

AS DIFICULDADES DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO (1950-2000)

Juliana Aparecida Rissardi Finato – Ivete Maria Baraldi
julianarfinato@yahoo.com.br – ivete.baraldi@fc.unesp.br
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro e Bauru (respectivamente), Brasil

Tema: Prática profissional de professores de Matemática

Modalidade: CB

Nível educativo: Formação e atualização docente

Palavras-chave: Política Educacional. Formação de professores. Educação Matemática.

Resumo

A documentação existente na área educacional trata apenas de regulamentações, deixando de lado os obstáculos enfrentados cotidianamente pelo professor. Conhecer esses desafios pode auxiliar na implantação de políticas públicas que os amenize. Este trabalho, portanto, possui como objetivo traçar características das circunstâncias vivenciadas pelo professor de matemática paulista durante sua atuação, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas por esses profissionais. A base de referência dessa pesquisa foi composta por depoimentos de professores de matemática paulistas cedidos aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (do qual sou membro), em seus trabalhos. Após a leitura dos depoimentos, a análise se deu por meio da categorização dos recortes, mediante suas aproximações (Lüdke, André; 1986). Dificuldades como a falta de experiência, o trabalho árduo na escola rural, as legislações impostas pelos órgãos governamentais, a desvalorização do trabalho do professor e os problemas sociais da escola são pontos convergentes nos depoimentos. Foi possível perceber que a principal causadora das dificuldades docentes é a falta de formação adequada para lidar com as mudanças, seja nas políticas educacionais, quanto em sua sala de aula ao vivenciar a indisciplina e a violência.

1. Situando: apresentando o contexto da pesquisa

Este trabalho é resultado de um recorte da pesquisa de Iniciação Científica “As dificuldades enfrentadas pelo professor de matemática: uma análise sobre a formação e atuação docente no Estado de São Paulo”, realizada entre agosto/2011 e julho/2012 e desenvolvida na Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru/SP.

A base de referência desta pesquisa, de natureza qualitativa, advém dos depoimentos de professores de matemática paulistas que foram cedidos aos pesquisadores do GHOEM – Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” do qual sou membro – em seus trabalhos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado.

Após a leitura dos quarenta e oito depoimentos que compõem a fonte de dados deste trabalho, foi realizada uma análise com base em Lüdke e André (1986). Dos depoimentos, recortes foram selecionados e elencados conforme suas proximidades, gerando categorias de análise que foram mais bem estudados separadamente.

Apresentamos na seção que segue um dos resultados dessa pesquisa, ou seja, algumas das dificuldades expressadas pelos professores de matemática do Estado de São Paulo durante seus processos de atuação docente. Os depoimentos datam de 1950 até o início da década 2000.

2. As dificuldades do professor de matemática paulista: está faltando formação?

“Na verdade, o que se tem hoje é uma política educacional extremamente volúvel e frágil. A impressão é de que a política educacional brasileira é um barco à deriva, ‘vai onde o vento bater mais forte’, e os políticos responsáveis por ela são marinheiros que não sabem navegar. Isso dificulta muito a vida dos professores.” – Professora Vilma Maria Novaes da Conceição – (BARALDI, 2003)

Você dificilmente leria o desabafo acima em alguma documentação da área educacional. Isso ocorre porque as dificuldades do professor não são mencionadas neste tipo de material, que trata apenas de regulamentações. Conhecer esses obstáculos pode auxiliar na implantação de políticas públicas que os amenize. No caso acima, por exemplo, verifica-se a necessidade de um cuidado com as modificações de propostas, que não devem ocorrer de forma brusca para que o professor não se sinta desorientado.

2.1. O início na docência: a insegurança e a insubordinação

Era aluno, me tornei professor. O que fazer, como agir? A passagem do papel de licenciando para o de professor é uma das primeiras dificuldades enfrentadas por esse profissional, afinal é “(...) como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.” (Silva, 1997 apud SOUZA, 2009, p. 36).

Como desenvolver o que estudei? Essa questão é frequente neste período, marcado, conforme Costa e Oliveira (2007), por dificuldades referentes ao domínio de conteúdo específico bem como didático-metodológicos. Ainda, a articulação entre teoria e prática e ausência de uma “aplicabilidade” na sala de aula do que se aprendeu na faculdade são outros elementos dificultadores dessa fase inicial.

