

Universidade Federal de Goiás  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Mestrado em Educação em Ciências e Matemática

A Identidade Profissional do Professor de Matemática  
frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano  
do Município de Goiânia à luz da Etnomatemática

por

Janderson Vieira de Souza

Goiânia

2009

**Janderson Vieira de Souza**

**A Identidade Profissional do Professor de Matemática  
frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano  
do Município de Goiânia à luz da Etnomatemática.**

Dissertação submetida à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

**Orientador: Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro**

Goiânia

2009

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado, do que uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias, para determinar com exatidão seu lugar preciso em relação a seus próximos e à comunidade”.

Albert Einstein

# Agradecimentos

Agradeço a Deus, por me confiar tamanha responsabilidade em forma de conhecimento científico, fazendo-me evoluir em função desses saberes, a ponto de desejar uma sociedade mais justa e igualitária, dando-me força e coragem para perseguir um ideal de mudança que poucos tem a coragem de enfrentar.

À minha esposa Daniela Pereira Alves, companheira, compreensiva e amiga. Aguentou-me e esteve presente em minhas ausências.

À banca examinadora, composta pelo Prof. Dr. Rogério Ferreira e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanda Domingos Vieira, que apesar do pouco tempo disponível, prontamente disponibilizaram-se em examinar e contribuir com esta dissertação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro, pela paciência e pela motivação na elaboração da dissertação. Desde a seleção para o mestrado, apoiou-me em todas as etapas. Revelando-se muito mais que um orientador, um grande amigo.

Ao Prof. Dr. Juan Bernardino Marques Barrio, coordenador do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, por lutar pela implementação do Mestrado, possibilitando que hoje várias pessoas possam ser diplomadas como Mestres em Educação em Ciências e Matemática.

Aos meus irmãos: Jailton, Jaime, Pedro e Inêz os quais acompanho desde o nascimento, companheiros de todas as horas.

Aos meus pais Jaime Lima de Souza e Lídia Vieira de Souza, que, apesar da origem simples, sempre me incentivaram a seguir a carreira docente.

Aos apoios pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação: Tânia Silva Borges Salles e Carmen Marize Lima, por promoverem uma verdadeira ponte entre nossa pesquisa e a Secretaria Municipal de Educação.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Santo Antônio, que acompanharam-me durante esse dois anos de luta.

A todos os colegas do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, e em especial ao Weldson, Joaquim, Rafaela e Roberto, companheiros de orientação.

Aos professores que participaram da pesquisa, que, apesar do pouco tempo disponível para a realização da entrevista, de maneira nobre, dispuseram-se a contribuir para investigação.

A todos os pais, professores e educandos que presenciam na atual Rede Municipal de Educação de Goiânia esse processo de mudança da instituição.

À destilaria que produz o *Teachers Highland Cream Blended Scotch Whisky*, por me proporcionar com seu vigoroso *whisk* escocês, momentos de elucubrações, euforia e relaxamento. Houve ampliação de minhas conjecturas sobre a realidade tão vil, amenizando nossas crises identitárias resultantes do conflito natural entre o Id e o Ego, como diz Freud.

# Resumo

Este trabalho tem o propósito de mostrar aspectos da identidade profissional de alguns professores de matemática do município de Goiânia, pertencentes à Unidade Regional Central. Procura-se entender como tais professores compreendem e incorporam a estrutura denominada “Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano”, à Luz da Etnomatemática. Para tanto, foi realizado um Estudo de Caso, que, num primeiro momento, fez uma investigação documental das principais propostas e diretrizes que conduzem os trabalhos em ciclos da prefeitura de Goiânia, desde sua implementação, no ano de 1998. Num segundo momento, foram realizadas entrevistas com nove professores de matemática pertencentes a uma das unidades regionais deste município, tendo como um dos critérios para a seleção dos professores que possuíssem experiência com ciclo III há, pelo menos, três anos. A pesquisa revelou que os professores vivenciam vários conflitos no ambiente escolar, desde a restrita compreensão da Proposta Político Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia até um repensar da práxis pedagógica. Esses conflitos fazem surgir críticas à implantação e concepções que norteiam a proposta de ciclos. Além disso, foi abordada a identidade profissional do professor de matemática na perspectiva da Etnomatemática e, por meio desta, propostas reflexões relacionadas a alguns aspectos como: agrupamento conforme faixa etária, papel da chamada promoção automática em escolas cicladas - contribuindo para uma reflexão da função da escola como instituição -, debate sobre a grade paritária, o atual isolamento da matemática em relação aos outros componentes curriculares e reflexões sobre o currículo.

**PALAVRAS CHAVE:** Ciclos de Formação; Identidade Profissional do Professor de Matemática; Etnomatemática.

# Sumário

<b>1</b>	<b>Trajetória</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Referencial teórico</b>	<b>16</b>
2.1	Introdução . . . . .	16
2.2	Etnomatemática . . . . .	16
2.3	Identidade Profissional do Professor . . . . .	22
<b>3</b>	<b>Ciclos de formação</b>	<b>26</b>
3.1	Introdução . . . . .	26
3.2	Um panorama sucinto dos Ciclos no Brasil . . . . .	26
3.3	Histórico dos Ciclos no Município de Goiânia . . . . .	29
3.4	Concepções dos Ciclos de Goiânia . . . . .	32
<b>4</b>	<b>A pesquisa em perspectiva: aportes teóricos e metodológicos</b>	<b>37</b>
4.1	Introdução . . . . .	37
4.2	Metodologia . . . . .	37
4.3	A Entrevista . . . . .	39
4.3.1	Contato inicial e a condução da entrevista . . . . .	41
4.3.2	A questão desencadeadora . . . . .	42
4.3.3	Expressões de compreensão do pesquisador . . . . .	42
4.3.4	Das sínteses . . . . .	43
4.3.5	Das questões de: esclarecimento, focalizadoras e aprofundamento . . . . .	43
4.4	Processo de categorização das Informações . . . . .	44
<b>5</b>	<b>A entrevista em movimento</b>	<b>47</b>
5.1	Introdução . . . . .	47
5.2	Explanação da pesquisa de campo . . . . .	47
5.3	Caminho percorrido até a entrevista . . . . .	55

---

<b>6</b>	<b>Análise das entrevistas</b>	<b>58</b>
6.1	Introdução . . . . .	58
6.2	Disposições Pessoais para Docência . . . . .	58
6.3	Promoção Automática . . . . .	60
6.4	Autonomia . . . . .	63
6.5	Tensão entre proposta e produto . . . . .	64
<b>7</b>	<b>Considerações finais</b>	<b>69</b>
	<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>74</b>

# Capítulo 1

## Trajectoria

Neste capítulo introdutório, a finalidade é traçar a trajetória acadêmica dos momentos mais significativos em relação à minha carreira docente, à matemática nas escolas e às razões que serviram de motivação para pesquisar a identidade profissional do professor de matemática da rede municipal de Goiânia, frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano à luz da Etnomatemática. Mostrando que a matemática, como disciplina nas escolas de ensinos Fundamental e Médio, para uma quantidade significativa de estudantes, é vista como um “bicho de sete cabeças”<sup>1</sup>.

Os motivos para essa visão estereotipada são vários, como o sentimento de incapacidade de aplicar a matemática no cotidiano, pois há um clima desfavorável à disciplina na comunidade escolar, já que está acostumada a atitudes negativas em relação à matemática. Tem-se a ideia errônea de que essa disciplina apresenta uma linguagem aborrecida e obscura. Mesmo diante desse quadro, nos ensinos fundamental e médio tive inclinação para estudar matemática.

Durante o Ensino Fundamental, mais precisamente no oitavo ano<sup>2</sup>, foi o impulso necessário para aquilatar meu gosto pela matemática. Apesar de precoce, possivelmente foi um dos primeiros passos rumo ao despertar para a carreira docente, nesta série, comecei a demonstrar várias habilidades, elogiadas pelo professor da turma. Isso me incentivava cada vez mais a estudar os conteúdos propostos. O estudo da matemática era para mim um prazeroso entretenimento.

No Ensino Médio, aguçei ainda mais minha percepção em relação à matemática. Isso se deve ao fato de ter estudado no Centro Federal de Educação Tecnológica de

---

<sup>1</sup>Expressão utilizada pelos alunos em geral.

<sup>2</sup>Antiga 7<sup>o</sup> série do Ensino Fundamental.

Goiás (CEFET- GO)<sup>3</sup>, onde havia necessidade de priorizar os conteúdos das ciências exatas (matemática, física e química), pois, a maioria das disciplinas dos cursos técnicos como - Metrologia, Resistência dos Materiais I e II, Desenho Técnico, Eletrotécnica - dentre outras, exigia muitos cálculos. Os estudantes do CEFET, portanto precisavam conhecer bem o conhecimento matemático do ensino médio.

Em 1998, concluí o curso do CEFET. O contato intenso com a matemática continuou despertando em mim predileções e habilidades no sentido de aprender mais sobre essa linguagem.

Em virtude disso, deixei a profissão de técnico em mecânica. Na tentativa de conquistar novos horizontes, ingressei no curso de Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG). Com isso, conheceria mais e refinaria as habilidades para atuar numa profissão efetivamente.

Logo nos dois primeiros anos do curso, fiz oito disciplinas de matemática - Cálculo I e II; Álgebra I, II e Linear; Geometria II, Analítica e Euclideana, as quais me propiciaram uma considerável formação matemática. Por outro lado, senti dificuldade em acompanhar a quantidade de conteúdos propostos pelas disciplinas. Esses conteúdos eram trabalhados por meio de avaliações escritas, listas de exercícios, trabalhos, que, às vezes, deixavam-me desestimulado.

No terceiro ano do curso, tinha de decidir se faria o bacharelado ou a licenciatura. O bacharelado em matemática, a grosso modo, era destinado aos estudantes que pretendiam exercer atividades como mestrado em matemática ou em áreas afins. A licenciatura destinava-se a formar professores, habilitando-os para os ensinos Fundamental e Médio. Fiz a escolha pela licenciatura, porque nesse mesmo ano, ministrei aulas numa escola estadual de Ensino Médio, o que despertou muito mais gosto pela profissão.

Nessa fase do curso de licenciatura, comecei a cursar disciplinas oferecidas por outros institutos como o da Faculdade de Educação. Logo na primeira disciplina - Educação Brasileira - indentifiquei-me de imediato com os seus objetivos, dentre eles, entender mais sobre a Educação do nosso país.

Além disso, surgiu uma oportunidade para trabalhar como bolsista de um projeto de extensão proposto pelo Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal de Goiás (UFG) no Laboratório de Educação Matemática (LEMAT). Por meio do projeto denominado “Projeto de Implantação de Laboratório de Matemática Escolar”, orientado pela professora Zaíra da Cunha Melo Varizo<sup>4</sup>, pesquisei sobre mate-

---

<sup>3</sup>O CEFET-GO era a antiga Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) até 1998. Desde 2008, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF-GO).

<sup>4</sup>Atualmente professora aposentada da Universidade Federal de Goiás.

riais instrucionais, jogos, *softwares* e, principalmente, investigação matemática. Isso me possibilitou uma oportunidade de aproximação com a Educação Matemática.

No ano seguinte surgiram outras disciplinas relacionadas à educação. Realizei o estágio supervisionado no CEFET, concomitantemente às aulas da escola estadual, as quais ministrei desde o ano anterior. Isto possibilitou-me adquirir uma visão mais global, passando a perceber uma diferenciação grande entre os alunos do CEFET, que em geral tinham uma facilidade maior de apreensão dos conteúdos propostos e os estudantes da escola estadual, que apresentavam várias dificuldades. Percebi, então, que existiam problemas que ultrapassavam os muros da escola. Isso conseqüentemente, fez-me repensar sobre o papel do educador.

Em virtude da vivência com esses estudantes e suas dificuldades financeiras, de estruturação, de relacionamento com os professores surgiram reflexões sobre minhas atitudes como docente. Passei a buscar métodos e formas que corroborassem no sentido de estreitar as relações existentes entre os educandos e os professores, no intuito de superar as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Dessa forma, considerei ser esse um primeiro passo para despertar nesses alunos um estímulo ao aprendizado da disciplina.

No ano de 2002, fui aprovado no concurso para o cargo de professor de matemática da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia para Profissional da Educação II. Essa aprovação proporcionou-me, no ano de 2003, a convocação para trabalhar em escolas do Ensino Fundamental, numa estrutura de ensino, até então desconhecida por mim. O modo de organização do ensino era por Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, estrutura esta que havia sido implantada em 1998, a partir de um projeto denominado “Projeto Escola para o Século XXI”.

Os Ciclos de Formação<sup>5</sup>, existentes inclusive em outros países, constituem-se numa concepção de escola que considera a educação escolar e a aprendizagem do aluno como formação humana. Temos, então, um repensar no papel da escola, para além do ensino de conteúdos, mas que pretende vislumbrar outras possibilidades para os estudantes economicamente desfavorecidos e desprovidos.

Do ponto de vista pedagógico, tal modo de organização do ensino tem sido defendido sob o argumento da melhor possibilidade de organização do tempo e espaço escolares, do respeito aos ritmos e dos processos de aprendizagem dos alunos, da eliminação da repetência instalada na escola e da preservação da auto-estima dos alunos. (NEDBAJLUK, 2006, p.248).

Recorrendo ao Projeto de Ciclos de Formação de Goiânia (2004), encontra-

---

<sup>5</sup>Quando estiver escrito “ciclos de formação”, entenda-se “ciclos de formação e desenvolvimento humano”.

se uma reflexão dizendo que, durante séculos, se aprende e ensina por meio de um sistema educacional organizado em função de conteúdos pré-estabelecidos, no qual o educando é visto a partir do domínio maior ou menor que tem dos conteúdos definidos para as diferentes séries. No final do ano, esse resultado da aprendizagem é verificado. Caso o aluno não domine o conteúdo de cada disciplina, conforme a média estabelecida, ele repete a série, normalmente com o mesmo professor, com os mesmos livros e com os mesmos instrumentos didáticos, ou seja, com a mesma forma de ensinar. Em casos específicos, com o mesmo fracasso escolar.

Isso motivou a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1998, a elaborar uma proposta de ensino, denominada por “Escola para o Século XXI”. Tal proposta previa mudanças significativas na estrutura educacional das escolas do município de Goiânia, principalmente, no que se refere à aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, minha percepção, como professor de matemática da Rede Municipal de Educação é de que existem dificuldades de incorporação e interpretação da concepção dos Ciclos de Formação, como a eliminação total ou parcial da figura da reprovação ou retenção do educando, mudanças relacionadas aos tempos escolares que na escola seriada eram bastante rígidos, passando a ser flexíveis, a busca de contextualização das ações escolares por meio de projetos políticos pedagógicos, fatos que contribuem para a existência de uma crise de identidade profissional daqueles que estão envolvidos na proposta.

Entretanto, é importante salientar que essa crise acontece também em outras estruturas, algumas das quais são apontadas por Guimarães (2004, p.26):

a) existe a demanda e uma saudável e crescente reivindicação da população pela escolarização, concretizada na busca, às vezes com sacrifícios de variada natureza, dos pais e alunos pelo acesso à escola; b) os desafios que o mundo contemporâneo faz à educação do cidadão, mais especificamente à escola e ao profissional que nela atua (concretizados na compreensão das mudanças nas relações pessoais e profissionais, do processo produtivo e na demanda do equivalente desenvolvimento de competências a respeito), estão a nos fustigar; c) movidos e tentando acompanhar esses desafios estão os avanços na ciência e na tecnologia; d) considere-se também a qualidade da educação oferecida nas escolas, vinculada ao preparo dos profissionais que aí atuam, às precárias condições de infra-estrutura, **ao desprestígio profissional, à perda de identidade** (grifo meu). Este último aspecto, ao mesmo tempo em que é mantido, alimenta um estado de mais ou menos constante indiferença, de ceticismo e até de certa abulia de grande parte dos professores em relação à educação e à profissão, o que dificulta ainda mais qualquer mudança desse estado de coisas.

Não se trata, porém, de uma problemática apenas pela estrutura de ciclos de formação. É uma problemática da educação como um todo, o que atesta a necessidade

de pesquisas sobre educação, especificamente sobre a identidade profissional do professor de matemática.

Além dessas reflexões, é importante destacar também minha participação em diversos congressos, pois desde 1999, participei de cerca de cinco Jornadas de Educação Matemática, promovidas pelo Laboratório de Educação Matemática (LEMAT)/UFG; um Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM, 2004), encontros na área de matemática no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA, 2005); Escola de Geometria na Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2006); Encontro Brasileiro de Pesquisas em Educação Matemática (EBRAPEM, 2008)/ UNESP-Rio Claro), Encontro Brasiliense de Educação Matemática (EBREM, 2008), V Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG (CONPEEX, 2008). A participação nesses eventos contribuiu o de conhecimento do que tem sido pesquisado e ampliar os estudos sobre os temas *Educação Matemática e Etnomatemática*.

Por um lado, com as reflexões e vivências acima descritas, acredito ter conseguido evoluir de forma significativa minha carreira profissional como educador. Por outro lado, sentí necessidade de continuar investigando o campo da educação, pois tinha consciência da importância de possuir práticas, conforme Demo (2003) muito bem coloca, de um *Professor-Pesquisador* que tem como uma das características principais, a “convicção de educação pela pesquisa ser a especificidade mais própria da educação básica”.

Assim, decidi fazer dois cursos de pós-graduação *latu-sensu*: um em Métodos e Técnicas de Ensino, na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); e outro em Matemática na UFG. Ambos abriram-me portas para lecionar no Ensino Superior; na própria UNIVERSO; neste período de 2006-2008, ministrei disciplinas dos módulos do curso, em: Jaraguá, Niquelândia, Luziânia, Goianésia, Taguatinga, entre outras localidades. Foram trabalhos na forma de módulos, que tinham disciplinas como Álgebra Linear, Teoria dos Números, Laboratório de Geometria, concomitantemente, com temas ligados à Educação Matemática.

Esses cursos, proporcionaram-me reflexões e análises relevantes para minha atuação como docente e pesquisador, já que me oportunizou lidar com professores de matemática de localidades diferentes e com realidades e experiências diversas. Muitas vezes, percebi nas ações e, em alguns momentos, na própria fala do professor durante os cursos, um sentimento de desprestígio profissional na sociedade, situação precária em relação à infraestrutura das escolas que “caíam aos pedaços”, compondo um quadro de verdadeira crise de identidade profissional.

Constatedei, então, pela vivência com professores dessas localidades, a neces-

cidade de mudanças em relação à formação do professor. Uma formação voltada para uma visão holística pode mudar este quadro, de modo que o professor venha almejar a busca de competência para o “questionamento reconstrutivo”,<sup>6</sup> nos termos de Demo (2003).

A experiência como professor de matemática da SME levou-me a várias preocupações em meio à prática docente, a começar pela interpretação dos ciclos associado à não reprovação.<sup>7</sup>

Por outro lado, a meu ver, a SME propõe ir além, pois parte do princípio de não trabalhar apenas com a concepção de aprovação/reprovação, mas sim de aprendizagem para todos como finalidade precípua da escola e o direito inalienável do educando. (GOIÂNIA 2004, p. 64).

Dessa forma, já como mestrando do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática/UFG, optei por buscar respostas para a questão: como o professor de matemática está compreendendo e incorporando os Ciclos de Formação? Isso gerou o tema de minha pesquisa que se pauta na identidade profissional do professor<sup>8</sup> de matemática, frente aos Ciclos de Formação na perspectiva Etnomatemática.

Por que tomar a perspectiva Etnomatemática? Porque pretendo contribuir com elementos que deem a oportunidade ao professor, em especial ao professor de matemática, de se mobilizar e se sensibilizar com novas formas de ver a matemática à luz do programa Etnomatemática.

Além disso, a Etnomatemática também vem ao encontro da proposta dos Ciclos de Formação, pois a estrutura de ensino implantada desde 1998, nas séries iniciais do Município de Goiânia, prevê mudanças na organização escolar das escolas municipais de Goiânia. Conforme documento oficial da SME romper com a organização seletiva e discriminadora, com intuito de reconhecer que os educandos, independentemente de sua idade, portam saberes próprios de seu grupo e que devem ser considerados pela escola.

Nesse aspecto, o programa Etnomatemática preocupa-se em “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações.” tal como afirma D’Ambrosio (2005,

<sup>6</sup>Trata-se de internalizar com atitude cotidiana a educação pela pesquisa, no qual o “questionamento” compreende a referência à formação do sujeito competente e “reconstrução” seria o conhecimento renovador e sempre renovado.

