cem por cento só com os projetos.

Rom: Não, mas até...

A: Mas, eh!

Rom: Até como os PCN coloca, né!?

A: Isso...

Rom: Como parte...

A: É

Rom: Dos planos....

A: Pra todo conteúdo que eu vou trabalhar com os alunos eu procuro transformar aquilo num projeto. Que nem eu vou trabalhar com geometria não vou dar lá só polígono, tal, tal. Não, eu procuro virar aquilo um projeto, então a gente, ah, vê a parte do conteúdo, a gente sai fazendo barco, eles vão identificar, eles tiram fotografia do que eles vêem lá fora, depois a gente faz releitura de, de, de quadros de artistas famosos da época que usam muito geometria, então a gente procura transformar aquele conteúdo que tá num projetinho específico da coisa. Mas tem hora também que se tem que ver os conteúdos, tal, mas eu sempre tô, até nos projetos interdisciplinares da escola eu tô sempre lá no meio.

Rom: Quando, quando os PCN chegaram você já, já trabalhava assim? Ou eles...

A: Não...

Rom: Que te chamaram atenção?

A: Não. Foi a partir dos PCN.

Rom: E você teve, você gostou, quando se viu os PCN se pensou neles, e tal...

A: (...)

Romulo: Começou...

A: É...

Romulo: Achar interessante...

A: Achei interessante.

Rom: Na, na insegurança que tinha...

A: (...)

Romulo: Todo mundo, né!?

A: É

Rom: É natural.

A: É.

Rom: Mas você também sentiu o que você disse que os colegas sentiram de que era uma política que veio, eh, de cima pra baixo, que não foram consultados sobre mudanças, (...)

A: É, eu sinto isso.

Rom: Se sente esse (...)

A: Sinto sim.

Rom: Como que você acha que poderia ser, eh, a participação, eu vou colocar dos professores e professoras de um modo geral, mas a sua em particular. Como que, como que você se vê, se veria participando da elaboração, vamos supor que agora nós vamos fazer os PCN 2, tá, PCN 2005... 2007 que completa 10 anos que chegou os de primário, né!?, se eu não me engano, então faz PCN 10 anos depois, né!? Como, como que você se imagina participando disso, porque essa é uma questão interessante do ponto de vista do, de quem for formular política, né!?, porque são centenas de milhares de professores, né!?, como, que sugestão você daria pra, pra, pra que vocês pudessem...

A: Pudessem...

Romulo: Professor de sala de aula, vocês que eu digo nesse sentido, pudessem participar mesmo, né!?

A: (...) É complicado, né!?

Rom: Mas eu acho que vocês devem, os professores devem quando reclamam que não foram chamados, deve falar assim: podia ter feito isso, podia ter feito isso, né!? (...) Qual, qual é o tipo de sugestão geral assim?

A: É, sei lá, talvez um contato via diretoria de ensino, tipo de pesquisa, ah, sei lá, eu também não sei....

Rom: Pra, pra recolher informação...

A: Informações...

Rom: Sobre o que os professores acham...

A: Isso, acham, e sabem. Querem mudar determinada coisa então passar sugestão e pedir a opinião dos professores, tipo de um questionário, alguma coisa assim.

Rom: Você gostaria pessoalmente de ter participado da elaboração mesmo dos PCN? Você acha que seria uma coisa legal? Você até como porta-voz dos professores, né!?

A: Ah, não sei se eu teria muito jeito...

Rom: Não, participar talvez não da redação...

A: Da redação...

Romulo: Não, de algum modo?

A: Modo....

Rom: Equipe de trabalho, uma equipe...

A: E diviam escutar, mas até gostaria...

Rom: Vamos seguir senão a gente acaba, eh, fugindo tudo tão tanto que...

Everton: A segunda é: como que você acha que essa ação afeta sua vida como professora? Quer dizer, quanto que ela faz diferença em sua vida como professora?

A: Ah, sim! Eu direciono meu trabalho em cima do PCN. Então ela afeta totalmente minha vida profissional.