A falta de experiência com o ensino é um grande obstáculo para os recém-formados, sendo fator de insubordinação por parte dos alunos como mostra o depoimento da professora Regina:

Eu tinha certeza que ele tinha colado, do jeito que ele tinha feito a prova, sabe? Daí começou aquela discussão... Botar você em cheque... 'Você está começando a dar aula agora e está querendo exigir demais. Você não é muito experiente'. Porque era a primeira vez que eu estava dando aula em faculdade. – Professora Regina (SILVA, 2004).

A experiência me ajudaria nesse momento? O relato da professora Maria Lígia responde que sim: “A Cida Bilac, uma educadora famosa de Rio Claro, falou uma vez para mim que a única profissão em que a idade é um benefício é o magistério, porque os professores mais velhos são mais respeitados”. – Professora Maria Lígia Venturi Gianotti (SILVA, 2004).

E o que fazer para amenizar as dificuldades? Mesmo sendo passageira, essa difícil fase do início da docência poderia ser amenizada se a universidade se aproximasse da realidade escolar. Para tanto, precisa “ultrapassar a perspectiva certificatória e assumir uma postura mais solidária e mais comprometida com a escola básica e com o professor que se faz cotidianamente dentro dela” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 43-44).

2.2. A escola rural: terra de passagem, lembranças e dificuldades

No período analisado, entre as décadas de 1950 e 1980, a escola rural era responsável por atender as três primeiras séries do Ensino Fundamental. Sua estrutura, com apenas uma sala de aula para todos os estudantes, implicava na dificuldade de atender a essa demanda heterogênea: “(...) enquanto as crianças da 3ª série, que eram em menor número, iam realizando os exercícios após uma pequena explicação, ia ensinando a 1ª série e, ao mesmo tempo, já passava a matéria para a 2ª série na lousa e ia explicando.” – Professora Neusa Aracy Costa Sampaio (MARTINS, 2003).

A chegada ou saída da escola também não era fácil: o transporte dos professores era precário. O trem, o ônibus, a jardineira, a charrete e o cavalo eram possibilidades para se chegar ao destino. Os professores que se valiam de veículo próprio não eram privilegiados.

Quando eu ia de carro lecionar num sítio, no meu carro, meu Deus! Era vaca que corria atrás, que lambia o carro... E a criançada que corria para abrir porteira. Era um negócio! Aprendi a dirigir no sítio, para poder ir dar aula. Era uma aventura. Chovia, aquilo ficava... Eu tinha um volks e um dia os alunos me carregaram para poder passar num córrego: 'Ah, nós vamos empurrar, Dona Tuti'. Foi todo mundo, a família inteira.” – Professora Luíza Maria de Sousa Constantino Pedro – (MARTINS, 2003)

A zona rural ainda era responsável por impor ao professor outras demandas que não competiam a esse profissional. Martins (2003) salienta que a falta de outros

profissionais na escola rural transferiu ao professor a responsabilidade por toda a parte administrativa da escola, como o número de matrículas, transferências e abandonos. Os depoimentos analisados trazem, ainda, a limpeza da escola e a preparação da merenda aos estudantes como exemplos desse acúmulo de funções.

Era o professor quem fazia a merenda, uma merenda pré-fabricada, a água ficava um quilômetro longe da escola, não tinha poço (...) Na escola havia uma escada (de trabalho dos alunos), que ficava atrás da porta. Na 'escalinha' estava quem ia limpar a sala, quem ia buscar a água... as meninas que iam me ajudar a fazer a merenda. (...) Eu dormia muito pouco... precisava estudar para dar aula no outro dia. – Edson Fávero (GALETTI, 2004).

Havia ainda o problema da evasão escolar, afinal “(...) nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização, o que muitas vezes leva a família rural em direção oposta à escola (Leite, 2002 apud MARTINS, 2003, p. 86)”. Essa situação acarretava ao professor o papel de incentivador dos pais quanto à importância da escolarização.