<sup>7</sup>Apesar de não existir nada na Proposta Político Pedagógica admitida pela SME sobre o assunto, em algumas referências, como Gomes (2004), Manairdes (1998) e Oliveira (2005), podemos constatar a não dissociação dos ciclos à promoção automática, pois a idéia que sustenta os ciclos é principalmente a não reprovação entre agrupamentos do mesmo ciclo, “promoção automática”. Por outro lado, na minha vivência experiencial de ciclos, apontam para possibilidade de reprovação no final de cada ciclos, principalmente em função das faltas reiteradas.

<sup>8</sup>Guimarães (2004) propõe contribuir com formadores de professores a ampliar suas análises, reflexões e, principalmente, suas ações em relação às concepções e práticas de formação, discutindo sobre a construção, busca e desenvolvimento da identidade profissional do professor.

p. 17). Isso faz refletir sobre a existência de uma conexão entre a Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Goiânia e a Etnomatemática, pois a proposta também vislumbra o reconhecimento de que o estudante porta um saber próprio.

Pretendo buscar apontamentos sobre como o professor está compreendendo e incorporando a proposta dos Ciclos de Formação nos trabalhos em sala de aula. Para isso, procurei fundamentar a metodologia para alcançar o objetivo proposto, que em resumo consiste em compreender, analisar e interpretar os elementos presentes na identidade profissional do professor de matemática da rede municipal de ensino de Goiânia.

Nesse sentido, aliado a Ludke (1986) e Vianna (2003), a aproximação com algo particular no ambiente escolar, por constituir-se uma unidade, dentro de um sistema mais amplo, optei por fazer uma pesquisa do tipo qualitativa, por meio de uma investigação do tipo estudo de Caso, iniciada por uma pesquisa documental e entrevista com professores da rede municipal de Goiânia, acreditando que, para investigar a identidade do profissional do professor de matemática, esta seria uma metodologia bem adequada de modo a detalhar o estudo proposto.

Considerada a realidade do sistema de ensino do município de Goiânia, pergunto: Como o professor de matemática vem compreendendo e incorporando o ensino organizado por Ciclos de Formação? O que está interferindo na identidade profissional desse professor de matemática? Quais as tensões existentes, ou não, entre a proposta e o produto nos Ciclos de Formação? Será que o professor está preparado para exercer essa nova função? Será que a estrutura de ensino por meio de Ciclos de Formação, na perspectiva da Etnomatemática fornece subsídios para o professor implementar suas ações?

São perguntas que faço e que nos próximos capítulos busco discorrer sobre elas segundo meu referencial teórico.

# Capítulo 2

## Referencial teórico

### 2.1 Introdução

A finalidade deste capítulo é fundamentar e estabelecer relações sobre a identidade do professor na estrutura ciclada na perspectiva da Etnomatemática. Para isso, investigamos várias referências bibliográficas que tratam de temas sobre educação matemática, formação de professores e Etnomatemática.

Em destaque estão os trabalhos de autores como D'Ambrósio (1990), (1999), (2004) e (2005); Gerdes (2004), Knijnik (2004), Barton (2004), Ferreira (2004), os quais apresentam uma linha teórica mais próxima do objeto por nós estudado.

Dentre as referências examinadas, optamos pela fundamentação do trabalho na perspectiva da Etnomatemática, por acreditarmos ser um campo importante para investigar a identidade do professor nos Ciclos de Formação. Isso porque:

[...] a Etnomatemática se vincula ao campo educacional tanto por suas críticas e sugestões pedagógicas que em geral reforçam a necessidade de revertermos o modelo de estrutura escolar, não se restringindo assim às questões metodológicas. (MONTEIRO et. al., 2004, p. 18).

### 2.2 Etnomatemática

A partir desta escolha, uma interrogação natural para o leitor seria: o que pretendemos com a Etnomatemática como suporte teórico? Assim, não com o intento de responder a esse questionamento, mas na busca de apontar caminhos, recorreremos inicialmente a Ubiratan D'Ambrósio, considerado pela comunidade acadêmica a referência mais completa sobre Etnomatemática, chegando a ser chamado por autores como Barton (2004, p. 11) de o “pai da Etnomatemática”.

D'Ambrosio, com o *programa de pesquisa*<sup>1</sup>, busca entender a aventura da espécie humana na terra, tendo como objetivo maior analisar a espécie ao longo da sua evolução. Ele procura compreender como as artes e técnicas foram geradas, organizadas e difundidas com a finalidade de entender, explicar, e lidar com o ambiente natural, social e cultural. (D'AMBROSIO 2004, p. 60).

O autor certifica a Etnomatemática como um programa, denominado “Programa Etnomatemática.” Ele justifica essa denominação pelo seguinte motivo:

[...] A principal razão resulta de uma preocupação que tenho com as tentativas de se propor uma epistemologia, e, como tal, uma explicação final para Etnomatemática. [...] procuro evidenciar que não se trata de propor uma outra epistemologia, mas sim de entender a aventura da espécie humana na busca do conhecimento e na adoção de comportamentos. (D'AMBRÓSIO, 2005, p.17).

O autor, possivelmente querendo superar o ponto de vista superficial de “etno + matemática” ou de “matemática étnica”, representou nas raízes etimológicas da palavra Etnomatemática, os seguintes neologismos: “Etno, de *Ethno*, que significa a variedade de ambiente natural, social, cultural e imaginário; matema de *mathema*, vem de explicar, entender, lidar com e tica de *techné* modos, estilos, artes, técnicas.” (D'AMBROSIO 2005, p. 63). O autor confere, assim, um significado mais amplo para este campo de pesquisa.

Barton (2004) contribui para compreensão da Etnomatemática ao analisar as obras de D'Ambrosio, Gerdes e Ascher. Apresenta uma definição afirmando que:

[...] Etnomatemática é um programa de pesquisa do modo como grupos culturais entendem, articulam e usam os conceitos práticos que nós descrevemos como matemáticos, tendo ou não o grupo cultural um conceito de matemática. (BARTON 2004, p.53).

Diante dessa definição, Barton sugere quatro implicações:

(a) a etnomatemática não é um estudo matemático, é mais como antropologia ou história; (b) a definição em si depende de quem a está expressando e é culturalmente delimitada; (c) a prática que é descrita é também culturalmente delimitada; e (d) a etnomatemática implica alguma forma de relativismo para a matemática. (BARTON, 2004, p.54).

Por outro lado, Ferreira (2004) denomina a Etnomatemática não como uma teoria, mas como um *paradigma kuhniano*.<sup>2</sup> Isso em virtude de não se ter uma definição do que vem a ser Etnomatemática. Apesar disso, o autor reconhece a Etnomatemática

<sup>1</sup>Denominado Programa Etnomatemática.

<sup>2</sup>Um paradigma kuhniano é composto de suposições teóricas gerais e de leis e técnicas para a sua aplicação adotadas por uma comunidade científica específica. (CHALMERS, 1993, p. 124)

como um recurso pedagógico fundamental no currículo escolar. (FERREIRA 2004, p. 78 e 79).

Entretanto, para este estudo, as dimensões política, social e cultural, universalismo da matemática, formação de professores e currículo, também são importantes e serão abordadas nos próximos parágrafos.

Na dimensão política, não poderíamos deixar de apontar a contribuição de Paulo Freire, pois no Brasil, em sua origem a Etnomatemática herdou influências do pensamento deste autor, principalmente, a partir do momento em que se aponta uma forte relação entre política e educação, fazendo denúncias sobre a injustiça social.

Em relação ao seu *método de alfabetizar*<sup>3</sup>, percebe-se em Paulo Freire, uma aproximação com a Etnomatemática de D´Ambrosio, justamente quando o educador propõe uma prática problematizadora, pois

[...] Ela empresta desse método as suas premissas básicas. Sendo a principal delas a busca pelo entendimento da realidade do sujeito no sentido de buscar subsídios para emprestar aos sujeitos, educandos e educandas, ferramentas para que possam compreender a realidade que os envolve e para modificá-la, dentro de seus anseios políticos e sociocultural. (SANTOS, 2004, p. 214).

Dentre outras queixas da Etnomatemática em relação à matemática, aponta-se o caráter de *universalismo da matemática*, que a grosso modo pode ser identificado dentre os seguintes estigmas: uma ciência exata, permeada de certezas, presente em todo o planeta, válida para os homens em geral ou, como afirma D´Ambrosio (2005, p.75), que “a matemática tem uma conotação de infabilidade, de rigor, de precisão e de ser um instrumento essencial e poderoso no mundo moderno [...]”. Para Monteiro (2004, p. 24).

[...] a Etnomatemática, como a entendemos, não apenas denuncia a problemática do lugar dos direitos das minorias em relação à maioria, como invoca por meio de suas diferentes dimensões, a instabilidade, a mistura e a relatividade como fundamentos de seu pensamento, ou seja, invoca uma percepção holística e dinâmica da realidade em substituição de uma percepção simplista e tranquilizadora que pretenciosamente pretende garantir que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema e que é a ciência quem dará a solução.

Em virtude disso, a maneira mais adequada para sociedades “como a nossa em transição da subordinação para autonomia”, conforme D´Ambrosio (2005, p. 42), é denunciar a falsa ilusão de que o universalismo da matemática constitui algo positivo.

A partir disso, pensando na Educação em geral, a Etnomatemática também denuncia as tentativas de

---

<sup>3</sup>No fundo é muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. Compreensão dialética da educação está preocupada com o processo de conhecer em que educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 1997, p. 86)

[...] colocar crianças em séries de acordo com a idade, em oferecer o mesmo currículo numa mesma série, chegando ao absurdo de colocar currículos nacionais. E ainda maior é o absurdo de se avaliar grupos de indivíduos mediante a testes padronizados. (D'AMBROSIO 2005, p.61).

Para o tema formação de professores, buscamos como base teórica as concepções de D'Ambrosio (1999) e (2005), Domite (2000) e (2004). Monteiro (2004), aliada a SANTOS (2007, p.229) afirma que “na base das teorizações de D'Ambrosio, acerca da educação, está a formação docente”, isto é, existem, na base da Etnomatemática, pressupostos que apontam para formação de professores.

Ancorado em Monteiro (2004), compreendemos que, no viés da etnomatemática, a formação de professores não pode simplesmente ser voltada apenas para formação técnica, mas deve manter um contato mais amplo e efetivo com a prática, com questões sociais, culturais que envolvem o processo educativo. Torna-se, fundamental despertar no professor,

[...] seu senso de solidariedade, respeito e compromisso ético com a comunidade com que irá trabalhar. Entretanto, de nada adiantará mudanças na formação docente se as mesmas não forem acompanhadas por mudanças na estrutura educacional. (MONTEIRO, 2004, p. 31).

Na mesma linha de pensamento, Domite (2004, p.35) vai além, ao afirmar que

[...] A grande contribuição de D'AMBROSIO, que inaugurou tal discussão e tem se debruçado com muita seriedade sobre a relação entre as questões culturais/étnicas da educação matemática, tem sido levar os professores e professoras a refletir que **há outros modos de explicar e entender as relações quantitativas e espaciais (“matemática”) em outros contextos.** (DOMITE 2000, p. 43). (Grifos do autor)

Nesse sentido, a Etnomatemática indica uma postura diferente da atitude assumida pelos professores tradicionais<sup>4</sup>, o que contribui para uma dificuldade desta profissão, requerendo novas atitudes e responsabilidades. Isso evidencia uma possível crise de identidade profissional docente.

Recorrendo ao exposto no capítulo I, no que se refere à identidade profissional, não se pode deixar de retomar nessa discussão, segundo nossa percepção como professor da Rede Municipal de Goiânia (RME), a problemática da *crise de identidade dos professores*<sup>5</sup> de matemática frente à estrutura Ciclos de Formação. Tal crise é devida a diversos motivos, dentre eles a insatisfação com as condições de trabalho, grande

<sup>4</sup>Dentre outras afirmações, são professores saudosistas que se referem ao ensino de décadas passadas como referencial ao ensino dos dias atuais.

<sup>5</sup>Crise de identidade do professor significa uma crise da maneira de ser na profissão, no ato de professor o que implica em dificuldades na interação social, descontentamento na realização das atividades; descrença no seu papel social. (MEKSENAS, 2003).

quantidade de educandos nas salas de aula, formação docente, imposição política da nova estrutura de ensino, etc.

Todos esses problemas presentes em nossa prática docente fazem-nos refletir e almejar a busca de possíveis soluções para os problemas enfrentados nas escolas da SME, mas não de uma maneira propedêutica:

[...] nós educadores, por diferentes processos, percebemos que não têm mais significado grande parte dos encaminhamentos da época da nossa formação, assim como não nos satisfazem as propostas de formação que partem de estudos de gabinete sobre questões didático-pedagógicas mais gerais ou mesmo mais específicas. (DOMITE 2000, p. 43).

Além dos motivos apresentados acima, há também a sobrecarga<sup>6</sup>, o isolamento e outros, que contribuem para uma potencialização da crise.

Diante desse quadro, perguntamo-nos de que forma o Programa Etnomatemática, como base teórica, poderia contribuir para a superação da crise de identidade enfrentada pelos professores de matemática, frente aos ciclos de formação? Assim compreendemos que um dos enfrentamentos, concordando com Domite (2000), seria a tentativa de diminuir a tensão existente, por exemplo, entre educando e educadores. Para isso, o educador matemático deve compreender que

[...] a Etnomatemática como uma linha de estudo e pesquisa de educação matemática, investiga as raízes matemáticas, a partir da maneira como elas se dão nos diferentes grupos culturais; em outras palavras, os estudos Etnomatemáticos procurando trilhar os caminhos da antropologia, buscam identificar problemas matemáticos a partir do conhecimento do “outro”, na sua própria racionalidade e termos. [...] Em outras palavras, com a discussão da Etnomatemática estamos buscando ajudar o professor e a professora a estabelecer modelos culturais de crença, pensamento e comportamento, no sentido de refletir não só o potencial do trabalho pedagógico que leva em conta os “saberes” dos alunos e alunas como o de uma aprendizagem, pela escola, mais significativa e que dê mais poder e domínio sobre a própria aprendizagem. (DOMITE 2000, p. 43 e 44)

Ao mesmo tempo, pensando no currículo como um agente presente nas escolas, que “há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos”, como diz Moreira e Silva (2002). E mais, estando inserido num contexto cultural social, implicado de relações de poder, visões particulares e sociais. (MOREIRA; SILVA, 2002). Desta forma, corroborando com as idéias de D’Ambrósio (2005), numa perspectiva da Etnomatemática, cabe-nos discorrer sobre currículo.

<sup>6</sup>Acúmulo de funções ou também excesso de trabalho em uma única função exercida pelo professorado atual.

Compreendemos por currículo como o conjunto de elementos que compõem os objetivos, conteúdos e métodos, dos quais uma estrutura escolar ou acadêmica, apropria-se enquanto instituição, de maneira desvelada ou não para manutenção do *status quo*.

O currículo dos romanos, por exemplo, era um *trivium*, composto por três campos chamados de Gramática, Retórica e Dialética. Esses campos defendiam fortemente os conceitos de cidadania que fortaleciam as bases do Império Romano. O *trivium* era o grande estimulador para a garantia da manutenção do Império, pois as bases da sociedade estavam centradas nas concepções de cidadania.

Já na idade média, foram surgindo outras necessidades educacionais, que refletiram no que seria o Ensino médio. O currículo nesse período, foi estruturado da seguinte forma: Aritmética, Música, Geometria, Astronomia (*quadrivium*). (D'AMBROSIO 2005, p. 63)

Assim, pode-se compreender que na medida em que vão acontecendo as transformações na sociedade, as estruturas educacionais também acabam modificando. Pensando dessa forma, numa sociedade da informação em transição entre os séculos XIX e XX, torna-se fundamental conhecer e desenvolver habilidades diferenciadas.

Por isso, D'Ambrosio (2005), no Programa Etnomatemática, propõe um novo currículo para atender a essas novas exigências postas pelo homem, baseado na: *Literacia, Materacia e Tecnoracia*, as quais podem ser assim conceituadas:

**LITERACIA:** a capacidade de processar informação escrita e falada, o que inclui leitura, escritura, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia, internet na vida cotidiana [**Instrumentos Comunicativos**]. **MATERACIA:** a capacidade de interpretar e analisar sinais e códigos, de propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, de elaborar abstrações sobre representações do real [**Instrumentos analíticos**]. **TECNORACIA:** a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas [**Instrumentos Materiais**]. (D'AMBROSIO 2005, p. 66 e 67) *Grifos do autor.*

Como se vê, o Programa Etnomatemática vai além de um modelo pronto e acabado, trata-se de uma proposta de educação ampla, de caráter inacabado, que abre possibilidades para análise e compreensão do que é posto como princípio educacional.

Na próxima etapa, o objetivo consiste em buscar elementos significativos para investigar a identidade profissional do professor. Assim, exponho o ponto de vista de alguns autores e nossa compreensão sobre o que entendemos por identidade profissional.

## 2.3 Identidade Profissional do Professor

Por meio do contato profissional com outros professores do componente curricular de matemática e nossa experiência profissional como professor nas escolas do município de Goiânia, nas quais trabalhamos, notamos uma provável crise de identidade profissional dos professores de matemática. Eles apresentam como principal queixa, a substituição da Seriação<sup>7</sup> pela estrutura de ensino denominada “Ciclos de Formação”. Percebemos o descontentamento com essa estrutura de ensino, quando os professores manifestaram insatisfação com sua profissão, dificuldades disciplinares em sala de aula, tensão entre a proposta do município e o produto entre outras.

Observamos também que, além do município de Goiânia, existem discussões significativas sobre esse mesmo assunto em outros municípios como Campinas-SP conforme mostra Zanini (2005), Uberlândia-MG, revelado por Souza (2005). Esses autores apresentam diversas problemáticas que surgiram mediante a implementação dos Ciclos de Formação.

As reflexões anteriores aguçaram nosso olhar, especialmente sobre a identidade profissional do professor de matemática, no intuito de compreender sobre elementos que compõem essa identidade, para além do meu olhar experiencial de professor. Assim, estabelecemos parâmetros para delimitar o que iríamos investigar, ou seja, que caminhos pretendíamos percorrer.

A identidade, segundo nosso entendimento, faz parte de uma construção de valores, princípios, sucessivas socializações<sup>8</sup> que se dão, ao longo da vida do sujeito. Sobre isso, Dubar (2005, p.135), afirma que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”. Desse ponto de vista a

[...] identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005, p.136)

Berger e Luckman, *apud* Zanini (2006), propõem uma percepção de identidade muito próxima de Dubar (2005), porém os autores colocam em pauta a dialética e as relações sociais:

---

<sup>7</sup>A seriação é uma estrutura de ensino, cuja organização do espaço escolar é disposto segundo séries. O educando vai mudando de série progressivamente segundo a aprovação no final de cada ano letivo. Essa estrutura de ensino destaca-se pelo fracasso escolar, pela evasão e repetência, considerada por teóricos da educação como reprodução do sistema capitalista: excludente e elitista em sua essência.

<sup>8</sup>(DUBAR, 2005)

[...] singulares ao sujeito e produzidas a partir de interações do indivíduo da consciência e da estrutura social na qual este está inserido, sendo a identidade, de acordo com este, um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Tais identidades formam-se e são remodeladas através dos processos de relações sociais. (BERGER e LUCKMAN, 1985 *apud* ZANINI, 2006)

No âmbito da nossa pesquisa, a expressão **identidade profissional**, é um dos fundamentos de nosso trabalho.

Na busca de compreender os conceitos que giram em torno de identidade profissional, assumimos que

a temática da identidade, especificamente da identidade profissional, é complexa, nova, com significados diferentes para a psicologia, a sociologia e para outras ciências. É, na expressão de Carrolo. (1997, p.23), citando Zavalloni, “um conceito à procura de uma ciência”, de difícil consenso nas ciências humanas, “e, mais difícil ainda, é sua operacionalização.” (GUIMARÃES 2004, p. 28)

Tardif (2002), que relaciona carreira e socialização, afirma ser impossível compreender a identidade profissional sem inseri-la na história de seus autores, suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Dessa forma, para compreensão dessa identidade do professor é fundamental conhecer “sua trajetória social e profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.” Tardif (2002, p.107).

Por outro ponto de vista, Nóvoa (1995, p.16 *apud* LANDO 2008, p. 7) traz o conceito de que “a identidade do profissional não é uma propriedade, não é um produto, a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Dessa forma, o autor não fala apenas na identidade profissional, mas num processo identitário, que revela o caráter dinâmico e complexo da construção desse conceito.

No entendimento de Guimarães (2004), a identidade profissional do professor, está agregada aos *saberes docentes*. Esses saberes, segundo o autor, configuram a *profissionalidade docente*<sup>9</sup>. Esses saberes não devem estar associados apenas a aforismos, como afirma Guimarães (2004, p. 48) que, basta saber o conteúdo para ensinar bem, ter jeito, vocação e paciência, desenvolver uma boa cultura geral, de que aprende-se na experiência e de que basta bom senso entre outros.