Rom: Eh, acho que isso aí a gente até que já falou bastante, né!? Eh, você falou que vocês escolhem livros que, que atendam ou sigam, ou estejam de acordo com os PCN, né!?

A: É.

Rom: Ah, agora acabou-se aquela avaliação, só tem, não tem mais estrelas, né!? Nos livros?

A: É.

Rom: Na recomendação do Mec não tem mais de...

Everton: (...)

Romulo: Ah?

A: É.

Everton: Teve uma agora.

Rom: Então, mas não com estrelinhas, né!?

A: É.

Rom: Eles falaram que iam tirar porque, eh, não tava funcionando o sistema, estava funcionando ao contrário (...)

A: Bom, primeiro o sistema funciona assim, se nunca recebe o que se pede. Certo!

Rom: E o que que eles dizem? Porque outro dia a gente tava falando sobre isso...

A: Eh, porque assim, ah, quando eu vim pra cá o pessoal aqui trabalhava com o livro do Imenes. Então, sabe, a escola se identificou, sabe, a gente teve alunos que conseguiram resultados ótimos, tal, tudo, com, e os professores sempre trabalhavam, eu nunca tinha trabalhado com o Imenes. Eu cheguei, fiquei meio assim porque não conhecia, tal, mas também entrei totalmente gostando muito do Imenes. Mas cada ano que eu ia, eu colava os livros, as folhas do livro com durex porque a gente pedia o Imenes, nunca mais veio o livro do Imenes pra gente. E a gente não queria mudar, era obrigado a pedir uma segunda opção, e sempre vinha à segunda opção, e a gente queria trabalhar com o livro do Imenes. Então a segunda opção ficava lá, novinho na estante, e a gente ficava remendando o livro velho pra trabalhar com o livro do Imenes.

Rom: O que que a secretária, ou o que que a Diretoria falava pra vocês?

A: Que não tinha, que tinha esgotado, que não, não tinha, não tinha do Imenes. E aí quando foi esse ano que passou...

Rom: Exatamente isso que me falaram esses dias. Eu achei um, que quando me contaram que já tinha acontecido isso, eu achei uma história tão louca, por que como esgotado? Acabei de receber hoje, a gente tem um livro que escreveu lá, sobre aritmética e álgebra, eu até vou te trazer um.

A: Certo!

Rom: Recebi uns de, de brinde lá, né!?

A: Certo!

Rom: Eh, e aí, aí eles fizeram uma edição nova porque a secretaria do Paraná, de educação do Paraná, pediu. Então pra editora fazer uma edição nova...

A: Edição nova...

Romulo: Mais 50... Ainda mais uma edição de um livro como esse...

A: Então, e daí quando chegou...

Romulo: (...)

A: É.

Rom: O cara compra antes, então fica que nem um cadastro...

A: Ah

Romulo: Imagina!

A: É, quando foi em dois, dois. É porque se veio, se está oferecendo, né!?, e não é assim. Então a gente falava assim, nós não queremos a segunda opção, não vamos pedir a segunda

opção porque nós não queremos a segunda opção. O programa de computador não aceita, não fecha se você não puser, não puser a segunda opção. Então era obrigada a pedir a segunda opção. Daí vinha à segunda...

Rom: Vocês tentaram colocar duas vezes o mesmo?

A: Não aceitava também.

Rom: Não aceitava?

A: Não. Então, ah, daí chegou, quando foi finalzinho de 2003 que veio novamente pra escolher, daí nós ficamos feliz da vida porque daí tinha o Imenes e o Dante. Então agora falei, só agora nós tamos, porque nós vamos pedir os dois, qual vier nós estamos satisfeito. E veio o Dante que era a segunda opção.

Rom: Mas por que não o Imenes, né!?

A: O Imenes, ah

Romulo: (...)

A: É, o Imenes....

Everton: Vocês deveriam ter pedido o Imenes como segunda opção!

Rom: É mesmo! Vocês tinham que pedir o Imenes como segunda opção...

A: Já! Tentamos!