Outro ponto a destacar referente à escola rural é o seu caráter de “terra de passagem” (MARTINS, 2003). A necessidade de acúmulo de pontos para uma melhor colocação no Concurso de Títulos para efetivação transformava a escola rural no destino procurado pelos professores novatos, devido à baixa concorrência ocasionada pela dificuldade de acesso. Ainda, a baixa pontuação no concurso de ingresso “obrigava” o professor a lecionar na zona rural enquanto não obtivesse uma melhor colocação em um novo concurso. Isso pode ser observado no relato de uma professora que passou por essa situação, presente no trabalho de Oliveira e Costa (2007) do qual trazemos a ponderação dos autores:

Quando a aluna-professora diz ‘não tive pontuação necessária para trabalhar na zona urbana, fui então para zona rural’, aparece a estratificação no destino concedido aos professores com menos pontos nas seleções para ingresso na carreira. Os colocados em classificações inferiores devem se deslocar para espaços também ‘menos privilegiados’ de trabalho. Fica claro que os dois espaços – zona urbana e zona rural – não têm o mesmo valor social e profissional, e estar na zona rural pode ser vivido como punição, até se conseguir uma colocação melhor, como se vê neste depoimento: ‘No ano seguinte fui transferida para a zona urbana e tudo começou a melhorar’. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 34)

Os pontos salientados acima nos lembram do discurso da igualdade de oportunidades de Bertaux (1979 apud MARTINS, 2003, p. 39): “Ou a igualdade de oportunidades traz consigo a igualdade de condições; ou então – o que é muito mais provável – a desigualdade de condições, em curto prazo, leva à desigualdade de oportunidades”. Os

estudantes da zona rural não tiveram as mesmas condições daqueles da zona urbana, será que tiveram as mesmas oportunidades?

2.3. As modificações nas políticas públicas: o caso da LDB de 1971

Nos depoimentos analisados, foi possível perceber que uma grande modificação foi à publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Essa lei estabeleceu uma nova estrutura para o sistema escolar, dividindo-o em dois ciclos: o 1º grau com duração de oito anos – união do ciclo primário com o ginásial – e o 2º grau de três anos.

Essa modificação teve como consequência a eliminação do Exame de Admissão, que se caracterizava por uma avaliação classificatória realizada como forma de selecionar os estudantes que poderiam adentrar no ensino secundário (atuais 6º ano do Ensino Fundamental a 3º ano do Ensino Médio). A justificativa para sua realização era a falta de escolas para atender a todos os estudantes que haviam concluído o ensino primário.

E como o Exame de Admissão era visto pelos professores? A seletividade era bem vista pelos depoentes, afinal “*os alunos entravam muito bem preparados*” e “*era muito mais fácil lecionar*”. A extinção do exame foi considerada, por parte de alguns depoentes, a causa da decadência na qualidade do ensino público estadual, “*porque nivelou o ensino pelo lado mais baixo, entendeu?*” (SILVA, 2004).

A formação necessária aos professores para trabalhar com o novo ambiente escolar, marcado pela heterogeneidade, não foi internalizada pelos docentes, ocasionando as dúvidas sentidas quando da implantação da mudança.

2.4. A (des)valorização do professor (1950-2000)

Algum dia o professor foi valorizado? Os relatos desta pesquisa nos fazem crer que sim. Mas, em um período finito de tempo.

Para os depoentes, entre as décadas de 1950 e 1970, o professor de matemática possuía respeito da sociedade e boa remuneração financeira, essenciais para que um profissional pudesse ser considerado valorizado.

Na época [década de 1970], professor era uma pessoa muito, muito prestigiada. Respeitada. Além disso, tinha uma boa remuneração. (...) quando comecei a dar aula, eu ganhava bem. Me lembro que não era demais. Alguns anos antes, uns dez anos da minha entrada, professor ganhava como um juiz de direito. Ganhava bem (...) todo mundo sonhava ser professor nessa época. E... por vários motivos, porque ganhava bem e porque era respeitado – Professor Sérgio Pedroso (SILVA, 2004).

No entanto, a partir da segunda metade da década de 1970 já é possível encontrar relatos que se refiram ao baixo salário pago aos professores, bem como o sentimento de perda da respeitabilidade.

Como eu queria ser professora, para vários dos meus professores isso era equivalente a não querer evoluir socialmente. Um deles (...) questionou esta minha decisão; para ele, pessoas inteligentes deveriam ser cientistas e não professores. Nessa época [meados de 1970] estava iniciando a desvalorização social da atividade 'ser professor'. – Professora Maria de Fátima Mucheroni (BERNARDES, 2003).

Baraldi (2003) salienta que o processo de desvalorização do professor, marcado pela diminuição dos salários, foi consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Os depoimentos, em conformidade com Garnica (1992), apontam o governo estadual paulista de Paulo Maluf (1979-1982) como o principal período de desvalorização da profissão docente.

2.5. Problemas sociais: as décadas de 1990 e 2000

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 trouxe como sugestão a implantação do sistema de Progressão Continuada visando à garantia de acesso e permanência dos alunos na escola. O Estado de São Paulo a implantou em 1998.