A proposta é ir além disso, dessa forma, pleiteamos um estudo da identidade profissional do professor numa perspectiva do humanismo rogeriano<sup>10</sup>:

<sup>9</sup>Profissionalidade docente e identidade profissional do professor, neste trabalho, serão considerados sinônimos ou, pelo menos, bastante próximos.

<sup>10</sup>Humanismo rogeriano refere-se à teoria desenvolvida por Carl Ranson Rogers, no campo educacional.

O humanismo rogeriano, embora com menor ênfase quanto a pretensões de profissionalização docente, advoga a constituição de um saber pessoalístico, construído também em situação, mas principalmente, com base em qualidades e habilidades pessoais como a empatia, a tolerância, o saber ouvir, a autenticidade e a transparência pessoal do professor. (GUIMARÃES 2004, p. 49)

Nesta linha de pensamento, discorreremos sobre elementos associados diretamente a identidade profissional. Segundo Tardif (2002, p.33) os *saberes docentes*<sup>11</sup> que influenciam na identidade profissional, são denominados

*saberes disciplinares* são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários [...] (p.38). [...] Pode-se chamar de *saberes profissionais* o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) (p.36). [...] Ao longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de *curriculares*. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Finalmente, os *saberes experienciais* os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam das experiências e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF 2002, p. 39).

Esse conjunto de saberes proposto por Tardif (2005) compõe-se por uma linha que vislumbra estudar as relações entre os saberes e a construção da identidade profissional do professor. Isso indica um caminho possível para se pesquisar a realidade vivida pelo professor.

Corroborando com as idéias deste autor, compreendemos que, para entender a identidade profissional do professor, é preciso lançar mão de seus saberes, aos quais, o entendimento de sua cultura, histórico de vida, sua satisfação no trabalho, percepção da instituição escolar, sua formação, entre outros aspectos, dão um panorama bem próximo do seu entendimento como educador.

Vale ressaltar também que essa relação entre os docentes e seus saberes não é simplista, já que, como diz Tardif (2005, p. 36) o saber docente é: “plural, formado

---

Rogers, após ter notado a aplicabilidade de suas teorias nesta área, dedica-se juntamente com outros colaboradores, a escrever sobre a aprendizagem, estabelecendo princípios para que esta ocorra (Teoria da Aprendizagem Significante). Assim, é notável que há uma transposição dos princípios de suas idéias da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), utilizada para fins terapêuticos para a aprendizagem que tem o aluno como centro.

<sup>11</sup>Saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais

pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiênciais.” Dando por sua vez uma amplitude extensiva para o que entende-se por identidade profissional do professor.

# Capítulo 3

## Ciclos de formação

### 3.1 Introdução

Neste capítulo, o objetivo é lançar mão de um breve histórico sobre a implantação dos Ciclos no Brasil, porém, com ênfase na experiência do município de Goiânia e, posteriormente, mostrar o que se propõe na estrutura ciclada deste município.

Além disso, apresento uma discussão baseada em Barreto e Mitrulis (1999), Barreto e Souza (2004), Jacomini (2007) e Nedbjluk (2006) sobre as experiências vivenciadas em outros municípios, que possuem escolas *cicladas*<sup>1</sup>, como São Paulo-SP, Uberlândia-MG e Porto Alegre-RS, em virtude da estrutura de Ciclos de Formação já serem políticas educacionais concretizadas e problematizadas noutros estados<sup>2</sup>.

Substanciados pelas propostas Goiânia (1998), (2004) e (2006) e Oliveira (2005) exponho nosso ponto de vista sobre a proposta de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

### 3.2 Um panorama sucinto dos Ciclos no Brasil

É visível para os pesquisadores da área educacional dos Ensino Fundamental e Médio o crescente conjunto de mudanças nas estruturas educacionais principalmente, em capitais brasileiras, com um aumento significativo de propostas e ensaios que dizem respeito à forma de Ciclos de Formação.

Aparentemente, tem-se um relativo consenso de que essa modalidade de ensino atenda satisfatoriamente as mais variadas realidades, provavelmente, por existirem

---

<sup>1</sup>Terminologia usada em algumas referências.

<sup>2</sup>Na década de 90 nestas localidades.

como uma estrutura consolidada de ensino em alguns países da América Latina e um quantitativo grande dos países europeus.

Entretanto, desde a década de 20, no Brasil, preconizavam-se as ideias de “promoção em massa,” em virtude dos altos índices de repetência, grandes gastos governamentais, evasão dos educandos, dentre outros fatores que configuravam fortemente um quadro de *fracasso escolar*.

Estados como São Paulo e Rio Grande do Sul, por exemplo, almejavam mudanças em suas estruturas de ensino, como a progressão continuada.<sup>3</sup> Esse debate, por conseguinte, contribuiu para o surgimento de uma pesquisa, segundo Barreto e Mitrulis (1999, p.33), como a de Dante Moreira Leite, num trabalho publicado em 1959. Nele, Leite apresentou equívocos em relação à atual cultura pedagógica dos professores, a de homogenização das classes<sup>4</sup> e do castigo e do prêmio como formas de garantir o aprendizado.

Esse mesmo autor também condenava a reprovação. Para ele, a solução dessa problemática seria a implementação de um “currículo adequado para o nível de desenvolvimento do aluno.” (BARRETO e MITRULIS, 1999, p. 34).

Iniciativas dessa envergadura propiciaram, nas décadas de 60 e 70, uma demanda de pesquisas e ações governamentais que pretendiam conduzir para melhores condições no ensino, pois o quadro persistente de reprovações e evasão escolar era, no mínimo, muito preocupante.

Após o regime militar, os governantes dos estados eleitos como oposição aos que estavam no poder, incorporaram medidas educacionais que vislumbravam a re-democratização do ensino. No bojo de ações, já nas décadas de 80 e 90, iniciou-se a implementação dos Ciclos de Formação no Brasil.

Nesse mesmo contexto, a fim de regulamentar o já presente ensejo sobre Ciclos, o governo decretando a lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu em suas *diretrizes e bases da educação*<sup>5</sup> a possibilidade de estruturar sistemas de ensino em ciclos:

Art. 23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, **com base na idade**, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, Grifos nossos).

<sup>3</sup>Criavam-se classes de recuperação para alunos com dificuldades de aprendizagem, que voltariam as classes de origem, se obtivessem êxito ou, caso contrário, permaneceriam nessas classes até receberem a escolarização adequada.

<sup>4</sup>A ideia de que as classes ou turmas de alunos deveriam ser homogêneas.

<sup>5</sup>Lei de Diretrizes e Bases.

Apesar de essa lei que regulamenta a possibilidade de a a estrutura de ensino organizar-se em ciclos ter sido aprovada somente no ano de 1996, no Estado de São Paulo, por exemplo, ela já figurava como proposta para suas escolas de ensino Fundamental e Médio, repensando seu currículo, reorganizando as disciplinas na tentativa de integração com bases nas vivências sociocultural dos educandos. Assim, as séries foram substituídas por ciclos em todo o ensino Fundamental.

Assim, no cenário nacional, alguns municípios como Belo Horizonte-MG, Porto Alegre-RS, Goiânia-GO, dentre outros, sentiram-se incentivados a firmarem suas políticas educacionais em ciclos de formação.

Iniciando pelo município de São Paulo, segundo Barreto e Souza (2004, p. 39), a estrutura de ciclos fora implantada no ensino fundamental em 1992, organizava-se em três ciclos da seguinte forma: inicial,<sup>6</sup> intermediário<sup>7</sup> e final<sup>8</sup>. Adotando a possibilidade de reprovação do aluno somente ao final de cada ciclo, o educando deveria refazer apenas o último ano de ciclo correspondente.

Numa perspectiva pedagógica, além dessa nova estruturação dos enturamentos, as componentes curriculares (disciplinas), deveriam organizar-se, reordenando seus conteúdos e aprendizagem a partir dos ciclos, conforme afirmam Barreto e Mitrulis (2004, p.40).

Na compreensão de Barreto e Sousa (2004), para realizar esse conjunto de mudança, foram incorporados novos horários durante o trabalho do professor, como horários de estudo coletivos, estimulando a chamada jornada de trabalho integral, na qual os profissionais são contratados por quarenta aulas semanais. Dessas quarenta horas, vinte e cinco se cumpriam na sala de aula, oito em horário coletivo, três em tarefas individuais e quatro destinadas a atividades individuais livres.

Destacamos também que tal proposta foi implantada no município de São Paulo em clima de grande envolvimento dos professores, mas, com a reestruturação da proposta, devido à mudança governamental do Partido dos Trabalhadores (PT) para Partido Progressista (PP)<sup>9</sup>, não houve continuidade nas ações almejadas pelo governo anterior. Conseqüentemente, sem a devida mobilização dos educadores em torno dos ciclos, aponta-se “para a reprodução da lógica de seriação, com algumas mudanças”, isto

---

<sup>6</sup>Referentes aos 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental

<sup>7</sup>Referentes as 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

<sup>8</sup>Referentes aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

<sup>9</sup>As mudanças foram drásticas de um governo para o outro. Todo o projeto de educação da administração da Luiza Erundina foi dilacerado pelas gestões seguintes: a de Paulo Maluf e a de Celso Pitta. Toda a orientação que era fornecida pelo NAE para a sustentação do projeto pedagógico da escola foi interrompida. (JACOMINI, 2007, p.103).

é, trabalham-se nos ciclos com resquícios do ensino seriado.

No município de Belo Horizonte, segundo Barreto e Sousa (2004, p. 42), onde as mudanças aconteceram de forma diferente, buscava-se chegar às grandes questões que dão sentido ao pensar e fazer educação. Para isso, foi estruturado um Projeto Político-Pedagógico intitulado “Escola Plural” em torno de quatro eixos. O primeiro é a proposição de uma intervenção mais radical na escola, considerado como espaço de vivência, o segundo eixo seria a reorganização dos tempos escolares por meio da criação dos ciclos escolares. O terceiro seria a busca de processos de formação plural; a busca incessante de uma nova identidade profissional da escola com tempos remunerados para estudo, pesquisa e capacitação. Finalmente, o quarto eixo é a ressignificação da avaliação vinculada à concepção de aprendizagem.

A Escola Plural, segundo esses moldes, configurou-se numa experiência modelo. Destacou-se nacionalmente, em especial no meio acadêmico, a ponto de tornar-se referência para outros municípios, dentre eles, Goiânia, que, na elaboração de sua proposta, levou em consideração a experiência vivenciada pelo município de Belo Horizonte.

Já o município de Porto Alegre, no ano de 1996, após quatro anos de debates focalizando alternativas para evitar a exclusão escolar, apresentou como uma alternativa para organização de suas escolas os “Ciclos de Formação”. Essa proposta, na sua intenção básica, levou em conta a experiência de São Paulo e de Belo Horizonte.

Nessa proposta educacional, os alunos foram organizados por faixa etária, de seis a quatorze anos, em três ciclos. Não existia reprovação e alternativas eram previstas para apoiar os alunos que apresentavam dificuldades: laboratórios de aprendizagem, professores intinerantes, sala de integração e recursos. Tudo isso, segundo Barreto e Souza (2004), proporcionava uma reorganização do espaço escolar.

Por um lado, há a compreensão de que as experiências vivenciadas em escolas cicladas do Brasil, conforme apontam Barreto e Mitruilis (1999) e Nedbajluk (2006), re-velam uma falta de consenso em relação ao que realmente são os ciclos de formação, principalmente no contato com os professores que não entendem bem a proposta, seus tempos de duração, características de ordem didática e pedagógica. Por outro lado, existe consenso no que tange a ser uma escola organizada por faixa etária e sem reprovação.

### **3.3 Histórico dos Ciclos no Município de Goiânia**

Segundo Mundim (2007), a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, almejou, então, mudanças no cenário educativo municipal, propondo a nova estrutura de

ensino denominada por Ciclos de Formação, com a pretensão de superar o fracasso escolar presente nas escolas do município, como a evasão, repetência, a distorção idade/série e corroborar com a política incentivada pelo Ministério da Educação e Cultura, que incentivava novos projetos educacionais que vislumbravam a universalização de acesso aos educandos no ensino fundamental.

Assim, no ano de 1998, quando Goiânia tinha como prefeito Nion Albernaz e o secretário da educação Jonathas Silva, foi iniciado e executado o processo de mudança na proposta curricular do ensino Fundamental da Rede Municipal de Goiânia.<sup>10</sup> Tal processo tinha como referencial teórico a Proposta Político Pedagógica intitulada “Escola para o Século XXI”. (GOIÂNIA, 1998).

Num primeiro momento, em caráter experimental, essa implantação iniciou-se em 39 escolas de ciclo I do município, logo, em meio a discussões e dificuldades, no ano de 2002, foi estendido para o ciclo II e, em 2003, para o ciclo III. (SME GOIÂNIA, 2004, p.148 e 149).

Para tanto, algumas mudanças na organização das escolas foram executadas: a extinção das antigas séries que seriam absorvidas por uma estrutura organizacional de Ciclos I, II, III e IV. O Ciclo I era composto por 1º, 2º e 3º anos. O Ciclo II pelo 4º e 5º anos. O Ciclo III implantado gradativamente pelo 6º e 7º anos. Finalmente Ciclo IV pelo 8º e 9º anos, também de forma gradativa. Todas as novas turmas seriam organizadas segundo a faixa etária dos alunos. (GOIÂNIA 1998, p.32).

Dentre as mudanças ocorridas para os ciclos de formação, a concepção de aprovação/reprovação merece destaque. Na proposta de Ciclos, ficou estabelecido: “não haverá reprovação dentro dos ciclos” Goiânia (1998, p. 31). Esse se tornou um dos pontos mais polêmicos da proposta, trazendo à tona muita resistência por parte dos professores em relação à eliminação (parcial) da reprovação, tal como afirma Mundim (2007, p. 8). Em contrapartida, em nossa experiência vivencial nos ciclos, verificamos acontecer de maneira desvelada a reprovação entre os ciclos (de três em três anos), seja por problemas de aprendizagem dos educandos ou por exceder o quantitativo de faltas (25 por cento), conforme a lei.

Essa preocupação e também outras que o professorado considerava difícil de lidar nos ciclos, contribuíram para iniciar um processo de discussão no princípio da gestão do PT.<sup>11</sup> O resultado é que a proposta do Ciclo foi sistematizada no Projeto Político Pedagógico (GOIÂNIA, 2004), prevendo mudanças a curto, médio e longo prazo. (SME

---

<sup>10</sup>O uso de Rede neste trabalho significa Rede Municipal de Educação.

<sup>11</sup>Gestão do prefeito Pedro Wilson.

GOIÂNIA, 2004, p. 149)

Isso contribuiu para que algumas concepções fossem aprimoradas, tornando-se uma proposta mais completa e orientadora que a inicial, em nosso entendimento, havia tratado concepções já enraizadas na educação brasileira de forma muito superficial. A título de exemplo, tomemos a concepção da não reprovação, vista pelo documento atual:

A SME não trabalha com essa concepção de aprovação e reprovação, mas sim de aprendizagem para todos como finalidade precípua da escola e o direito inalienável do educando. Dessa forma, não se preveem rupturas dentro de planejar e programar no sentido de que sejam alcançados os objetivos estabelecidos para garantia efetiva da aprendizagem de todos, respeitando trajetórias, tempos e ritmos dos educandos. (GOIÂNIA 2004, p.64)

Em outras palavras, uma nova maneira de pensar a escola é organizando-a em função dos ciclos de desenvolvimento humano, na busca de preparar os cidadãos para um mundo em transformação, incluindo a formação da cidadania; o respeito às diferenças, à diversidade cultural, ao meio ambiente; construção da saúde individual e coletiva.

Para a elaboração da proposta de ciclos em Goiânia, uma das referências foi a experiência vivenciada pelo município de Belo Horizonte com a proposta da “Escola Plural.”

Da mesma forma, a experiência de ciclos na cidade de Porto Alegre, com a proposta denominada de *Escola Cidadã*, e a de Brasília com a *Escola Candanga*, também contribuíram para elaboração/aprimoramento da proposta. A equipe pedagógica responsável pelo projeto (Escola para o Século XXI) propôs o redimensionamento da estrutura do ensino fundamental em três ciclos de formação, cada um com duração de três anos; a formação de um coletivo de professores de área; garantia de tempo de estudo e articulação entre os profissionais para o desenvolvimento curricular. (GOIÂNIA, 2006, p. 13).

Em 1999, conforme Goiânia (2004, p.22), algumas modificações foram realizadas para resolver o problema de fluxo escolar. Houve alteração da estrutura de quatro ciclos para três. Essa decisão foi tomada pelo Conselho Municipal de Educação<sup>12</sup>, após análises apontarem para um índice de reprovação<sup>13</sup> muito alto na passagem do Ciclo II para Ciclo III. Para superar esse índice, o projeto foi reformulado, incorporando o “4º ano” no ciclo II e 7º, 8º e 9º anos, no ciclo III.

<sup>12</sup>O Conselho Municipal de Educação de Goiânia é um órgão colegiado, político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo e deliberativo e foi criado nos termos da Lei nº 7.771, de 29 de dezembro de 1997.

<sup>13</sup>Apesar de a proposta não prever reprovação dentro do ciclo, percebe-se, de maneira desvelada, reprovações entre os ciclos, seja por meio da frequência abaixo de 75 por cento como previsto na lei ou por outros motivos.

No ano de 2006, fruto de um trabalho iniciado em agosto de 2005 pelo coletivo dos professores da Rede e participação dos Grupos de Trabalho e Estudo<sup>14</sup> (GTE), da comissão de currículo formada por representantes das Unidades Regionais de Educação (URE)<sup>15</sup>, da (DEFIA)<sup>16</sup> e (CEFPE)<sup>17</sup>, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares de 2006, conforme consta em Goiânia (2006, p. 6)

Assim, o entendimento é que as diretrizes curriculares de 2006 representam a continuação da proposta implementada em Goiânia (2004), com ênfase na estruturação de um currículo. Tais diretrizes poderiam ser utilizadas como referência para os professores da Rede na construção dos seus objetivos para o ciclo I, II e III.

Vale ainda destacar a presença, nesse documento, de um conjunto de orientações para organização dos conteúdos escolares selecionados. A organização em ciclos propõe a seleção desses conteúdos segundo o saber próprio do educando, isto é, deve ser levado em consideração o que o educando traz de conhecimentos prévios da sua comunidade local, descartando um quadro de conteúdos pré-definidos.

Na próxima seção, são apresentadas as concepções que norteiam os Ciclos de Formação do município de Goiânia.

### 3.4 Concepções dos Ciclos de Goiânia

Na discussão sobre as concepções que orientam os Ciclos de Formação no município de Goiânia, é fundamental realizar uma análise do primeiro documento proposto pela SME, chamado Proposta Político Pedagógica “Escola para o Século XXI”, quando, em 1998, iniciou-se o processo de substituição da seriação pelos dos Ciclos de Formação no município de Goiânia.

Essa proposta possuía como premissa a superação do fracasso escolar como a repetência, evasão, alunos com dificuldade de alfabetização, defasagem idade/série, dificuldades no processo avaliativo, entre outros motivos. Em virtude disso, propuseram-se algumas concepções para uma formação mais humana, voltada para cidadania para a autonomia, para a ética, na pretensão de superar a rigidez impostas pela seriação. Havia preocupação em reconstruir a instituição escolar, inserida num contexto de formação

<sup>14</sup>São grupos formados por professores da Rede Municipal de Educação que participam de cursos de formação oferecidos pela Centro de Formação dos Professores da Educação.

<sup>15</sup>São unidades descentralizadas da Secretaria Municipal da Educação que têm a função de apoio pedagógico às escolas de uma determinada região.

<sup>16</sup>Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência.

<sup>17</sup>Centro de Formação dos Professores da Educação.

cidadã, alargando seus tempos para substanciar a ideia de formação coletiva, cultural e social. (GOIÂNIA, 1998, p. 9 e 10).

Diante desse desafio, a SME propôs romper com processo de ensino aprendizagem cumulativo e transmissivo, na tentativa de construir o desenvolvimento integral do educando, como forma de integrar os escolares a novos temas de interesse social.

Assim, a proposta de ciclos viabiliza um sistema educacional que busca minimizar os problemas relativos ao fracasso escolar e possibilita realizar as intervenções necessárias para que os educandos apropriem-se de uma forma mais eficaz dos conhecimentos escolares.