Rom: Tentaram?

A: Fizemos. Não, não veio o Imenes.

Rom: Daí vocês ganharam a primeira...

A: Não, não veio o Imenes. Nós ficamos com a primeira opção.

Rom: Eu acho que alguém na secretaria não tá gostando do Imenes..

A: Do Imenes...

Rom: E do Lelis.

A: É verdade.

Rom: Então vamos lá?

Everton: Então é, essa a gente também já falou um pouquinho, mas...

Rom: É bom perguntar pra gente ir marcando, né!?

Everton: De que maneira, né!?, os PCN afetam sua vida como professora?

A: Tá, acho que já respondi, né!? Estou baseando meu trabalho dentro da proposta.

Rom: E aí, aquela pergunta secundária que a gente tinha falado, né!? De que modo você acha que isso afeta os alunos e as alunas?

A: Hum!

Rom: Você trabalhando dentro do espírito dos PCN?

A: Eu acho que, ah, não sei, eu acho que ficou atrativa pra eles a matemática. Eu percebo que, não todos, tem gente que não consegue (...) a importância de nada. Mas uma grande parte de, dos alunos gosta do tipo de aula que a gente, que a gente tem. Então eu achei que tornou as aulas, assim, mais atrativas. Porque o pessoal que gosta de matemática, gosta de matemática com calculeira, sem calculeira, de qualquer jeito, né!? Mas eu acho que atraiu mais o pessoal que num era muito ligado em matemática.

Rom: O pessoal, assim, normal.

A: É.

Rom: Eu falo isso pros meus alunos, falo, olha, as pessoas normais, assim, elas não, aí eles dão risada, né!? Porque...

A: É. É verdade.

Rom: Eu me coloco no lado dos não normais.

A: Normal.

Rom: Então eu discuto paridade.

Everton: Então, eh, que tipos de profissionais a senhora acha que foram responsáveis por criarem os PCN? São professores com muita experiência em sala de aula, professores com pouca experiência, professores das universidades, técnicos do Mec/Secretarias da Educação e assim por diante?

Rom: Aí...

A: Olha, eu acho que...

Romulo: A mesma coisa, a ação mesma, né!?

A: Ah

Rom: E disse assim: "Nós vamos ter os, os Parâmetros". E depois se você quiser falar sobre

quem você acha que, que escolheu que fosse desse jeito, né!?

A: Sei. Certo!

Rom: Você conhece um pouco da história do...

A: Não, não conheço. Mas eu acho que no PCN teve a participação de, de professores. Talvez até de professores de universidades, professor da rede mesmo. Mas já num, num sei como foi.

Everton: Por que que a senhora acha que, que teve participação dos professores?

A: Porque, ah, num sei, porque acho que senão não sairia.

Rom: Professores da rede?

A: Da rede também. Eu acho que teve professor da rede, e com experiência, né!? Mas num...

Rom: E como você acha que foi decidido fazer na linha que foi?

A: Linha que foi...

Rom: Se já pensou nisso?

A: Não.

Rom: É uma coisa que beira, assim, entre a curiosidade...

A: Curiosidade.

Rom: Nossa, e ver como isso pode afetar o jeito que você vê os PCN, né!?

A: Certo!

Rom: Nunca ouviu porque eles contam uma história lá na introdução, mas não contam exatamente como que foi tomada a decisão...

A: Decisão de seguir essa linha, né!?

Romulo: É.

A: É, não sei. Nunca pensei sobre isso.

Rom: E nunca, nunca ouviu ninguém falar?

A: Não, nunca ouvi ninguém falar.

Rom: Se você tiver curiosidade depois da entrevista, eu conto.

A: Ah, tá bom!

Rom: Aquela coisa assim, essa é uma história secundária, né!?

A: É.

Everton: Como a senhora acha que as pessoas que criaram esta ação pensaram quando decidiram criar? O que elas queriam alcançar ou causar e por que escolheram esta forma de ação e não outra?