Pastore (2011) traz uma definição ao sistema:

A progressão continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PASTORE, 2011).

No entanto, sua implantação não foi bem aceita pelos professores da rede estadual, pois os alunos com maior dificuldade de aprendizagem eram tomados como referência para o ensino dos demais: *“O ensino é dado em função do ‘mau’ aluno, não em função do ‘bom’. O ‘bom’ fica para trás e é igualado por baixo” – Professor Sérgio Pedrosa – (SILVA, 2004).*

Ainda, com a implantação do sistema de Progressão Continuada, os professores acabaram perdendo a autoridade sobre os alunos e não conseguiram mais manter a disciplina. Isso ocorreu devido à impossibilidade de reprovação do estudante, que não sentia necessidade de estudar.

O que estragou o ensino, na minha opinião, foi aquela Secretária da Educação que tirou as notas. Aquilo estragou tudo, porque o aluno ao entrar na escola já sabia que ia ser aprovado. O professor ficou com as mãos atadas, não tinha mais meios para manter a disciplina. Você dava questões, eles não faziam. (...) No meu tempo não... no meu tempo

era nota 'no duro'. O professor tinha autoridade, podia reprovar o aluno. – Professor Thiago Alves da Silva Leandro (GALETTI, 2004).

Ainda, outro problema social começou a fazer parte da rotina escolar: a violência. Os problemas de indisciplina, que já não eram tão novos, somados à violência no ambiente escolar atrapalham, e muito, o trabalho docente.

Mas está cada vez mais difícil a escola. Cada ano, a clientela vem mais pesada, excluídos, mesmo. (...) Eu não me sinto preparada para essa realidade. Quer dizer, sei ensinar muito bem, sei dominar muito bem uma classe, mas essa clientela que está aparecendo agora assusta qualquer professor, entendeu? Na hora do recreio, eles se drogam e entram drogados... Na aula, depois das nove, é horrível, você vê, assim, sabe? (...) Por mais que eu goste, acho que agora eu tenho que me aposentar. – Professora Maria Lígia Venturi Gianotti (SILVA, 2004).

Interessante observar que na década em questão, os professores apontam como dificuldades os problemas sociais ao invés de dificuldades estruturais elencadas em períodos anteriores: seria a desvalorização da escola o fator preponderante?

3. Finalizando

Na seção anterior, diversas dificuldades foram salientadas. Os professores relatam dificuldade em atender as modificações implantadas pelas políticas educacionais devido à velocidade em que acontecem. Essas mudanças, em geral, ocorrem sem a preparação do professor que tem de se “virar” para realizar os objetivos propostos. Outro ponto destacado refere-se à democratização do ensino e a “promoção automática” que retirou dos professores a autoridade diante dos estudantes. Esse fator foi considerado, por muitos professores, como responsável pela queda na qualidade do ensino brasileiro. O enfrentamento da indisciplina e violência na sala de aula tem sido outro obstáculo para o professor, que diz não ter formação para essa realidade.

Diante de todos os desafios apresentados, a falta de formação/preparação adequada surge como maior causadora de dificuldades. Assim, faz-se necessário uma política pública educacional de apoio ao professor: seja em questões econômicas, sociais ou mesmo de estrutura escolar e condições de trabalho.

Referências

Baraldi, I. M. (2003). *Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção*. (Tese de Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.

- Bernardes, M. R. (2003). *As várias vozes e seus regimes de verdade: estudo sobre profissionalização (docente?)*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, Brasil.
- Costa, J. S.; Oliveira, R. M. M. A. (2007). A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. *Olhar de Professor*, 10 (2), 23-46.
- Galetti, I. P. (2004). *Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientações para tecer paisagens*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Garnica, A. V. M. (1992). A universidade e a escola de primeiro e segundo graus: um estudo de emergentes a partir da análise de discursos de professores. *MIMESIS*, 13 (1), 13-26.
- Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU.
- Martins, M. E. (2003). *Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista*. (Monografia de Iniciação Científica). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, Brasil.
- Pastore, M. (2011). *Nove respostas sobre a progressão continuada*. Recuperado de: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/progressao-continuada-brasil-622270.shtml>
- Silva, S. R. V. (2004). *Identidade Cultural do professor de matemática a partir de depoimentos (1950-2000)*. (Tese de Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Souza, D. B. (2009). Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Saber Acadêmico*, (8), 35-45.