Corroborando com as idéias postas anteriormente, compreendemos que a SME fez uma proposta de trabalho para o desenvolvimento do currículo<sup>18</sup> diferente da forma atual, norteadas por um projeto composto por tema, ação pedagógica, apoio didático e avaliação. Isso para superar a visão fragmentada, separada historicamente em disciplinas. Dessa forma, cada unidade educacional elaborou um Projeto Político Pedagógico, levando em consideração essa nova forma de se ver a escola.

Portanto, a SME por intermédio da Proposta de escola para o Século XXI propõe a superação do ensino tradicional, seletivo e excludente para que houvesse mudança nas bases da Instituição escolar.

No ano de 2004, a SME, seguindo a mesma linha da primeira proposta de ciclos de 1998, aprovou e implantou uma nova Proposta Político Pedagógica. Agora para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, que nada mais é do que uma reestruturação, um aprimoramento da proposta “escola para o século XXI”, de 1998.

A proposta de 2004, segundo Goiânia (2004a, p.17), foi fruto de uma construção coletiva (professores e SME) no período de 2001-2004, permeada de desafios de vivência cotidiana no seu processo de implementação.

Por isso, em relação à proposta inicial, foram realizadas reformulações, como por exemplo, o rompimento da organização fragmentada por disciplinas. Reiterou-se, assim, o caráter transdisciplinar para a superação do ensino fragmentado. (GOIÂNIA, 2004, p.22).

Dessa forma, a preocupação permaneceu direcionada para efetivar uma educação em função do social. Isso universalizaria o acesso dos educandos na escola, na busca de construir uma sociedade mais democrática, disponibilizando saberes, valores,

---

<sup>18</sup>Entende-se por currículo a superação de ser apenas o conjunto de objetivos, conteúdos e métodos de ensino. [...]“não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...] implicado de relações de poder” [...] tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes (MOREIRA, 2002, p. 8).

manifestações e práticas culturais. (GOIÂNIA 2004a, p.22)

Tornava-se, assim, imprescindível a implementação de ações que viabilizassem um repensar dos tempos na escola, até então rígidos. Desse modo, a SME propôs organizar os tempos escolares, a partir *dos tempos de vida*.

Pela proposta, isso significaria organizar o trabalho, os tempos, os espaços, os saberes, das experiências e da socialização, de forma mais respeitosa diante da temporalidade do sujeito. Em virtude de tais finalidades, pressupõe-se o desenvolvimento do educando como um ser humano pleno em todas suas dimensões (afetivo, emocional, corporal e social).

Tal proposta se traduz numa reorganização das antigas e rígidas séries, transformando-as em agrupamentos nos quais os alunos são matriculados em função da sua idade, “faixa etária”. A faixa etária não seria, porém, o único mecanismo para mobilidade no agrupamento. Deveria ser levada em consideração “a história de vida de cada educando no seu processo de escolarização, sobretudo entendendo o momento de transição da escola brasileira.” (GOIÂNIA: SME, 2004, p.157).

Fica evidente que, diante dessas ações, era necessário o aumento do número de profissionais. Por esse motivo, as escolas cicladas foram ampliadas para uma proporção de 1,5 professor por sala de aula, isto é, numa escola com quatro salas de aula, por exemplo, espera-se uma quantidade de seis professores para desenvolverem um trabalho diferenciado.

Tendo à disposição esse quantitativo de profissionais, enriquece-se o trabalho escolar para além da sala de aula, com horários de estudo para o professor e, outras atividades pedagógicas para atendimento individual dos educandos com baixo rendimento escolar, atendimento aos pais, reunião com grupos de professores, planejamento das aulas, planejamento para os chamados reagrupamentos.<sup>19</sup> Toda esta nova organização do trabalho docente existe em função de viabilizar um trabalho mais próximo do educando.

A partir do ano de 2004, percebeu-se uma reorganização, propondo-se uma reflexão/revisão do currículo dos ciclos de formação com um documento denominado Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino [Goiânia 2004b, 2006]<sup>20</sup>, no sentido de disponibilizar objetivos para os Ciclos. Em outras palavras, a SME, propôs objetivos que poderiam nortear a proposta individualizada das escolas do município, sem deixar de

---

<sup>19</sup>Reagrupamento é uma proposta de trabalho, no interior da organização escolar de ciclos que objetiva romper com tempos e espaços rígidos que, historicamente, impediam tanto o movimento do ensino aprendizagem [...]. Goiânia (2004, p.40)

<sup>20</sup>Diretrizes Curriculares são a materialização de esforços, idéias e vontades individuais e coletivas. Neste documento, pretende-se explicitar algumas concepções que se colocam como vanguarda na educação, ao mesmo tempo, referendar o contínuo processo de construção/reconstrução e cultivo dos labores pedagógicos.

levar em consideração, a relação fundamental entre os educandos e a instituição escolar:

os educandos, independente de sua idade, portam um saber próprio de seu grupo e que deve ser considerado pela escola, isso implica o respeito à cultura dos educandos e a constituição de uma escola ligada à prática social, ou seja, uma escola que não prepara para a vida, mas que é a própria vida. (GOIÂNIA 2004, p.27)

Nesta perspectiva compreende-se que a secretaria pretendia construir uma escola que visa romper com a estrutura fechada do sistema de seriação. A referência são os tempos de vida, mudanças na organização Estrutural/Pedagógica das Escolas, do Conhecimento, da Avaliação, dos Projetos de Trabalho. (GOIÂNIA, 2004).

Em relação à avaliação, a SME vislumbra uma reflexão sobre o papel da instituição escolar, que, ao invés de servir de legitimadora da cultura do letrado<sup>21</sup> ou de transmissora/repassadora de conhecimentos, passa com os ciclos a resgatar o papel social dos saberes que foram organizados na formação humana.

Consequentemente, repensar a avaliação implica retomar a discussão sobre a não reprovação nos ciclos. A SME ratifica na proposta, que não leva em consideração a concepção de aprovação/reprovação, mas o direito indiscutível do aprendizado do educando. Dessa forma, torna-se necessária a ruptura com esta visão de avaliação tradicional, que coaduna em apenas mensurar, dissociada dos meios afetivos, emocionais, físico e mental, pois esta visão corrobora com a exclusão. Diante disso, a escola, não deve, ou pelo menos não deveria, ser uma instituição que colaborasse com esta lógica, pois outras instituições governamentais já o fazem com eficiência.

Portanto, a avaliação presente nas escolas municipais que se relaciona com a organização da escola a partir dos tempos de vida, propõe romper com esta estrutura fechada da seriação, estabelecendo como ponto de partida uma re-leitura do contexto político e pedagógico

dos recursos didáticos, das relações interpessoais entre os educandos e suas famílias e dos profissionais da escola, organização dos tempos, dos espaços e do conhecimento a ser tratado, a forma como o coletivo escolar é organizado, as relações dentro e fora da escola, entre outras. (GOIÂNIA: SME, 2004, p. 168).

A partir daí, torna-se fundamental o desenvolvimento de mecanismos que coadunam com a amplitude que a avaliação assumiu nessa nova forma de pensar da escola. Assim, o antigo boletim escolar, no qual, ao final de cada bimestre, descreviam-se apenas as notas finais de cada educando fora substituído pelo *Registro Descritivo*.

<sup>21</sup>Entendemos por cultura do letrado, o conjunto de conhecimentos compartilhados e compatibilizados por pessoas com bom grau de instrução ou escolaridade, que reconhecidamente fazem dos seus conhecimentos valorizados e reconhecidos.

O registro descritivo trata-se de um documento elaborado pelo coletivo de professores. Ele permite um olhar amplo e um diagnóstico do desenvolvimento para além de uma mensuração como era expresso nos antigos boletins. Esse registro é constituído de informações descritivas a respeito do rendimento individual e coletivo. Ele revela as vivências pedagógicas entre educandos e educadores.

Finalizando, concebe-se que a proposta de ciclos de Goiânia rompe significativamente com o ensino tradicional, por meio de várias ações no ambiente escolar. Isso possibilita ressignificar o espaço escolar, romper com as características fechadas da seriação e com a estrutura organizacional. Nesse sentido, há maior número de profissionais de educação nas escolas e várias outras mudanças que juntas contribuem para repensar a instituição escolar enquanto transmissora de saberes.

# Capítulo 4

## A pesquisa em perspectiva: aportes teóricos e metodológicos

### 4.1 Introdução

Neste capítulo, será apresentado o caminho percorrido durante o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, será dada a visibilidade aos aportes teóricos que substanciam o fazer docente.

Assim, expõe-se a justificativa da escolha do tipo da pesquisa, qualitativa/quantitativa, tendo como metodologia o *estudo de caso e a investigação documental*, o instrumento de *coleta de dados* utilizado é a *entrevista* que possui as seguintes etapas delimitadas: contato inicial e a condução da entrevista, a questão desencadeadora, expressões de compreensão do pesquisado, das sínteses, questões de esclarecimento, focalizadoras e aprofundamento, devolução e estratégia da entrevistas. Finalmente, será feita a descrição do processo de categorização das informações.

### 4.2 Metodologia

No intuito de fazer uso de um método que possibilite tratar os elementos necessários para nossa investigação, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o assunto a partir do que Lüdke e André (1986), Arnoldi e Rosa (2006), Szymanski (2004), Teixeira (2005), Borba (2006), Fiorentini e Lorenzato (2007) consideram relevante. Além disso, procuramos definir o tipo e a metodologia de pesquisa que melhor oferecem os suportes necessários aos objetivos da investigação.

De acordo com Borba e Araújo (2006, p.27), num primeiro momento, percebemos tratar-se de um assunto bastante complexo para ser tratado como pesquisa. Primeiro, por ser uma pesquisa em Educação Matemática; segundo, devido ao fato de o aporte teórico estar subsidiado nos pressupostos da Etnomatemática; e terceiro, por tratar de identidade profissional do professor.

Logo no início da pesquisa deparamo-nos com a necessidade de delimitar o tipo de pesquisa, se quantitativa ou qualitativa. Assim, observar as características principais do que pretendíamos investigar para determinar o tipo mais adequado de método.

Dessa forma, pode-se afirmar que, a pesquisa tem caráter qualitativo, por acreditarmos que

[...] os dados a serem coletados serem predominantemente descritivos, a preocupação com o processo ser muito maior do que com o produto, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tender a seguir um processo dedutivo, isto é uma enumeração minuciosa de fatos e acontecimentos. (BOGDAM, BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE, ANDRÉ 1986, p. 11)

Assim, Buscamos, no ambiente das escolas cicladas, elementos que contribuíssem para a caracterização ou a identificação de possíveis conflitos ou crises identitárias do professor. Ao mesmo tempo, entendemos que uma boa opção para esta busca, ou melhor, uma metodologia mais adequada, seria o estudo de caso, pois um Estudo de Caso por tratar-se de algo singular, particular no ambiente escolar

[...] um caso por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17)

Também, devido às características desta pesquisa, entendemos que a escolha dessa metodologia justifica-se pela pretensão de realizar o estudo de uma situação muito peculiar sobre o sistema educacional: a descrição e a problematização dos Ciclos de Formação, no cenário de Goiânia. Diante desta questão, a percepção enquanto professor de matemática e pesquisador, é que se trata de uma situação única no ambiente escolar, até então não vivenciada pelos educadores e pesquisadores da região.

Diante disso, propomos realizar um estudo de caso, o qual se divide em três fases distintas, a partir do ponto de vista de Nisbet e Watt (1978, p. 21) *apud* Lüdke e André (1986, p.21): “a primeira considerada fase exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira da análise e interpretação de dados e na elaboração do relatório”.

Segundo Lüdke e André (1986, p.21 e 22) a primeira fase começa com um plano, que vai se clareando à medida que o estudo se desenvolve. Esse momento é ímpar. Serve de reflexão e estudo do tema. Objetiva delimitá-lo realizando uma espécie de afinilamento do tema inicialmente proposto. A segunda fase, é um estudo mais sistematizado que é a realização da coleta de dados e armazenamento das informações para analisá-los, compreendê-los e interpretá-los. Já a terceira fase é caracterizada pela análise dos dados e elaboração de um relatório, isto é, as informações são juntadas, analisadas e disponibilizadas aos leitores.

Portanto, buscamos com um estudo de caso:

[...] retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra, mas não permite a manipulação das variáveis e não favorece a generalização. (FIORENTINI, LORENZATO 2007, p.110).

Além das nossas fundamentações teórico metodológicas, o que também é muito importante nessa empreitada é levar em consideração que a investigação deve ficar centrada no interior do diálogo, relacionado-a aos referenciais teóricos.

Para isso, escolhemos a entrevista como instrumento de coleta de dados, pois ela assume, nesse cenário, papel fundamental no estabelecimento de um diálogo mais consistente. Busca horizontalidade nas conversações para termos uma representação mais próxima do real desta situação.

### 4.3 A Entrevista

Como foi dito anteriormente, escolhemos a entrevista como principal instrumento de coleta de dados. Isso porque acreditamos que ela produz maior qualidade e proximidade com o real. Além disso, a identidade profissional do professor nos ciclos, enquanto objeto de estudo, revela-se de uma complexidade expressiva, tornando-se essencial que a coleta de dados fosse realizada diretamente com os principais atores, ou melhor, os sujeitos que vivenciam ou vivenciaram a realidade dos Ciclos de Formação da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Portanto, nossa decisão em optar pela entrevista é buscar, sem intermediários, a fonte primária da situação pesquisada.

Neste sentido, Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 120) defendem que a entrevista é

[...] uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Etimologicamente, a palavra “entrevista” é construída a partir de duas palavras: entre (lugar ou espaço que separa duas pessoas ou coisas) e vista (ato de ver, perceber).

Já Arnoldi e Rosa (2006, p.7) afirmam que é uma técnica de coleta de dados responsável por resultados e possibilitadora de interação para resolução de possíveis problemas apontados e detectados. Além disso, certificam que

[...] a opção pela técnica de coleta de dados através da Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de *respostas mais profundas* para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. (ARNOLDI; ROSA, 2004, p. 16)

Todavia, ao consultar referências bibliográficas sobre o tema percebemos não haver à disposição um material atual sobre a identidade profissional do professor de matemática nos ciclos. Assim, surgiu a necessidade da aplicação da entrevista, pois, conforme Arnoldi e Rosa (2004) a entrevista é um instrumento capaz de encontrar dados que não podem ser encontrados em registros ou fontes documentais.

Para descrever que tipo de entrevista mais adequada para pesquisa, buscamos bibliografias da área trabalhos que tratam do assunto. Eles apontam para três tipos de entrevistas: estruturada, semiestruturada e não estruturada ou aberta.

Dentre essas, adotamos a entrevista semiestruturada por acreditarmos que ela possibilita dentro de um roteiro pré-estabelecido, movimentar as questões de acordo com o interesse do entrevistador, dando liberdade para ele e o entrevistado, evocar nas questões seus devidos aprofundamentos<sup>1</sup>. Além disso, a proposição da entrevista semiestruturada é de que:

As questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados [...] as questões seguem uma formulação flexível, e a seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.” (ARNOLDI, ROSA 2006, p. 31).

De certa forma, a escolha desse tipo de entrevista é justamente por deixar o entrevistado e o entrevistador com liberdade para conduzir, no momento que lhe convier, levar a entrevista para “arena de conflitos”<sup>2</sup>. Além disso, “uma entrevista de Análise Qualitativa depende de estar trabalhando com entrevistas semiestruturadas ou livres, pois permitem a inserção de novos questionamentos e direcionamentos diversificados.” (BIASOLI-ALVES 1998) apud (ARNOLDI; ROSA, 2004, p. 46)

<sup>1</sup>São questões de investigação que visam aprofundar no assunto desejado. (SZYMANSKI, 2004)

<sup>2</sup>Procura levar a entrevista para além do diálogo, buscando na relação entre pessoas possíveis de conflito, crises e contradições. (SZYMANSKI, 2004).

Em busca do enriquecimento da condução/elaboração da entrevista, propomos uma entrevista reflexiva, que se trata de uma forma de investigação muito utilizada por pesquisadores para entrevistar principalmente pessoas ligadas às áreas de Educação e Psicologia.

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir num momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca da horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva<sup>a</sup>, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca da horizontalidade. (SZYMANSKI, 2004, p.14)

---

<sup>a</sup>Reflexiva está no sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão do próprio entrevistado, que é uma forma de exprimir a fidedignidade. (SZYMANSKI, 2004, p.15)

Como visto anteriormente, a entrevista trata-se de um encontro entre pessoas, em que o caráter de subjetividade<sup>3</sup> entre os atores do processo é algo que deve ser levado em consideração e, também, a riqueza que pode ser proporcionada por meio do diálogo, podendo ser um momento rico na construção de novos conhecimentos. (SZYMANSKI, 2004, p.14).

Recorrendo ainda a Szymanski (2004), percebemos sua preocupação com os vários momentos que envolvem a entrevista, principalmente o antes e o depois da atividade, possibilitando dessa forma uma aproximação maior do real.

Assim, foram preparados minuciosamente os vários momentos da entrevista, para conseguirmos que a representatividade da fala fosse compreendida.

Dessa forma, serão apresentados os vários momentos da entrevista, aos quais nos referiremos na análise. Dentre esses momentos, destaca-se: *o contato inicial e a condução da entrevista, que vamos incluir o aquecimento, seguidos da pergunta geradora; as expressões de compreensão do pesquisador; o momento de sínteses; as questões de esclarecimento, focalizadoras e aprofundamento.* (SZYMANSKI, 2004).

### 4.3.1 Contato inicial e a condução da entrevista

Na primeira etapa da entrevista, o entrevistador se apresenta, falando de sua instituição de origem e qual o tema da sua pesquisa. O intuito é procurar ir além da mera identificação e apresentação do pesquisador. É criar uma atmosfera de confiança entre pesquisador e pesquisado.

---

<sup>3</sup>Entendemos por subjetividade a característica individual de cada sujeito entrevistado, nas relações em que está inserido.

Imediatamente após o contato inicial, a próxima preocupação é na elaboração e a disposição das perguntas no momento da entrevista, pois, mesmo adotando a entrevista do tipo semiestruturada, com a qual se tem maior liberdade para movimentar as questões, aumenta-se a responsabilidade ao aproveitar os momentos para discussão das questões.

### 4.3.2 A questão desencadeadora

Como dito anteriormente, uma das primeiras perguntas que o pesquisador que vai a campo deve fazer em uma entrevista semiestruturada é como dispor as questões para entrevista de forma a atender grande parte dos questionamentos a respeito do tema proposto. Para que isso ocorra, segundo Szymaski (2004), a base para a elaboração são os objetivos propostos na pesquisa.

Esses objetivos são o suporte para elaboração da chamada questão desencadeadora, que nada mais é que o ponto de partida e início da apresentação do pesquisador, o qual fala o que pretende pesquisar. Essa questão tem por objetivo trazer à tona o primeiro arranjo narrativo que o entrevistado pode oferecer sobre o tema que é introduzido.

Na elaboração dessa pergunta, segundo Szymaski (2004, p. 30), além de levarmos em consideração os objetivos propostos para a pesquisa, é preciso ter cuidado também em evitar a indução de respostas, ter altivez na utilização de termos da pergunta, usar a linguagem do sujeito entrevistado, não abordando uma linguagem muito distante do sujeito.

### 4.3.3 Expressões de compreensão do pesquisador

Outro momento importante da entrevista é a compreensão do pesquisador. Neste trabalho, essa compreensão está ligada à parte descritiva e de síntese da informação recebida, podendo ser definida como:

Refere-se ao conteúdo verbal basicamente, mas pode trazer alguma referência ao tom emocional e aos índices não verbais percebidos, caso estes esclareçam a compreensão do tema em questão. Jamais deverá assumir a forma de uma avaliação pessoal. Procura-se expressar a compreensão da fala nas palavras do pesquisador. (SZYMANSKI, 2004, p.35).

Dessa forma, a entrevista deve ser compreendida como uma relação dialógica entre duas pessoas, em que requer atenção para perceber os estados emocionais, que o interlocutor está emitindo e descrever com precisão a impressão causada no “momento” da entrevista.

Para isso, utilizamo-nos de um diário de campo, para captar e descrever as mais variadas impressões causadas no momento da entrevista. Nele, há descrição da estrutura física do local onde foram realizadas as entrevistas até o estado de espírito dos entrevistados.

#### 4.3.4 Das sínteses

Síntese, segundo Ferreira (2004a, p.742), trata-se de substantivo feminino com quatro significados distintos. Para este trabalho, foram utilizados apenas dois: “operação mental que procede do simples para o complexo ou exposição curta; breve de uma série de acontecimentos, aquilo que representa, ilustra ou traz em si as principais características de algo maior.” (FERREIRA, 2004a, p.742).

Para tanto, é preciso organizar as sínteses no intuito de elaborar um quadro descritivo para o entrevistador na busca de uma imersão na fala do entrevistado. Além disso, segundo Szymanski (2004, p. 41-42) essas sínteses podem também ter a função de trazer a entrevista para o foco que se deseja estudar e aprofundar.