A: Olha, eu acho que talvez tenha, a mudança tenha ocorrido pela própria mudança da sociedade. Tá certo! Então tava mudando, ah, alguma coisa tinha que ser feito dentro da escola pra que também seguisse as mudanças. Tipo de aluno era outro, diferente, o meio de comunicação tá aí disputando com a gente terreno, então eu acho que tudo isso influenciou o pensamento deles pra, pra mudança. Tornar uma coisa, assim, não tão, o aluno mesmo como centro do processo educativo pra que eles pudessem ter um pouco de interesse pela escola. Não sei se seria isso.

Rom: Seria uma tentativa de, de resgatar o interesse dos alunos pela escola?

A: Sim.

Rom: Se acha que isso poderia ter sido feito de outra maneira? Porque você comentou, eu digo isso no sentido, você comentou, veio né!? Veio e um dia chegou, tá aqui os PCN, vocês podem dar sugestões, mas não vai mudar mesmo por causa do tamanho, né!?

A: É.

Rom: Você imagina que tivesse um outro tipo de ação? Você já chegou a participar de alguma discussão sobre isso?

A: Não, não, nunca, nunca pensei. Veio, aceitei, sofri, trabalhei, mas nunca discutimos sobre, assim, discutimos muito o PCN, como que era, tal, mas não, certo, a formulação dele não.

Rom: Eh, se eu, se eu fosse, eu vou fazer um comentário, assim, um pouco geral aí você me diz se eu estou na direção certa ou não, sobre o que você está falando, né!? Ah, eu tô errado em dizer que você de um certo modo acha que, o que a escola precisa, precisa dessa referência externa. Porque você falou do Saresp diretamente, né!?, pro teu trabalho, porque te ajuda, porque é uma coisa que você pode comparar sem, ah, sem poder afetar, né!?

A: Certo!

Rom: E aí os PCN também é uma coisa que você reconheceu que caiu em cima, né!?, caiu na cabeça como as pessoas falam, mas por acaso, entre aspas, você gostou dos conteúdos dele, da abordagem, né!? Mas você reconheceu que foi uma coisa dada, né!?

A: Certo!

Rom: Só que ao mesmo tempo você fala que talvez não fosse o caso de, de todo mundo discutir porque assim você poderia ter alguma referência, né!? No sentido curricular também.

Tô muito errado?

A: Não, não.

Rom: Em te interpretar? Porque eu achei interessante, por que é coerente, né!?, nas duas, nas duas ações?

A: É, não, é isso mesmo.

Romulo: Fim! Então agradecemos oficialmente, em gravação...

Anexo 4

PROTOCOLO (utilizado na realização da entrevista)

1. Esclarecer o que estamos entendendo por “ações”: ações propriamente ditas (por exemplo, de avaliação), programas (por exemplo, de formação inicial ou continuada) ou legislação/documentos indutores (por exemplo, leis, resoluções e diretrizes)
2. Mostra lista de ações e pede para marcar se conhece nada ou muito ou intermediário
3. Para cada uma das três que conhece melhor:
 - Do que você conhece de *****, qual sua opinião sobre esta ação?
 - Quanto você acha que esta ação afeta sua vida como professor(a), quer dizer, quanto ela faz diferença em sua vida como professor(a)?
 - Sobre a qualidade da diferença que faz ou não faz:
 - i) Se faz diferença: de que maneira ela lhe afeta em sua vida como professor(a)?
 - 1) De que modo isto afeta os alunos e as alunas na sala de aula?
 1. Se não faz: por que não? [escolher esta apenas se o professor disser que não faz diferença nenhuma]
 - Que tipos de profissionais você acha que foram os responsáveis por criarem esta ação? Quer dizer, se são professores com muita experiência de sala de aula, professores com pouca experiência, professores das universidades, técnicos do MEC ou das secretarias de educação, e assim por diante.
 - Como você acha que estas pessoas que criaram esta ação pensaram quando a decidiram criar? Quer dizer, o que elas queriam alcançar ou causar, e por que escolheram esta forma de ação e não outras?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)