#### 4.3.5 Das questões de: esclarecimento, focalizadoras e aprofundamento

Para o momento de realização da entrevista é fundamental a utilização de técnicas que, no caso de algum desvio do entrevistado em relação ao tema, proporcionem ações no instante da entrevista a fim de corrigir estes possíveis enganos, por isso, tem-se a necessidade de se municiar de instrumentos que permitam essa ação rápida e eficaz.

Para Szymanski (2004, p.43), *ques-tões de esclarecimento* “trata-se de questões que buscam esclarecer, principalmente quando as questões parecem confusas ou quando a relação das ideias ou dos fatos narrados não está muito clara para o entrevistador”. Neste momento, é essencial que o entrevistador bem instruído aja com perspicácia para esclarecer no momento que lhe convier possíveis pontos que ficaram pouco esclarecidos.

É importante também a análise, no momento ou posterior à entrevista, de questionamentos que necessitem de esclarecimento, pois esses pontos podem ser possíveis ocultamentos do entrevistando e se, mesmo na insistência para elucidar esse ocultamento, ainda continuar persistindo, não havendo uma nova articulação para esclarecer, é o caso de respeitá-los. (SZYMANSKI, 2004, p.43)

*Questões focalizadoras* “são aquelas que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa,” conforme Szymaski (2004, p. 46). Em alguns casos, pode acontecer que, na fase de aquecimento ou em outras etapas da entrevista, o entrevistado alongue-se demais em assuntos que não são tão pertinentes para a pesquisa, por isso é essencial lançar mão das questões focalizadoras.

Já as *questões de aprofundamento* podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável. (SZYMANSKI, 2004, p.49)

Enfim, essas sugestões dos diferentes tipos de questões tem como objetivo demonstrar algumas possibilidades de transportar a entrevista para uma situação rica em informações no momento de construção do conhecimento.

## 4.4 Processo de categorização das Informações

Imediatamente após a realização das entrevistas, a próxima etapa da investigação foi organizar os dados em função de um eixo norteador da identidade do professor em escolas cicladas do município de Goiânia.

Corroborando com Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 133), acreditamos que, desta etapa, “[...] depende a obtenção de resultados consistentes e de respostas convincentes às questões formuladas no início da investigação”.

Para tanto, foi iniciado um processo de *categorização ou unidades de significados*: “a categorização significa um processo de classificação de informações em categorias, isto é, em classes ou conjuntos que contenham elementos ou características comuns.” (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p.134).

Conforme os autores, as categorias agrupam-se em três modalidades: *definidas a priori, emergentes e mistas*. As *definidas a priori* ocorrem quando o pesquisador vai a campo com as categorias previamente determinadas; as *emergentes* sucumbem em função do material do campo; e as *mistas* quando se obtém as categorias segundo o confronto com o que as literaturas dizem e os registros de campo apontam. (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p.134).

Nesse sentido foi utilizada a *categoria mista* por acreditarmos ser a forma mais próxima do que queríamos pesquisar, haja vista a complexidade em manipular categorias ou unidades de significados, relacionadas à identidade profissional e que se identificam diretamente com os ciclos de formação.

No interior desses saberes, buscamos o que mais clarificasse nosso ponto

de vista, em função do objetivo de compreender como o professor de matemática está compreendendo e incorporando a proposta de ciclos de formação no município de Goiânia.

Principiando essa busca, foram encontradas cerca de doze categorias<sup>4</sup> Dentre elas, selecionamos quatro: *disposição para docência, promoção automática, tensão entre proposta e produto e autonomia.*

A categoria *disposição para docência*, está intimamente ligada com o entendimento de mundo, sua cultura, as verdades e outros elementos que compõem direta ou indiretamente a identidade profissional do professor. Afirmamos até que ao histórico de vida do profissional estão associadas a identificação e a aceitação da profissão.

Nossa pretensão é buscar a história de vida, quais são as predisposições para a atividade docente, o que realmente motiva o professor a seguir carreira de magistério. Dessa forma, é possível buscarmos entender qual é a sua “real” predisposição ou não para docência.

Outra categoria adotada foi a “*promoção automática*”, um saber experiencial, que apesar de não constar nada relacionado na Proposta em ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano do município de Goiânia, falar em Ciclos, está associado principalmente à *não reprovação*, mesmo que com justificativas perfeitamente aceitáveis como a melhoria e o acesso à Educação Básica.

Para Barreto e Sousa (2004, p.33) a denominação promoção automática faz parte de uma diversidade de denominações associadas aos Ciclos de Formação, como: avanços progressivos e progressão continuada. Essas terminologias, por sua vez, estão ligadas diretamente à mudança de uma prática docente de aprovação/reprovação.<sup>5</sup>

Compreende-se que essa terminologia aciona um outro entendimento para a escola, para além da rigidez das séries, por isso corroborando com a autora:

Promoção automática, por definição, refere-se à ação de elevar de posto ou emprego, graduação ou categoria, de forma automática, sem o controle da vontade própria ou de alguém. (NEDBAJLUK, 2006, p. 257).

Mas há o questionamento se o instrumento de aprovação e de reprovação proposto pela estrutura como a seriação, realmente “garante” o aprendizado ou se a promoção automática, nas circunstâncias da proposta/produto da estrutura de ciclos, garante o aprendizado dos educandos. São reflexões para as quais se buscam apontamento e as possíveis respostas com a investigação.

<sup>4</sup>Capacitação oferecida, avaliação, promoção automática, saberes da prática, autonomia, as aulas de matemática, sentimentos, desafios, tensão entre produto e proposta, profissão, entendimento da proposta, disposição para docência.

<sup>5</sup>Isto é, em função das notas atingidas durante o ano letivo em uma ou mais disciplinas, é concedido o direito de seguir a próxima série, se o educando atingir o valor mínimo aceitável, a “média”.

Em relação à *autonomia*, descrita por saber profissional, por Guimarães (2004), encontra-se uma discussão significativa. Para o autor, o sentido de autonomia está ligado à docência. Assim, a participação de todos (comunidade escolar), na busca de soluções dos problemas Educacionais é, em nosso entendimento, fundamental para “construção” da autonomia. Da mesma forma, podemos pensar em que aspectos os professores da rede municipal de Goiânia entendem tal termo e quais são suas pretensões referentes a ele? Não me distanciando da visão de que

“um aspecto fundamental no processo de profissionalização de qualquer ocupação é a autonomia, vinculada ao poder, a certa “reserva de domínio profissional” decorrente do corpo de saberes do profissional que o domina e da organização que o preserva contra a intromissão. Na docência, profissão de participação, a autonomia, assim compreendida, é sinal, antes, de antiprofissionalismo.” (GUIMARÃES 2004, p. 43).

A nosso ver, existem ainda muitas questões relacionadas à autonomia do professor. Não se pode apenas compará-las a outras profissões, pois “[...] a constituição da profissionalização precisa centrar-se no que efetivamente pode constituí-la na sua singularidade. (GUIMARÃES 2004; p. 47)

Então, compreendemos ser fundamental a construção de uma perspectiva epistemológica diferenciada, não nos moldes de uma profissão qualquer, mas com características próprias e relativas ao saber docente. Isso facilitaria segundo Guimarães (2004, p. 43), não dificultando o processo de aproximação da escola com a comunidade e também que não acirre o já existente isolamento profissional em que vivem os professores.

Voltando o olhar para a rede municipal de educação de Goiânia, é perceptível uma forte *tensão entre proposta e produto*. Em outras palavras, a “proposta” se entende como o que a Secretaria Municipal de Educação orienta em forma de proposta política e pedagógica, “produto” o que realmente acontece nas escolas, nas salas de aula do município, no dia-a-dia dos docentes.

Também é latente uma forte insatisfação entre professores, pais e alunos da rede, devido a vários fatores, como, por exemplo, a mudança de visão da escola como uma instituição apenas detentora/repassadora do saber científico para instituição de formação científica, porém preocupada com o social.

# Capítulo 5

## A entrevista em movimento

### 5.1 Introdução

Este capítulo tem a finalidade de mostrar os caminhos percorridos durante a entrevista com os professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Para isso, iniciamos por um explanação geral da pesquisa de campo, em seguida, esclareceremos como foi a seleção das escolas e dos sujeitos, juntamente, com as vivências nas escolas e entrevistas.

O leitor terá a visão da forma como foi conduzida a entrevista piloto e que estratégia se adotou para realização da entrevista.

### 5.2 Explanação da pesquisa de campo

A Rede Municipal de Educação (RME) é composta por cerca de 320 unidades educacionais (Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil), que atendem hoje cerca de 120 mil educandos das mais variadas faixas etárias.

Para o atendimento desta demanda, o sistema de ensino está organizado em segmentos e modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Integral, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

Principiando pela Educação Infantil, trata-se de uma modalidade oferecida às crianças de 0 a 6 anos. Há atendimento integral, de no mínimo 10 horas diárias, para o desenvolvimento de atividades educativas. Já o Ensino Fundamental é oferecido à etária de 06 aos 14 anos; com o ensino em ciclos de formação. O Ensino Integral tem as mesmas características do ensino fundamental, porém é realizado somente por escolas

que propiciam, em seu contraturno, atividades como: judô, futebol, vôlei, artes cênicas, danças e outras atividades diferenciadas.

Na Educação de Jovens e Adultos, recebem-se educandos a partir dos 15 anos de idade ou adultos que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças ou mesmo quando jovens. Há turmas do 1º ao 9º ano, também para conclusão do Ensino Fundamental.

### **A escolha das escolas e da unidade regional**

A SME possui um grande número de professores de matemática, distribuídos em aproximadamente 140 escolas municipais. A princípio, foi pensada a realização das entrevistas com todos professores que pertencessem às escolas do Ensino Fundamental. Porém, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, demandaria muito tempo para análise e interpretação dos dados, ficando temporalmente descartada a possibilidade de, num tempo curto, realizar entrevistas com todos os professores desta componente curricular de matemática, transcrevê-las e analisá-las. Portanto, por uma questão de bom senso, optou-se por selecionar dentro desse universo uma quantidade menor de sujeitos.

Da mesma forma, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, a preocupação maior foi com o processo e não exclusivamente com o produto, o que nos fez dedicar mais e mais para escolha dos possíveis candidatos sujeitos.

Para isso, o primeiro dilema que enfrentamos foi decidir como escolher os candidatos a participarem da entrevista, se a escolha seria aleatória ou, determinística em função do perfil e qualificações do candidato.

Acreditamos que uma razoável quantidade de professores seria dez, já que a entrevista seria feita com perguntas subjetivas, que naturalmente demandariam um tempo grande para execução, transcrição e análise.

De posse desta delimitação do quantitativo de professores, começamos a buscar neste universo, o melhor critério para escolha das escolas. Então nos perguntamos se o ideal seria escolher as escolas de *Unidades Regionais*<sup>1</sup> distintas ou de mesma Unidade Regional.

Daí, a opção por uma das regiões, ou seja, apenas uma Unidade Regional, pois apesar de as regionais estarem regidas pela mesma proposta política e pedagógica, possivelmente apresentam vivências distintas. Como queríamos investigar um caso peculiar (estudo de caso), escolhemos escolas pertencentes a uma determinada regional, o que

---

<sup>1</sup>As escolas municipais são divididas em regiões, chamadas por unidades regionais, que nada mais são do que uma descentralização das ações pedagógicas da SME em regiões, onde cada unidade regional fica responsável pelas escolas desta região.

acreditamos trazer ao nosso trabalho o retrato de uma situação mais particularizada justamente para detalharmos com mais precisão a situação vivenciada em uma das regionais.

Além da seleção de uma Unidade Regional, buscamos ainda somente escolas que possuíam Ciclo III. Mas por que essa escolha? Devido a um fato simples: as escolas que possuem Ciclo III são compostas por agrupamentos que finalizam os trabalhos de ciclos, equivalentes às últimas séries do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano). Dessa forma, poderíamos ter uma explanação mais ampla e uma visão mais geral sobre a opinião dos professores, que ministram aulas nesses agrupamentos, que têm contato direto com os educandos, que já estão finalizando os trabalhos de ciclos.

Acreditamos que esses professores têm um saber experiencial muito amplo, por estarem na etapa final de ciclos III, podendo contribuir mais do que professores que ministram suas aulas em escolas de ciclo I e II.

### **A seleção dos sujeitos**

A seleção dos sujeitos consistiu em uma etapa muito importante da pesquisa, pois nesse momento que escolhemos os possíveis candidatos para participarem das entrevistas, isto é, foram selecionados os professores que poderiam estar habilitados a fornecer dados suficientes para atingir nosso objetivo de analisar, compreender e interpretar como esse profissional está incorporando e compreendendo o trabalho de Ciclos de Formação na perspectiva da Etnomatemática. Por isso, é essencial o máximo de cuidado no que se refere às estratégias definidas para a realização da entrevista, sendo uma delas a escolha do sujeito a ser entrevistado.

Logo após definir a escolha da Unidade Regional Central, e somente escolas com ciclo III, foi feito contato novamente com a SME, solicitando os telefones das escolas que pertenciam a essa Unidade Regional. Assim, a SME disponibilizou um total de 14 escolas da região escolhida. De posse dos números dos telefones dessas escolas, foi solicitado à Direção de cada unidade escolar a autorização para a realização da entrevista com os professores de matemática. Assim, do total de 14 escolas<sup>2</sup>, chegou-se a um quantitativo de 25 professores de matemática, como possíveis candidatos à entrevista. Veja na tabela:

---

<sup>2</sup>Utilizaremos nomes fictícios para as escolas.

Escolas Procuradas para Entrevista	Professores candidatos a Entrevista
Escola Municipal I	02 Professor
Escola Municipal II	02 Professores
Escola Municipal III	01 Professor
Escola Municipal IV	02 Professores
Escola Municipal V	02 Professores
Escola Municipal VI	02 Professores
Escola Municipal VII	02 Professores
Escola Municipal VIII	02 Professores
Escola Municipal IX	01 Professor
Escola Municipal X	02 Professores
Escola Municipal XI	02 Professores
Escola Municipal XII	02 Professores
Escola Municipal XIII	02 Professores
Escola Municipal XIV	01 Professor

Nesse momento foi determinado que seria necessário adotar mais um critério para selecionar os professores. Para tanto, optamos por entrevistar apenas professores que tinham pelo menos dois anos de experiência no Ciclo III. Isso porque entendemos que esse tempo de vivência na estrutura ciclada poderia colaborar na relação dialogal, haja vista que, para se falar com propriedade sobre os ciclos de formação, é fundamental vivenciá-lo. Assim, excluimos a participação de 10 professores pertencentes a esta Unidade Regional, já que eles eram recém-concursados da Rede Municipal. Foram nomeados pelo concurso de 2007, portanto, não tinham a experiência exigida com ciclos para a entrevista.

Todavia, não realizamos a entrevista com cinco professores pelo seguintes motivos: quatro professores não se disponibilizaram a participar da entrevista alegando não terem tempo e o último professor, não foi entrevistado, pois, apesar das reiteradas tentativas na escola campo (quatro), não havia mais disponibilidade no cronograma, para realização da entrevista. Se a tivéssemos feito, poderia comprometer as outras ações da pesquisa como a análise e a interpretação dos dados.

### **Relato da vivência no campo de pesquisa: infraestrutura**

Uma explanação das vivências nas escolas campo investigadas revela que, das quatorze escolas selecionadas, percorremos uma totalidade de sete. Uma tinha apenas

ciclo I e II; em duas os professores não se disponibilizaram a participar e em quatro havia apenas professores recém-concursados.

Analisando aspectos físicos, apenas uma das escolas apresentou condições plenamente satisfatórias, isto é, condições físicas ideais para atender educandos do Ensino Fundamental. Essa escola é denominada pela SME de *escola padrão* em relação à estrutura física. Conta com estacionamento cimentado para quatorze veículos; área destinada à horta comunitária; área verde e gramada na frente; recepção com banco de alvenaria; sala da secretaria com toldo; sala da diretoria com banheiro; sala de reforço escolar; sala de coordenação pedagógica; sala de professores com toldo; sala do coordenador de turno; banheiros masculino e feminino; banheiro de professores para portadores de necessidades especiais; arejado alpendre. Toda a área construída é revestida com piso em granitina clara.

No segundo Bloco há uma área de lazer descoberta, com quatro mesas e banquinhos de alvenaria pintadas para jogos de xadrez; área coberta com palco de alvenaria; cozinha com despensa; lavanderia com tanque; banheiros e vestiários masculino e feminino com chuveiros frios e quentes; 02 bebedouros com filtro; quadra poliesportiva coberta e com arquibancadas; quadra de vôlei de areia.

No terceiro Bloco - pedagógico - o térreo conta com 05 salas de aula; depósito de material de Educação Física; banheiro masculino e feminino; banheiro para alunos portadores de necessidades especiais; escada de acesso ao primeiro andar. No primeiro andar: 03 salas de aula; 01 sala de informática; 01 sala de biblioteca; 02 bebedouros elétricos e Banheiro.

Contrariamente, a maioria absoluta das escolas visitadas funcionavam em prédios antigos, com telhados baixos, sem quadra de esportes e salas de aula onde se escuta facilmente barulho de uma sala para outra. Apesar dessa dificuldade estrutural em relação à maioria das escolas, elas funcionam de forma bastante organizada dentro de suas limitações e limpa.

Percebem-se também que essa dificuldade com a infraestrutura refletia-se em descontentamento dos professores, principalmente, com as aulas de Educação Física que aconteciam sempre no pátio, o que causava muito barulho e acabava atrapalhando as aulas teóricas das outras componentes curriculares dentro de sala de aula, ou vice-versa.

Vale a pena ressaltar que, foi destacada a infraestrutura da escola padrão, por que, dentre todas as escolas, apresentou maior riqueza de informações estruturais, enquanto as outras eram pouco estruturadas.

### **Entrevista piloto**

A entrevista piloto para este trabalho foi experimental na intenção de certificarmos, se as questões propostas estão atendendo aos objetivos previstos na investigação.

Para isso, escolhemos<sup>3</sup> um professor de matemática da Rede Municipal de Educação de Goiânia, da mesma regional, com experiência no Ciclo III, que, prontamente, no primeiro contato, dispôs-se a participar da entrevista piloto, mesmo sabendo que a finalidade era diagnosticar e aprimorar pontos chave proposta.

Já na apresentação do tema para o entrevistado, imediatamente após a pronúncia da palavra “Etnomatemática” o entrevistado perguntou de que se tratava tal teoria. Esse fato era esperado, pois o Programa Etnomatemática é um campo de pesquisa relativamente novo, mas que está em contínuo crescimento nos últimos anos no meio acadêmico e escolar, em particular, no município de Goiânia.

Após essa constatação, percebemos a necessidade de estar bem fundamentado para os possíveis questionamentos que poderiam surgir no decorrer da entrevista, principalmente, por não haver uma definição rígida como a maioria de outras terminologias usadas em matemática. Procuramos, então, intensificar nossos estudos, refinando o conceito que tínhamos da Etnomatemática.

Diante dessa experiência, verifiquei que modificar a ordem das questões<sup>4</sup> em função da fala do entrevistado era importante, pois em vários momentos o professor pode mencionar pontos que se referem a perguntas que constam no roteiro da entrevista. Optamos, assim, por realizar entrevista semiestruturada, justamente para possibilitar mais mobilidade das questões, permitindo uma relação dialogal participativa e rica do ponto de vista qualitativo.

Portanto, em relação às mudanças da entrevista piloto e a entrevista efetivamente usada na investigação, aprimoramos os conceitos empregados e adotamos uma característica mais flexível em relação à disposição das perguntas, conforme se caracteriza a entrevista semiestruturada.

### **Relato das vivências nas entrevistas**

A primeira entrevista aconteceu com duas horas de atraso, pois o entrevistado, teve de substituir um professor que havia faltado. Antes desse encontro, tentamos três vezes marcar a entrevista, mas por motivo não muito bem esclarecido pelo professor, não foi possível realiza-la.

---

<sup>3</sup>Dentre os candidatos a entrevista (25).

<sup>4</sup>Apendice 5, p. 84

A entrevista aconteceu no ambiente informatizado<sup>5</sup>, houve com interferências externas, pois, nesse dia, havia uma reforma na escola, com a soldagem nas grades do alpendre do bloco superior. Apesar dos imprevistos, o docente mostrou-se muito interessado e disposto a participar da entrevista.

Algo que chamou a atenção no professor A, logo na entrada, foi a sua reação de descontentamento quando ouviu as músicas que estavam tocando durante o recreio dos alunos. Os educandos estavam dançando uma música de *funk* com muita alegria e contentamento. Era uma atividade em que os alunos pareciam ter muita afinidade. Parece-nos que o desejo do professor era que os educandos tivessem o mesmo interesse nas suas aulas.

Em relação ao professor B, este se mostrou um pouco tímido e temeroso quando convidado para participar da entrevista, o que era absolutamente normal. Foram esclarecidos com detalhes o motivo da pesquisa, quais eram as motivações para a investigação e objetivos a serem alcançados. Dessa forma, o professor mostrou-se bem à vontade e disposto a conceder a entrevista.

A partir daí, após três tentativas mal sucedidas, conseguimos marcar para o período noturno, a entrevista que estava prevista para ser realizada no período matutino. Esse contratempo foi perfeitamente justificado pelo professor, pois dois professores da escola estavam de licença médica. O entrevistado, então, precisou substituí-los em seu horário de estudo e planejamento.

Dessa forma, no período noturno, iniciamos a entrevista e, quando nos identificamos como mestrando e colega da Rede Municipal de Educação de Goiânia, o professor mostrou-se muito mais à vontade para entrevista, portando-se como um excelente colaborador.

Para entrevistarmos o professor C, contactamos primeiro a direção da escola que fora muito receptiva, fazendo-nos o encaminhamento até o professor, para que nos deslocássemos até a escola no período noturno, que ela havia marcado um horário com a professora.

O professor D, foi, a princípio, uma das entrevistas com menos problemas para marca-la. Logo na primeira tentativa, conseguimos um horário para a realização dela. Foi a única realizada na sala dos professores, pois coincidentemente ela aconteceu no dia da reunião dos professores para planejamento.

A sala dos professores era bastante pequena. Com aproximadamente 6 m<sup>2</sup> (2m x 3m), porém bem aconchegante e equipada. Dispõe de um computador, bebedouro,

---

<sup>5</sup>laboratório de informática

televisão com dvd, escaninho, ventilador dentre outros artefatos, apesar de não comportar todos os professores simultaneamente.

Em relação à infraestrutura da escola, percebemos ser a que oferecia menos condições estruturais. As paredes são de blocos de cimento, telhado baixo a ponto de conseguirmos colocar a mão no teto, corredores com cerca de um metro de largura entre sala. Não tem pátio, nem quadra de esportes. Nesse sentido, a escola não oferecia condições ideais para a realização de atividades extraclasse, como jogos de futebol, vôlei e outros.

O professor E apresentou muita satisfação para realização da entrevista. À primeira vista, quando encontrei-o, estava na sala dos professores, conversando com seus colegas de trabalho, sorridente. Transparecia muita satisfação em estar ali.

Apresentamo-nos para o professor, e como a sala dos professores estava cheia, pedimos para realizar a entrevista numa sala mais reservada, isolada de possíveis influências externas. Daí, foi sugerido que fizéssemos a entrevista na sala de informática, por que naquele último horário, a sala não seria utilizada.

Já a entrevista do professor F foi realizada no mesmo dia da entrevista de uma professora da mesma escola, exatamente após o último horário da escola, no período do almoço. Isso se deve ao fato de tentarmos marcar outras vezes em seu horário de estudo, mas infelizmente não havia sido possível.

O professor tinha mais de 17 anos de experiência em sala de aula, o que conseqüentemente, fez-me criar muitas expectativas em relação à sua entrevista, pois a sua experiência em sala de aula poderia contribuir bastante para a investigação.

Na entrevista, porém, percebemos pouco desprendimento do professor, suas respostas eram curtas a ponto de ser necessário intervenção em quase todas as perguntas, buscando principalmente aprofundamento nas questões.

Já na outra entrevista com a professora G, tivemos um encontro muito amistoso, apesar de, num primeiro momento, a professora transparecia que estava indisposta a realizar a entrevista. Mas em nosso encontro, após, esclarecermos alguns pontos básicos, principalmente sobre a importância do trabalho, da necessidade da sua participação como sujeito, ela mostrou-se prontamente disposta a ser entrevistada.

Quando estávamos esclarecendo sobre quais os procedimentos que seriam realizados, caso a professora autorizasse a entrevista, percebemos que ela estava sonolenta (bocejando) e cansada. Logo que iniciamos a entrevista, porém ela se mostrou muito envolvida no processo.

Durante a entrevista, mais especificamente na primeira pergunta sobre a trajetória de vida, algo que nos chamou atenção foi uma insatisfação, em relação à sua

vivência no curso de matemática da universidade.

Ela falava empolgadamente que pretendia fazer mestrado na área em que trabalhava com informática, mas em função da reprovação em uma das disciplinas do curso, desiludiu-se de seguir seus estudos.

A reprovação acarretou-lhe uma decepção muito grande. Esse fracasso ela atribuía a um professor da disciplina que não levava em consideração se o estudante era trabalhador, mas, sim, somente aqueles que tinham tempo para se dedicar única e exclusivamente aos estudos matemáticos.

A professora G também trabalhava na mesma escola da professora H. Assim, a princípio, havíamos marcado para realizar a entrevista de ambos professores na mesma data, mas, quando procuramos a professora H para entrevista-lá, ela estava realizando atendimento individual com um educando e, logo após o atendimento, ela achou melhor que fizéssemos a entrevista em outra data, pois ela tinha um outro compromisso.

Sendo assim, foi marcada uma outra data, em que ela nos atendeu prontamente. Iniciamos a entrevista numa salinha que parecia uma mecanografia, mas tivemos que deixar tal sala, pois havia muito barulho do mimeógrafo e, por não termos mais nenhum espaço reservado, realizamos a entrevista no próprio pátio.

No momento da entrevista ela se mostrou muito à vontade. Deixou claro seus posicionamentos, suas intenções, suas e dificuldades.

Já a entrevista com o Professor I, posso bem dizer, foi das mais bem estruturadas. Entre os professores entrevistados, percebemos que era uns dos que mais dominavam a linguagem utilizada dos ciclos, isso devido ele já ter investigado<sup>6</sup> sobre o assunto. Quanto a aspectos emocionais, demonstrou segurança no que falava, boa dicção e muita disposição para falar sobre o tema da pesquisa.

Em vista do exposto, esperamos ter fornecido um relato das vivências que presenciamos nas escolas campo, com o objetivo propiciar ao leitor uma riqueza maior de detalhes da nossa investigação.

### 5.3 Caminho percorrido até a entrevista

[...] a Entrevista não se limita à coleta de dados, mas a uma gama de procedimentos complexos capazes de conduzir a resultados verídicos ou não. (ARNOLDI; ROSA, 2006, p.25)

A partir do entendimento de entrevista descrito na epígrafe, procuramos, segundo nosso objetivo, estabelecer uma estratégia para a entrevista em função de enten-

---

<sup>6</sup>Trabalho acadêmico sobre Ciclos de Formação.

der como o professor de matemática do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação está compreendendo e incorporando a estrutura Ciclos de Formação e, como desafio da nossa pesquisa, sobre o ponto de vista do Programa Etnomatemática.

Para isso, foram percorridas três etapas: a primeira foi uma revisão bibliográfica sobre entrevista; a segunda constituiu uma busca das autorizações necessárias para reatização das entrevistas nas escolas municipais; a terceira procurou estabelecer uma ligação entre os sujeitos e o pesquisador.

1. Na primeira etapa que consistia na pesquisa bibliográfica, procuramos responder como pesquisadores vão a campo para realizar uma entrevista. Isso, porque não havíamos vivenciado uma experiência como entrevistador, quiçá, uma entrevista do tipo qualitativa, na qual buscam-se elementos tão ricos, como são os traços da identidade profissional do professor. Dessa forma, elaboramos um roteiro detalhado de como realizar a entrevista, utilizando-nos como principais referências Szymaski (2004), Lüdke; André (1986) e Arnoldi; Rosa (2004).

No primeiro momento, logo após termos selecionado os possíveis candidatos<sup>7</sup>, executamos um conjunto de orientações para esclarecer ao entrevistando pontos que são considerados fundamentais à realização da entrevista. Essas orientações constam no Apêndice 1 deste trabalho.

Feito esse primeiro contato, apresentamos para o entrevistando três documentos: uma carta de apresentação do meu orientador (Apêndice 2), uma carta de apresentação minha (Apêndice 3) juntamente com o pedido de autorização e utilização de trechos da entrevista e o terceiro (Apêndice 4), um questionário de identificação do entrevistando que deveria ser preenchido prontamente pelo entrevistado, constando, por sua vez, dados pessoais como: nome completo, tempo de ciclo e outros.

2. Na segunda etapa, buscamos dentro da legalidade, todas as autorizações necessárias para realização da entrevista com os professores de matemática da SME. Para isso, foi encaminhado um ofício, endereçado à Secretaria Municipal de Educação, em nome da Secretária de Educação, solicitando autorização para realizarmos as entrevistas com os professores de matemática.

A princípio, a solicitação não foi aceita, devido à falta do Projeto que é um dos documentos exigidos para autorização da realização de trabalhos acadêmicos na

---

<sup>7</sup>No item 3, a seguir, esclarecemos sobre como aconteceu a seleção dos candidatos para a entrevista.

SME. Enviamos, então, o projeto com o ofício e nos foi dada a autorização para realização das entrevistas com os professores de matemática da rede municipal.

3. A terceira etapa em que haveria seleção dos sujeitos que participariam da entrevista, demandou bastante empenho e dedicação. Assim, como dissemos anteriormente, entramos em contato com a SME pedindo orientações sobre qual seria a melhor forma de estabelecer contato com os docentes. A SME se prontificou em fornecer os telefones de todas as escolas, para que, instituíssemos um elo entre pesquisador e pesquisado.

# Capítulo 6

## Análise das entrevistas

### 6.1 Introdução

Nesta fase da pesquisa, será feita uma exposição da análise das quatro categorias que definimos anteriormente: *disposições pessoais para docência, promoção automática, autonomia e tensão entre proposta e produto*.

Neste capítulo, o objetivo é expressar uma aproximação do real, das impressões que nos foram proporcionadas pelos professores entrevistados.

Assim, pretende-se lançar o nosso ponto de vista em relação às minúcias das falas, na intenção de verticalizar uma discussão sobre essas quatro unidades de significado abordadas na pesquisa.

### 6.2 Disposições Pessoais para Docência

A primeira categoria sobre qual vamos dissertar é a denominado *disposição pessoal para docência*. Para um profissional que atua na docência, é indispensável considerar a sua disposição em relação à sua própria profissão. Dessa forma, abordamos nas primeiras questões das entrevistas (ver no Apêndice 4) perguntas que esclarecessem o posicionamento dos docentes entrevistados em relação a essa categoria. Dessa forma, o professor C afirma:

Professor C: *eu não tinha intenção nunca de ser professora, [...] de repente a prefeitura (referindo-se a trabalhar como professora em escolas do município) começou a ser atrativa, na questão salarial [...].*

Percebe-se na declaração do professor C, que existe uma possível não identificação com a “profissão professor”. Se, levamos em consideração suas motivações para iniciar a carreira docente, entendemos que a motivação é o salário. De maneira semelhante, o Professor F justifica sua escolha pela profissão em função da dificuldade para ser aprovado no vestibular do curso de engenharia, por isso, preferiu fazer o curso de Física que, na época, fornecia uma habilitação para ministrar aulas de matemática e Física.

Da mesma forma, a professora G que, durante anos, trabalhou com informática, desejosa em estudar arquitetura, não prosseguiu seus estudos nesta área por não ter sido aprovada no vestibular. O professor I teve como preocupação para escolha da profissão docente a possibilidade de estar inserido no mercado de trabalho.

Em outra direção, no universo de professores entrevistados constatamos que uma parcela desses professores apresentou características que nos fazem supor que a opção por ter escolhido a profissão professor foi por afinidade. Vejamos:

*Professor A: eu escolhi a profissão por [...] afinidade, por que eu gosto de matemática e sempre gostei de matemática, não sei se talvez, para lecionar, mais aí terminou como consequência [...]*

*Professor E: Gosto! Eu, eu trabalho nessa profissão, não pelo salário, eu trabalho nessa profissão por que eu gosto [...] então, isso é a minha satisfação pessoal, entendeu? Então, por isso que eu gosto de ser professora, eu gosto de ver o crescimento de alguém, feito pelas minhas mãos.*

Os professores A e E apontam para escolha da profissão conforme sua afinidade com o ensino da matemática, assim, existia a disposição e o interesse pelo conhecimento matemático. Em função do talento com a este campo de conhecimento, optaram por ensiná-la. Da mesma forma, os professores B, D e H também possuem características semelhantes.

Já com relação à situação que as escolas vivenciam, constatamos uma visível mudança de identidade para si dos professores e uma insatisfação na sala de aula, conforme é possível verificar no depoimento dos professores:

*Professor F: o jeito que as coisas estão acontecendo é de tristeza, os alunos não querem mais estudar, a escola é..., o aluno ganha o livro, o aluno não traz o livro mais, ganha o livro mais não tem nenhum, fala que tá no quadro aí tem que passar tudo no quadro, uns falam que é por causa do peso, mas só porque quatro aulas por semana, por dia, e não usa os livros, aí fica difícil, frustrado né.*

Professor I: *gosto de ser professor e o prazer de estar ali ensinando mas o que, o que fica é aquele sentimento ruim é quando, por exemplo, você passa uma atividade, numa sala e você dá 10, 15 dias pra fazer e quando você vai ver é [...] um, dois, fez, ai, realmente vem aquela angústia né e quando você aplica uma avaliação também por exemplo hoje eu modifiquei muito da época da seriação eu jamais daria uma prova de consulta, hoje eu dou prova de consulta e o resultado é caótico.*

Diante dessas manifestações discursivas compreende-se que existe uma mudança na maneira por ser do trabalho realizado pelo professor na escola atual, permeado de desafios e problemas. O resultando disso é uma insatisfação e quase uma espécie de abulia. Consequentemente, sentimentos como frustração, angústia, não saber o que fazer diante de situações novas e outros estão de forma latente, presente no dia-a-dia do professorado atual.

Por outro lado, há a percepção de, alguns professores, afinidade, dedicação e gosto pelo trabalho docente, conforme já constatado anteriormente. Apesar das dificuldades enfrentadas na estrutura de ensino Ciclos de Formação, eles buscam firmar e construir uma nova identidade profissional com disposição para enfrentar transformações que vem acontecendo nesta nova sociedade em formação.

Portanto, acreditamos que a disposição para a docência está relacionada com a incorporação e a compreensão da proposta de ciclos, caso contrário, a perda da capacidade de iniciativa (abulia) e ceticismo em relação à proposta resultam em crise de identidade por parte do professorado que, por saudosismo ou descrença, abandonam ideais rumo à construção de uma nova identidade profissional docente.

### 6.3 Promoção Automática

Retomando as ideias desenvolvidas no capítulo sobre ciclos de formação, é importante frisar que a SME não trabalha com a concepção de aprovação e reprovação, mas sim de aprendizagem para todos como finalidade precípua da escola e o direito inalienável do educando.

Dessa forma, não se preveem rupturas no planejamento, no sentido de que os objetivos estabelecidos garantam efetivamente a aprendizagem de todos, respeitando trajetórias, tempos e ritmos dos educandos. (GOIÂNIA, 2004, p. 63).

Mas o que se entende por “promoção automática”? Apesar de nada constar sobre o assunto na Proposta Político Pedagógica assumida pela SME, alguns autores como Nedbajluk (2006), Oliveira (2005), Manairdes (1998), Barreto e Sousa (2004) e Barreto

e Mitrullis (1999) concordam com não dissociação dos ciclos de formação e a promoção automática, como já relatado no capítulo quatro. Trata-se do ato de avançar categorias automaticamente sem o controle ou a vontade de alguém, conforme Nedbajluk (2006, p. 257).

Como pensar uma escola dessa forma em que os agrupamentos, as “séries” são organizadas segundo a faixa etária dos educandos? Qual é a percepção dos professores de matemática a respeito dessa nova concepção?

Para isso, quando realizado a entrevista, os professores foram questionados sobre a condição da promoção automática, se consideravam é um problema ou não.

Conforme este depoimento:

*Professor D: Eu acho que, se alguma coisa no ciclos fosse feita de tal forma que exigisse do aluno uma certa responsabilidade enquanto estudante, eu acho que poderia até funcionar, mas do jeito que está, livre, basta o aluno ter presença, para ele ir avançando de agrupamento para agrupamento. Eu acho que não é bom, não é legal. Os alunos estão saindo da escola, do ensino fundamental, sem aprender, geralmente o básico mesmo e não é por falta da dedicação dos profissionais que estão aqui não, mas banalizou-se o ensino, [...] Eu já vou passar mesmo, daí na cabeça deles se perguntam para que que eu vou estudar? Não tem limite, não tem limite até que ponto eu posso passar para o próximo reagrupamento?*

Assim, ficou constatado que no universo pesquisado, nenhum professor concorda com a promoção automática. Eles alegam que se trata de um problema grave. Afir-mam que o educando não precisa estudar (Professores C, D, F), sendo assim, desejam que a seriação seja adotada novamente (Professor C); ou atribuem a existência de problemas ligados à desinformação (Professor H), ou ainda, apresentam uma postura totalmente contra a promoção automática. (Professor C e I). Veja:

*Professor H: Isso é uma desinformação muito grande, principal-mente o ciclo, não no sentido que eles tentaram passar para a gente, mas um ciclo simplesmente como um gráfico para transformar em relatório.*

*Professor C: Eu acho que sim. Eu ficaria com a consciência tran-quila. Que eu não precisaria mascarar o meu trabalho, eu sinto que o meu trabalho é mascarado.*

*Professor I: o que falta aqui é simplesmente essa a questão da se-cretaria de educação é [...] proibir essa aprovação automática, ela diz hoje atualmente que não, que não existe aprovação automática, só que ela diz isso em relação à última etapa do ciclo III.*

Desta forma, verifica-se a presença de um conflito no fazer dos professores, que interfere diretamente em sua identidade profissional, pois são saberes dos professores em conflito.

Retomando ao ponto de vista do professor D, não existe motivação para o educando participar ativamente do processo de ensino aprendizagem, pois em seu entendimento o educando, sabendo que no próximo ano estará matriculado noutra agrupamento, entende-se a, grosso modo, que ele foi para a próxima série, então, estudar para que? Se no próximo ano ele estará noutra agrupamento. Diante da afirmação, compreende-se da fala do Professor D não foi levada em consideração na implantação dos ciclos.

Sobre a importância dos educandos e da família no desenvolvimento da escola com propostas inovadoras, Gomes (2003, p.42) afirma:

[...] são igualmente dois atores, a serem convencidos dos propósitos e das vantagens das inovações [...] . Os primeiros (educandos) convivem na escola num ambiente em que se mesclam consenso e conflito. Mudanças de normas e alterações no regime de incentivos e sanções são fundamentais para a sua conduta. Quanto aos pais, junto com os alunos, sobretudo a partir de certa idade, eles tem aspirações sociais importantes em face da escolaridade e decidem sair ou permanecer nela, arcando com os seus custos, mesmo os de oportunidade (isto é, de cursar a escola em vez de fazer outra coisa).

A nossa análise sobre esses fatos é de que seria necessário considerar o maior interessado nesse processo, o educando. O que o educando percebe disso? Qual o seu entendimento em relação a esse conjunto de mudanças na estrutura escolar das escolas municipais de Goiânia? Quais são as suas necessidades enquanto estudante? Nesse sentido, há que se concordar com Paulo Freire ao dizer que na “não há docência sem discência.” (FREIRE, 2000, p.23).

Em outra direção, recorrendo à proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia, há a compreensão de que a SME busca promover a aprendizagem humana superando a rigidez da seriação, para além da aprovação/reprovação. Assim, propiciando a inclusão dos educandos pertencentes à faixa etária dos 06 aos 14 anos de idade nas escolas.

Por outro lado, em função das análises das entrevistas com os professores sobre a promoção automática, percebe-se a existência de um problema na vivência dos docentes, que é a falta de mecanismos para garantir o aprendizado. No entendimento dos professores investigados, a retirada da reprovação (parcial) não é a maneira mais adequada para garantir o aprendizado. Desse modo, ficou evidenciado que a proposta da SME, nesse aspecto, possivelmente não foi incorporada pelos professores de matemática, pelo menos entre os que foram entrevistados.

Verificou-se um incômodo dos educadores em relação a esta unidade de significado, sendo necessária, portanto, a busca de um entendimento entre os professores e SME sobre o assunto investigado. Neste sentido, ficou sinalizada a existência de uma crise de identidade relacionada à maneira de ser do professor, pois a reprovação no entendimento docente, ainda é uma forma de garantir o aprendizado.

## 6.4 Autonomia

Retomando as ideias desenvolvidas no capítulo quatro sobre autonomia, neste tópico, o objetivo é identificar e refletir sobre o ponto de vista dos professores de matemática da Rede Municipal de Educação de Goiânia em relação à autonomia.

À luz de Guimarães (2004), será retratada a autonomia ligada a dois momentos aos quais se acredita influenciarem diretamente no trabalho do professor, primeiro em relação à implantação dos ciclos e, segundo, em relação ao apoio mútuo entre SME e os professores. Neste sentido, de acordo com o professor B:

Professor B: *É eu acho que a secretária<sup>a</sup>, poderia contribuir um pouco a mais no todo da escola, onde estaria a presença da matemática, sabe? Isso por parte, como se diz ligado ao profissional [...]*

---

<sup>a</sup>Referindo-se a Secretária da rede municipal de educação de Goiânia.

Pensando na relação entre professor e SME no momento e na efetiva implementação dos Ciclos de Formação, apesar da proposta de Goiânia (2004) mostrar que a experiência dos professores foi levada em consideração na elaboração, foi constatado nas entrevistas que o entendimento dos professores entrevistados é de que a decisão de implantação dos Ciclos foi tomada de “cima para baixo” sem levar em consideração os saberes dos professores.

Por um lado, o professor H enfatiza que a SME culpava o professor. Ele diz que o professor é que “levava”:

*[...] Foi um desespero mesmo, porque ninguém sabia o que que eram (proposta dos ciclos), ninguém sabia direito, era cada um por si, a secretaria brigando culpando o professor, o professor era o que levava.*

De acordo com a afirmação, é possível lembrar que não é de hoje que o professor costuma ser considerado o culpado pelos problemas educacionais, basta fazermos referências a alguns autores que em seus trabalhos descrevem a historiografia da educação no Brasil, como Oliveira (2005, p.25), Santos (2007, p. 397) e outros sobre a possível culpabilidade do professor frente aos processos educacionais.

Há que se acrescentar ainda que o professor B sabia da necessidade de uma

maior contribuição da SME, com ações efetivas. Ele argumenta que a população é muito massacrada, mas, ao mesmo tempo, compreendia que nos processos de mudança esses elementos envolviam mais política do que a própria atividade profissional. O professor A demonstra insatisfação de que, na época em que o prefeito de Goiânia era Pedro Wilson, houve ordens para aprovar todos os alunos, evidenciando o quanto a opinião do professor quase não é levada consideração.

professor B: [...] *já houve épocas em governos passados, do Pedro Wilson, que mandaram aprovar todo mundo, ordem mesmo, APROVE!*

Diante dessas afirmações dos docentes, abre-se espaço para o questionamento da autonomia. Como o professor pode pensar em autonomia, não é dada reserva de domínio de decisões pertinentes ao professor, se as decisões principais são tomadas, conforme as entrevistas, na esfera política?

Guimarães (2004) afirma que é fundamental a construção de uma perspectiva epistemológica diferenciada, não nos moldes de uma profissão qualquer, mas com características próprias e relativas ao saber docente. Isso facilitaria o processo de aproximação da escola e da comunidade, entre escola e SME e também não acirraría o já existente isolamento profissional em que vivem os professores. (GUIMARÃES 2004, p. 43).

É também importante, não esquecermos que esta autonomia deve estar de acordo com a proposta vigente da Secretaria Municipal de Educação, não significando em nenhum momento que o professor possa realizar o que lhe bem convier.

## 6.5 Tensão entre proposta e produto

Em outros estados, conforme Perrenoud (2004), Barreto e Sousa (1999), Barreto e Mitrullis (2004) e Gomes (2004), existem situações certamente diferenciadas, produzidas pela maneira de ser da escola ciclada.

No município de Goiânia, segundo esta pesquisa de campo, e a qual será abordada nos próximos parágrafos, existem também dificuldades em várias atividades relacionadas à profissão docente. Essas dificuldades serão chamadas *tensão entre proposta e produto*, conforme já relatado no capítulo quatro. Assim, de acordo com a fala do professor:

Professor G: *O que eu sinto é o seguinte: que a proposta do ciclo se ela fosse feita como ela é [...] na íntegra, seria ótimo, primeiro: número de alunos, como é que você vai trabalhar individualmente o aluno, poder trabalhar um por um, vendo a vida de cada um, porque quando você vai conhecendo a vida deles, aí você muda a postura com eles, aí você percebe que não tem nem como estudar. [...]*

Existe a perspectiva de que a proposta vem ao encontro dos anseios do professor, mas, no decorrer do processo, acentuam-se as dificuldades enfrentadas, a iniciar pela quantidade de alunos por sala de aula (cerca de 38 alunos por sala de aula), pois diante deste quantitativo de educandos e visualizando a realidade vivenciada, torna-se inviável a realização de um trabalho de valorização das suas raízes em virtude dos empecilhos de trabalhar numa situação permeada de complexidade. Veja o que diz o professor C

Professor C: *Teve um aluno aqui semana passada, não sei se do Tocantins ou do Pará, que todo dia chega alguém do Nordeste. O aluno fez a segunda série, e foi para H, antiga sétima série, então eu falei assim para a coordenadora: escuta Maria<sup>a</sup>, eu não dou conta de alfabetizar, eu não sei trabalhar isso.*

---

<sup>a</sup>utilizamos um nome fictício para coordenadora, por uma questão de identificação.

Geralmente, no Brasil, a grande maioria das escolas é organizada na estrutura seriada. Assim, de acordo com o depoimento do professor C, nota-se que um educando frequentando o 3º ano do ensino fundamental transferido de uma escola seriada para uma escola ciclada, será enturmado num agrupamento de ciclos com seus pares de mesma faixa etária. Isso gera um conflito entre suas vivências experienciais a ponto de surgirem problemas com a alfabetização desses educandos na etapa final de Ciclos.

Sendo assim, o professor C afirma que seu saber curricular não compreende a alfabetização, haja vista, sua habilitação (licenciatura em Física) não lhe oferecer competência para atuar como alfabetizador.

Professor G: *[...] a gente lida com aluno de oitava série (referindo-se ao agrupamento I) que não sabe nem somar, pensando num modo geral, no aluno que não sabe lê mas vamos falar de nossa área que o aluno não sabe nem somar, e eu cobro dos alunos da oitava série as quatro operações, só que não com números naturais, mas com números reais.*

Além da dificuldade com a transferência de alunos oriundos de outras estruturas de ensino, ainda há o enfrentamento com relação ao institucionalizado conteúdo básico, associados às antigas séries.

Assim, há a compreensão de que existe um conflito entre o que o professor acredita como conteúdo “mínimo”, conforme os seus saberes disciplinares e a proposta

da SME, pois, na proposta, fixam-se os olhares para a reconstrução da instituição escolar, com intuito de solidificar uma formação mais humana, direcionada para cidadania, para a autonomia e para a ética, isto é, para além dos conteúdos básicos como é de costume entre a comunidade de professores.

Outro aspecto relevante sobre os depoimentos dos professores D e G, é que eles representam que a não compreensão da proposta de ciclos está relacionada às séries e aos agrupamentos. Falar em ciclos é falar de agrupamentos que rompem com a visão restrita da seriação. Vislumbra-se uma nova forma de organização das salas de aula, que não seja em função da faixa etária, mas dando mobilidade para casos cujo agrupamento seja inadequado, dentre outras ações para dirimir as dificuldades dos educandos.

Percebe-se também a falta de apoio de outros componentes curriculares (Português, Geografia, História, e outras).<sup>1</sup> Foi constatado que os professores de matemática, na estrutura ciclada, enfrentam uma situação atípica, que é o isolamento da componente curricular matemática.

Observamos as falas dos professores C e D:

Professor C: *[...] quando eu achei que fosse ter o ciclo eu achava que alguém fosse trabalhar matemática comigo, em outras áreas, eu pensei que fosse e que a proposta seria essa. [...] E aí gente termina entrando em temas dos outros, e a matemática?*

Professor D: *Eu acho que falta muito apoio humano das outras áreas, que aqui a gente trabalha só professor mesmo, com os recursos que a escola oferece, giz, televisão, DVD, agora a gente tem até um [...] Data Show, ganhamos um do projeto “viver saudável”, mas eu ainda acho que se deve prestar atenção na aprendizagem.*

As entrevistas com os professores A, C, D e G revelam a existência de um isolamento em detrimento de outros trabalhos como projetos e ações do coletivo da escola.

O professor A, por exemplo, afirma que, quando busca o trabalho em outras componentes, como português, as atividades se realizam, mas quando vislumbra um trabalho em seu componente, nenhum dos professores se disponibiliza a auxiliá-lo.

Ao mesmo tempo, a proposta de ciclos prevê um trabalho transdisciplinar que supera a visão fragmentada de disciplina compartimentada. Neste contexto, percebe-se a outra tensão entre proposta e produto. Existem problemas relacionados à estrutura organizacional da escola, em especial, no que se refere ao quantitativo de turmas por professor e de alunos por sala de aula. O que interfere no trabalho dos professores. Veja

<sup>1</sup>Falar em componente curricular é romper com a visão de disciplinas fragmentadas, como na seriação, para almejar uma visão de currículo mais ampla, transdisciplinar,

a fala do professor C.

Professor C: *Eu acho que o primeiro problema é o grande número de turmas, que o professor de matemática fica por ser carga paritária<sup>a</sup>.*

---

<sup>a</sup>Grade paritária significa que todas os componentes curriculares tem a mesma quantidade de aulas.

Em relação ao número de turmas por professor, no sistema de seriação um professor de matemática ministra uma quantidade de aulas em número de quatro a cinco aulas semanais. Com a implantação da estrutura de ciclos, este número de aulas diminuiu, para garantir a paridade de aulas com outros componentes curriculares como arte, geografia, ciências entre outras, pois na proposta de ciclos todas as componentes tem a mesma importância, conforme documento oficial Goiânia (2004b, p.12)

Como consequência disso, o professor de matemática dos ciclos ministra uma quantidade de aulas em um número bem maior de agrupamentos. Isso causa-lhe a sensação de desvalorização do conhecimento matemático em função dos outros componentes.

Uma outra tensão evidenciada na fala dos docentes é o número de alunos por sala conforme os professores D e G afirmam:

Professor D: *Sobre os ciclos, eu acho que a questão é o número de alunos por sala, [...] a dificuldade é muito grande de aprender destes alunos daqui da rede municipal de educação, [...] têm uma dificuldade muito grande de aprender, primeiro que já não têm um grande apoio da família, então nós temos uma certa carência, um número grande que quando você consegue sentar do lado dele, ele até desenvolve, mais deixou, ele é muito dependente, ele não consegue se desenvolver sozinho, se coloca muitos alunos por sala, um problema grave aqui da escola é a sala de alfabetização, que tem 36 alunos. É impossível trazer um aprendizado de matemática [...].*

Professor G: *Na íntegra, seria ótimo, primeiro: número de alunos, como é que você vai trabalhar individualmente o aluno, poder trabalhar um por um, vendo a vida de cada um. Porque quando você vai conhecendo a vida deles, aí você muda a postura com eles, aí você percebe que não tem nem como estudar. [...] Aconteceu isso comigo, e depois eu vim a saber da dificuldades. [...] da vida dele, depois fiquei triste. Como que você vai exigir que o aluno tenha atenção, fazer tarefa se não tem lugar para fazer tarefa? Então não consegue ter um acompanhamento maior [...].*

Assim, o que se verifica é que o grande número de alunos por sala de aula dificulta a implantação de ações conforme proposto nos ciclos, pois a existência de uma defasagem muito grande em conteúdos, emparelhada a uma dificuldade social muito intensa e de várias ordens, favorece a pouca compreensão dos conteúdos escolares

e fortalece a progressão dos educandos com poucos avanços nos conteúdos científicos.

Isto implica em maus resultados para o ensino, dentre eles, o desestímulo do professorado, haja visto, a quantidade de responsabilidades atribuídas aos docentes, que hoje exercem vários papéis que até então não eram inerentes à sua função.

Outra tensão relacionada ao que compreendemos como fatores externos que influem diretamente nos ciclos surgiu na fala dos professores durante a entrevista

*Professor H: Eu acho que não é o ciclo em si, mas um conjunto de fatores. Ontem eu tava até pensando, é o seguinte, começa pela família [...] não é mais aquela unidade como antigamente, aos interesses familiares. O aluno chega em sala de aula e não tem a menor idéia o que é ciclos. Ele tá aqui ou porque é obrigado ou por que tem bolsa família, é o motivo, não por que ele não quer estudar.*

Ficou evidenciada nas falas dos professores a afirmação de que um dos problemas relacionados às dificuldades das escolas está na falta de estruturação da família. Isso sinaliza que, além do possível esfacelamento da unidade familiar, existe uma possibilidade de os educandos permanecerem na escola, em prol de uma política protecionista estatal, de fornecer bolsas remuneradas para os pais e ou responsáveis de baixa renda que mantiverem seus filhos na escola, com frequência acima dos 75 por cento para não perder o benefício.

Na mesma vertente das outras unidades de significado entende-se que existe a presença de conflitos de várias ordens, fato que contribui para uma nova maneira de ver e perceber o atual professorado de ciclos do município de Goiânia.

# Capítulo 7

## Considerações finais

Principiando nossas considerações pela compreensão da Proposta Político Pedagógica da SME de Goiânia, entendemos que revela-se como uma proposta que vislumbra superar o fracasso escolar, a falta de tempo para o professor se capacitar e planejar suas aulas, as dificuldades no processo avaliativo, os alunos com defasagem idade/série, entre outras. (GOIÂNIA, 1998 p. 7 e 8).

Para isso, na proposta político pedagógica dessa secretaria, há previsão de um coletivo aumentado (1,5 professores por turma), de organização das antigas turmas em agrupamentos por faixa etária, de horários de estudo, de atendimento individual, de atendimento aos pais, curso de aperfeiçoamento no horário de estudos, dentre outros que apontam para uma possibilidade de melhora deste quadro de fracasso escolar.

Compreendendo essa organização na perspectiva da Etnomatemática, a disposição dos alunos em função da sua idade trata-se de um ponto a ser repensado pois “clas-sificar alunos por faixa etária, [...] é insustentável, como mostra as modernas teorias de metacognição” tal como afirma D’Ambrosio (1999). O autor acrescenta, “Ainda se insiste em colocar crianças em séries de acordo com idade [...]”. (D’AMBROSIO, 2005, p.61). Portanto, condicionar os educandos conforme faixa etária, trata-se de uma proposição a ser repensada, conforme o Programa Etnomatemática.

Em relação à proposta, a Etnomatemática também se posiciona desfavorável quanto à reprodução de modelos ou metodologia universais, pois

a meta dos sistemas educacionais, coordenando ações em nível local, nacional e internacional, deve ser coerente com a busca de novas alternativas, não com a reprodução do modelo atual, ancorado na matemática. Como parece ser próprio da natureza humana, o novo modelo também se apoiará na matemática, mas numa nova matemática. O papel de uma nova matemática na busca dessa nova ordem econômica é inegável. (D’AMBRÓSIO 2005, p.72-73).

Ainda recorrendo às idéias de D'Ambrosio (2005), o programa Etnomatemática, através de reflexões sobre a história, filosofia e educação, pode contribuir crescentemente para a construção desta nova matemática.

Entretanto, em relação à formação docente, conforme Santos (2007), é possível encontrar elementos no programa Etnomatemática que possibilitam o professor formar-se e sensibilizar-se para uma nova visão de desenvolvimento da produção do co-nhecimento. Compreende-se que muito próxima do que se pretende com a proposta de ensino Ciclos de Formação, está uma nova perspectiva de mundo, um novo entendimento da profissão professor, do direito inalienável do educando em aprender.

Além disso, as entrevistas com os professores de matemática convocam a comunidade educativa para repensar o que a SME pretende com a proposta e o que realmente acontece nas escolas. Isso porque há resquícios de uma educação fragmentada, elitizada e de 500 anos de atraso educacional com modelos que, desde os jesuítas, visam de maneira velada, a manutenção do *status quo*. A visível crise de identidade dos professores de matemática sinaliza para a necessidade de redirecionamento do que se concebe como aprendizagem.

### **A identidade profissional à luz da Etnomatemática**

O tema central desta dissertação conduz o olhar para a relação entre as categorias elencadas (*disposição para docência, autonomia, promoção automática e tensão entre proposta e produto*) na perspectiva da Etnomatemática.

A investigação com os professores entrevistados mostra uma espécie de dogma ou crença de que a não reprovação é um dos principais problemas do ensino ciclado. Convidamos, então, o leitor a refletir sobre qual o papel da escola enquanto instituição? Qual seu papel na sociedade. Qual é o papel do professor diante das mudanças? Será que é de selecionar, de maneira velada, os aprendentes que poderão continuar na escola segundo seus “conhecimentos científicos” ou buscar mecanismos que façam os educandos reconhecerem a escola como um ambiente social, inclusivo, disseminador de saberes em prol de uma sociedade mais justa e igualitária?

Na perspectiva da etnomatemática, entende-se que o professor deveria incorporar outras atitudes em relação ao conhecimento da sociedade em que está inserido:

o primeiro passo é que o professor conheça a si próprio. Ninguém pode pretender influenciar outros sem o domínio de si próprio. O professor deve conhecer a sociedade em que atua e ter uma visão crítica dos seus problemas maiores, bem como seu ambiente natural e cultural, e da sua inserção numa realidade cósmica. (D'AMBROSIO, 1999, p.80).

Isso significa que, para que haja uma possível mudança no sentido de construir uma nova identidade em relação à cultura da reprovação, seria importante para não dizer fundamental, uma análise mais profunda para saber em que bases o mecanismo da aprovação e da reprovação está fincado: “Seja do ponto de vista de aprendizagem, seja do ponto de vista social, a reprovação é inadmissível. Simplesmente, exames devem ser abolidos e em seu lugar criados mecanismos de avaliação construtiva.” (D’AMBRÓSIO 1990, p. 15).

Ao mesmo tempo, esta investigação evidenciou que, do ponto de vista dos professores, os educandos que antes tinham como referências as notas para “passarem de ano”, na ausência deste mecanismo, sentem-se livres ou não motivados para realizarem as atividades escolares.

A SME, por meio da proposta de ciclo, busca a valorização do educando e de seus fazeres. De acordo com o programa etnomatemática, a transposição desta etapa pode ser mais suave, já que a Etnomatemática se preocupa com a geração de conhecimentos, com o fortalecimento das raízes do educando em função da busca e valorização desta cultura.

Assim, joga-se que na perspectiva da etnomatemática, pode-se sobrepujar esta visão dos educandos com a implementação de ações que os motivem a serem os sujeitos do processo de ensino aprendizagem com a valorização de suas raízes.

Pensando na unidade de significado “disposição para docência”, acredita-se ser fundamental levar em consideração a concepção de vida que o professor traz para a compreensão e a incorporação da proposta de Ciclos de Formação, como descrevemos no capítulo anterior.

Realizando uma transposição para a visão ambrosiana<sup>1</sup>, considera-se que esse tipo de saber proveniente do nosso processo de categorização da investigação, reafirma a possibilidade de o professorado sensibilizar-se de sua atual missão como educador etnomatemático:

a missão do professor não é usar a condição de professor ou ensinar uma disciplina para fazer proselitismo, isto é, converter o aprendiz à sua doutrina, ideia ou disciplina, mas sim usar a disciplina para cumprir os objetivos maiores da educação. (D’AMBROSIO. 1999, p. 13)

Em relação à autonomia, a investigação revelou uma redução da vontade ou da capacidade de se tomar iniciativas em relação à reserva de direito que o professorado tem em relação à sua profissão, na estrutura ciclada.

---

<sup>1</sup>Referência a teoria de D’Ambrósio.

Assim, nesta unidade de significado, destacamos o caráter político. À luz da Etnomatemática, apresenta-se, conforme Santos (2004, p. 214), o pensamento que Paulo Freire empresta para etnomatemática: a necessidade de instrumentalizar o indivíduo no intuito de compreender a realidade que vive e “modifica-lá em seus anseios políticos e sócio-cultural.” (2004, p. 214). Nesse sentido, é fundamental que o professor também inclua em seu fazer os aspectos político e o sociocultural.

Em relação à tensão entre proposta e produto, foram constatados como pontos de tensão: o desejo de aplicação da proposta da SME na íntegra; a disposição por agrupamentos por faixa etária enquanto as outras instituições adotam a seriação; a falta de habilitação para lidar com casos diferenciados, como, por exemplo, a alfabetização; o isolamento da matemática em relação aos outros componentes curriculares; a grade paritária, entre outras dificuldades que contribuem para um estado de abulia dos profissionais do ensino de matemática.

O que se destaca entre essas tensões, é o isolamento da matemática e a grade paritária, pois notadamente a matemática como uma área de saber nas escolas, aparece, com tal universalidade e intensidade<sup>2</sup> que uma situação diferente a esta confere ao professor uma desvalorização desse estado de arte que a matemática adquiriu ao longo dos séculos com argumentos de que, devido à sua beleza intrínseca como construção lógica, formal ou por sua própria universalidade, merecendo destaque no cenário mundial.

Essas tensões poderiam ser motivo de discussão e debates que direcionassem para uma reformulação curricular. Vale a pena ressaltar também que conforme a proposta inicial de 1998, segundo Goiânia (1998, p. 12) “a fim de assegurar o processo de formação integral do aluno, nossa proposta ultrapassa essas dimensões na busca do que poderíamos chamar de “transdisciplinaridade”.” Isto é, a SME tem como objetivo a superação do ensino por meio de disciplinas, mas propõe seu ensino por componentes curriculares que notadamente de acordo com nossa análise das entrevistas estão fazendo o papel das “disciplinas”, evidenciando uma contradição entre o que se propõe e o que realmente acontece nas escolas.

Enfim, foram apresentados argumentos favoráveis e desfavoráveis em relação à implantação e concepções que norteiam os Ciclos de Formação do município de Goiânia. Há que se entender que existem dificuldades de várias ordens, as quais implicam conflitos e crises no fazer do professorado dos Ciclos.

---

<sup>2</sup>“Por universalidade queremos dizer em todos os países do mundo é praticada a mesma matemática. Por intensidade, queremos dizer em quase todos os anos de escolaridade e para todos, com um peso muito alto na distribuição de cursos das escolas. Efetivamente, a matemática tem uma situação privilegiada.” D’AMBRÓSIO (1990, p. 13).

Apesar dessas dificuldades, detectadas conforme as lentes que me guiam e a vivência experiencial como pesquisador e professor, aponto como consequência da implantação dos Ciclos de Formação o fato de propiciar debates sobre as estruturas educacionais. Assim, eles voltando os olhares de professores e pesquisadores para o Ensino Fundamental de uma forma holística, e não fragmentada e compartimentada como se vê nas falas do senso comum.

Os depoimentos dos professores no capítulo anterior revelam que a Estrutura de Ciclos de Formação, sobre a lógica do modelo atual, não é coerente com as reais necessidades da população local. É necessário, para não dizer fundamental, uma reestruturação da proposta, em que as idéias dos professores sejam levadas realmente em consideração.

# Refêrencias

1. ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo; ROSA, Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
2. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre Ciclos e Progressão Escolar no Brasil, In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p.11-30, jan/abr. 2004.
3. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny; Os ciclos escolares: e-lementos de uma trajetória, In: **Cadernos de pesquisa**, nº 108, nov. 1999, p. 27-48.
4. BARTON, Bill. Dando sentido à etnomatemática: etnomatemática fazendo sentido, In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (organizadores). **Etnomatemática: papel, valor e significado**, São Paulo: Zouk, 2004.
5. BATISTA, Jane Beatriz. Formação continuada e identidade profissional, In: **Ciências e letras - Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**. V. 32, 2002, p. 33-48.
6. BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Construindo pesquisas coletivamente em educação**, In: Pesquisa qualitativa em Educação Matemática, p. 27-47, autores associados, ed. autentica, Belo Horizonte, 2006.
7. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, acesso <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394>, acesso em: 13 de mar. 2009.
8. CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** 1 ed. São Paulo, 1993.
9. D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer**, 4º ed. São Paulo: editora ática, 1990.

10. D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para a sociedade em transição**, Campinas: Papirus, 1999.
11. D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Pós-fácio, In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (organizadores); **Etnomatemática: papel, valor e significado**, São Paulo: Zouk, 2004, p. 285-287.
12. D'AMBRÓSIO, Ubiratan, **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Col. Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
13. DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**, 6º ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
14. DOMITE, Maria do Carmo Santos. Notas sobre a formação de professores e professoras numa perspectiva da etnomatemática, In: **Primeiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. São Paulo, Anais, 2000, p.44-48.
15. DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissional**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
16. EINSTEIN, Albert. Disponível em: <http://www.pensador.info/frase/mze3odmw/>, acesso em 05 de out. 2009.
17. ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. **Etnomatemática: um estudo da evolução das idéias**, Disponível: [www.ufrjr.br/leptrans](http://www.ufrjr.br/leptrans), 2003. Acesso em 22 abril 2008.
18. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: O Minidicionário Da Língua Portuguesa**; 6 edição rev. Atual. Curitiba: Positivo, 2004a.
19. FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Os índios waimiri-atroari e a etnomatemática, In: KNIJNIK, Gelsa; Walderes, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (org.), **Etnomatemática currículo e formação de professores**; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 70-88.
20. FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**, 2º Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

21. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16º ed. Coleção Leitura, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. [1. ed. em 1996].
22. FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios, Coleção questões da nossa época, São Paulo: Cortez, 1997.
23. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 39ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004. [1. ed. em 1970].
24. GOIÂNIA. **Proposta Político Pedagógica “Escola para o século XXI”** SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, Goiânia, 1998.
25. GOIÂNIA. **Proposta Político Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e Adolescência**, SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, Goiânia, 2004.
26. GOIÂNIA. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino**, SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, Goiânia, 2004b.
27. GOIÂNIA: SME, Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência; In: **Inter-Ação** Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (1): 145-174, jan./jun. 2004.
28. GOIÂNIA, **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino**, SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. Goiânia, 2006.
29. GOMES, Alberto Cândido. **Quinze anos de ciclos no Ensino Fundamental**: um balanço das pesquisas a sua implantação, In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 24, 2004, p.39-52.
30. GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores**: saberes, identidade e profissão, Coleção entre Nós Professores, Campinas: Papirus, 2004 .
31. IGLIORI, Sônia Barbosa Camargo. (org.) **A Educação Matemática**: breve histórico, ações e questões de sua disciplinarização, In: **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, n. 27, 2004, p.71-93.
32. JACOMINI, Marcia Aparecida. Os Educadores e a Organização do Ensino em Ciclos na Rede Municipal de São Paulo (1992-2001), In: **Revista Factus**, n. 13, v. III, 2007, p. 95-112.

33. KNINJNIK, Gelsa. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação Matemática, In: KNINJNIK, Gelsa; WALDE-RES, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (org.) **Etnomatemática: currículo e formação de professores**; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 19-38.
34. LANDO, Janice. Constituição da identidade profissional docente num processo migratório: trajetórias de vida de migrantes-professoras. **VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação**, Porto: Faculdade de psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2008.
35. LODI, João Bosco. **A entrevista: teoria e prática**, São Paulo: livraria Pioneira Editora, 4º ed. 1981.
36. LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.
37. MANAIRDES, Jefferson. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades, In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.79, n.192, maio/ago, 1998, p.16-29.
38. MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
39. NEDBAJLUK, Lídia. Formação por Ciclos, In: **Educar**, n. 28, Curitiba, 2006, p. 247-261.
40. NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes Docentes e Formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira, **Revista Educação e Sociedade**, v.22, n. 74, p. 27-42, abril 2001.
41. MEKSENAS, Paulo. Existe uma origem da crise de identidade do professor? **Revista Espaço Acadêmico n° 31** - Dezembro de 2003, <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>, acesso 24/1/2009.
42. MONTEIRO, Alexandrina; OREY, Daniel; DOMITE, Maria do Carmo Santos. Etnomatemática: papel, valor e significado, In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério. (org.) **Etnomatemática: papel, valor e significado**, São Paulo: Zouk, 2004.
43. MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. Tempo e Conhecimento na Organização do Ensino em Ciclos. In: **XXIII Simpósio Brasileiro; V Congresso Luso-brasileiro;**

- I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Por uma Escola de Qualidade para Todos. Porto Alegre: UFRGS/FACED/ PPGEDU, 2007.
44. MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**, ed. Cortez, 7º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
45. OLIVEIRA, Maria Nilza. **Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano**, Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.
46. OREY, Daniel Clark Las Raíces Historicas Del Programa Etnomatemáticas; **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, Vol. 8, nº 3, Comité Latino Americano de matemática educativa, Distrito Federal-México, 2005, p. 363-377.
47. PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar, Porto Alegre: Artmed, 2004.
48. RIBEIRO, José Pedro; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério. (org.) **Etnomatemática**: papel, valor e significado, São Paulo: Zouk, 2004.
49. SANTOS, Benerval Pinheiro. **Paulo Freire e Ubiratam D'Ambrósio**: Contribuições para formação do professor de matemática no Brasil, Tese (DOUTORADO), Faculdade de Educação/USP, São Paulo 2007, p. 444.
50. SANTOS, Benerval Pinheiro. A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas: algumas indicações, In: RIBEIRO, José Pedro; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério (organizadores). **Etnomatemática**: papel, valor e significado, p. 203-218, São Paulo: Zouk, 2004.
51. SKYMANSKI, Helena; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva, Brasília: Líber Livro Editora 2004.
52. SCANDIUZZI, Pedro Paulo. A Etnomatemática e a formação de educadores matemáticos, **Ethnomatematics Digital Library (EDL)**,(2003) Disponível em <http://www.ethnomath.org>. Acesso em: 12 de set. 2008.
53. SOUZA, Livia da Silva. **O processo de ensinar-aprender no cotidiano de uma escola organizada em ciclos**, Dissertação (MESTRADO), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005, 204 f.

54. TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional** Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.
55. TEIXEIRA, Elisabeth. **As três metodologias acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
56. VARIZO, Zaíra da Cunha. Laboratório de Matemática Escolar; série laboratório de Matemática escolar - **Caderno 0**, 1º edição, Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001.
57. VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em Educação a observação**, Brasília: Plano Piloto, 2003.
58. ZANINI, Renato. **A identidade profissional do professor de matemática frente ao trabalho docente no ensino fundamental em ciclos**, Dissertação (MESTRADO), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2006.

# Apêndice 1

## **Roteiro de orientações para realização da entrevista**

Meu nome é Janderson Vieira de Souza e estou fazendo uma pesquisa, que é parte do meu curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (perguntar se conhece o programa que está funcionando na UFG desde 2007).

Estou pesquisando sobre a identidade do professor de matemática, frente aos ciclos de formação do município de Goiânia, numa perspectiva da Etnomatemática. O objetivo dessa pesquisa é desenvolver uma compreensão e interpretação de parte dos elementos que compõe a identidade do professor de matemática, frente à Estrutura de ensino por Ciclos de Formação, numa perspectiva da Etnomatemática.

Assim seu depoimento é muito importante para nós, pois ao longo da experiência você deve ter descoberto muitas coisas. Para obtermos essas informações, é preciso conversar e eu gostaria de saber se poderia dispor de um tempo para isso, sem prejudicar seu trabalho e seu descanso. Tenho a autorização da direção da escola para nos reunirmos e gostaria que sua participação fosse voluntária, mas não há problema algum se vocês não puderem participar. Como considero muito importante tudo o que for dito na nossa conversa, gostaria de gravá-la, com sua permissão, mas adianto que só eu e meu orientador Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro, da Universidade Federal de Goiás teremos acesso ao que foi dito, e, no meu trabalho final usarei nomes fictícios, sem identificações dos participantes e apenas trechos de nossa conversa.

Além disso, vocês serão as primeiras a ouvirem a fita e lerem à transcrição e, se desejarem, poderá retirar dela o que acharem necessário. Terão acesso, sempre que desejarem, a todos os dados referentes aos seus depoimentos, e, também, ao trabalho final. Sintam-se a vontade para trazerem qualquer dúvida.

## Apêndice 2

### Carta de apresentação do Orientador

Goiânia, maio de 2008.

Prezado (a) Professor (a)

Meu nome é Jose Pedro Machado Ribeiro e sou Professor Doutor do Curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás e orientador do Mestrando Janderson Vieira de Souza. Estamos realizando uma pesquisa de grande valia na área da Educação Matemática sobre a identidade do professor de matemática frente aos ciclos de formação na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Para isso, peço mui respeitosamente a vossa senhoria, a colaboração para realizarmos esta pesquisa, por meio de uma entrevista e um questionário que será aplicado pelo Mestrando.

Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro Instituto de Matemática e Estatística/UFG

## Apêndice 3

### Autorização para realização da entrevista.

Goiânia, maio de 2008.

PREZADO PROFESSOR,

Sou professor de matemática da rede municipal de Goiânia, na Escola Municipal Santo Antonio e Mestrando do curso de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás.

Mesmo sabendo da dificuldade e da falta de tempo disponível devido a nossa carga horária, gostaríamos de contar com a sua colaboração para estarmos fazendo uma entrevista com você.

Essa entrevista faz parte de nossa pesquisa para conclusão do curso, mais espero ir além, espero que minha pesquisa se aproxime ao máximo da realidade e contribua com conhecimentos significativos para prática docente, do professor de matemática no ciclo.

Atenciosamente,  
Janderson Vieira de Souza

# Apêndice 4

## Questionário para o professor preencher antes da entrevista.

Universidade Federal de Goiás

Mestrado em Educação em Ciências e Matemática

Orientador: Dr. José Pedro Machado Ribeiro

Mestrando: Janderson Vieira de Souza

Goiânia, , de 2008

Questionário para o Professor entrevistado

1. Nome:

2. Data de Nascimento:

3. Formação/ Instituição:

4. Pós - Graduação/ Instituição:

5. Tempo de serviço como professor da Prefeitura de Goiânia

6. Tempo de serviço nos ciclos de formação (ciclo III)

7. Você é a favor ou contra o sistema de ensino ciclo de formação implantado em 2001 no município de Goiânia? Justifique sua resposta.

Assinatura

# Apêndice 5

## Questões da entrevista

Questões de aquecimento, criando uma esfera de confiança entre pesquisador e pesquisado.

1- Por que você escolheu a profissão professor (a)? Qual foi a sua trajetória até torna-se professor de matemática?

2-Quais são os desafios para o professor de matemática da Atualidade?

Investigar tendo como foco a identidade dos professores de matemática, frente aos ciclos de formação do município de Goiânia.

3-Qual a sua sensação depois de ministrar uma aula na escola ciclada?

4-Você gostaria que a seriação fosse adotada novamente pela SME? Justifique sua resposta.

Responder o como os professores de matemática estão compreendendo e incorporando os trabalhos em sala de aula com a estrutura de ensino ciclada?

5-O que mudou na sua prática docente nas aulas de matemática nessa nova estrutura denominada por ciclos?

6-Identifique quais são (se existirem) os maiores problemas da estrutura de ensino ciclos de formação? A aprovação automática a seu ver é um problema? Os educandos são aprovados mesmo que não tenham frequência?

7-Como está o aprendizado do educando? Justifique sua resposta.

Buscando a perspectiva de Etnomatemática

8- A prefeitura de Goiânia ofereceu algum curso como cursos de formação implantação do ciclos? Justifique Se você fez algum curso para trabalhar com a estrutura ciclada.

9-Caso o educando não atinja os objetivos previstos para determinado ciclo, quais são as intervenções pedagógicas aplicadas? Se existem intervenções quais foram os resultados?

10 - Na sua escola existe o reconhecimento de que os educandos, independentemente de sua idade, portam um saber próprio de seu grupo? Justifique sua resposta.

11- Você acredita que o currículo proposto na sua escola (conjunto de conteúdos, objetivos e métodos) é adequado para os educandos da RME?

## Apêndice 6

### Entrevista realizada com professor A.

**Janderson:** hoje é 26 de agosto, vamos fazer a entrevista com Professor Prof. A. A primeira pergunta que eu gostaria de fazer, é..., Porque você escolheu a profissão de professor e qual foi a sua trajetória até formar-se professor de matemática? **Professor A:** Bom, é..., Eu escolhi a profissão por que exatamente, por afinidade, por que eu gosto de matemática e sempre gostei de matemática, não sei se talvez para lecionar, mas aí terminou como consequência, ir para sala de aula, mas é..., escolhi a matemática em si por que eu gosto de matemática, sempre gostei na minha vida inteira e tive muita facilidade, e inclusive como aluno no ensino médio, ensinava os meus colegas... **Janderson:** Tirava notas boas né... **Professor A:** é... Tirava notas boas, ensinava os colegas e resolvia até no quadro, sendo um professor né. **Janderson:** Já tinha uma afinidade com a disciplina, e aí a facilidade com a disciplina já trouxe [...] **Professor A:** Me tornou um professor de matemática {textbfJanderson: [...] Vamos dizer assim, já da para mim, tentar ensinar as pessoas, já que tenho uma compreensão boa da matéria. Quais são os desafios do professor de matemática da atualidade? **Professor A:** Da atualidade? É [...], ensinar pelo menos o básico, pois hoje está difícil saber pelo menos o básico viu? Se você tiver, chegar com o aluno na quinta-série sabendo as quatro operações de modo perfeito e adequado, ele [...] se já vai te feito um grande passo pra que ele consiga compreender os conteúdos que são de maior dificuldade. **Janderson:** Entendo. **Professor A:** Seria o básico, um desafio viu. **Janderson:** Bom esse desafio da atualidade no seu olhar e quando você dá uma aula, na escola, nessa escola ciclada, que é de ciclos, qual é a sua sensação? **Professor A:** Na maioria das vezes, eu me sinto às vezes frustrado de não ter conseguido realmente passar para a maioria aquilo que eu queria, muitas vezes eu tenho que repetir, mantendo aquele assunto várias aulas aí o que que acontece, eu não consigo cumprir o conteúdo por que não adianta passa para frente .... **Janderson:** Entendo. **Professor A:** então eu tenho que trabalhar de uma maneira diferente pra ver se eles conseguem entender, e muitas vezes eu tenho que gastar um tempo grande para explicar uma coisa que poderia explicar em menos tempo. **Janderson:** você se preocupa muito com os métodos. **Professor A:** Exatamente! E assim mesmo, às vezes um ou outro não conseguiu realmente [...] **Janderson:** Aprender **Professor A:** [...] e você naquela, o que que eu vou fazer. **Janderson:** Você gostaria que a seriação fosse adotada novamente pela SME? **Professor A:** Não sei. Talvez não, eu acho que deveria mudar a maneira com que os ciclos estão sendo [...] **Janderson:** Isso [...] **Professor A:** Por que tem coisa produtiva, ele não é descartável, eu acho que ele tem que

ser melhorado. **Janderson:** Melhorado né? **Professor A:** Não simplesmente mudar o sistema. **Janderson:** Bom, assim pensando dessa forma, o que que mudou na sua prática docente nas aulas de matemática, nesse novo sistema? O que que você vê de diferente, que você não fazia antes e agora faz? **Professor A:** Que eu faço, e às vezes eu tenho que até, por exemplo, é [...], de certa forma você tem que entrar nas outras disciplinas, né, às vezes você dá uma aula de matemática e enfoca temas como geografia, às vezes você até ? um trabalho é [...], na escola você tem até de dar uma aula de Português envolvendo a matemática, eu acho [...] **Janderson:** Você acha isso negativo ou positivo? **Professor A:** Eu acho isso positivo! Às vezes é desafiador, muitos colegas tem dificuldade não fazem isso. **Janderson:** Não fazem o mesmo. **Professor A:** Aí eu vou dar aula de português ai tudo bem, há mais de matemática eu não consigo, pelo amor de Deus! (fez referencia aos colegas de disciplinas) **Janderson:** Ninguém quer [risos]. **Professor A:** Ninguém quer **Janderson:** Bom, identifique quais (se existirem) os maiores problemas que você percebe na estrutura de ensino ciclada? **Professor A:** Os problemas é, a aprovação, muitas vezes sem fazer nada! **Janderson:** A aprovação automática? **Professor A:** Essa aprovação automática tem que ser mudada, não deveria ser dessa forma. **Janderson:** Deixa só eu te interromper, só um ponto aqui, a segunda pergunta é a aprovação automática é um problema, e outra coisa os educandos são aprovados mesmo que não tenham frequência? Por exemplo, aqueles que faltam muito no ano que vem estarão em outra série? **Professor A:** Pelo que eu sei existe um critério de não, pelo menos atualmente que não é [...], de reter, até um certo nível, inclusive era o único critério de reprovação, por falta, pelo menos eu já vi lá na escola lá no XXXXX, alunos que foram retidos, alunos que não tinham frequência mínima necessária, só que não sei quando passaram. **Janderson:** Tinha algum critério? **Professor A:** Saber quem tinha mais de 25 por cento de falta. **Janderson:** Fica retido. **Professor A:** Ficava retido. Agora, é [...], já houve épocas em governos passados, do Pedro Wilson, que mandaram aprovar todo mundo, ordem mesmo, APROVE! (desconbrir....?) **Janderson:** Como está o aprendizado do educando? Justifique sua resposta. O que ele ta aprendendo? **Professor A:** O aprendizado está prejudicado justamente, pela falta de base que o educando têm, o passar sem saber, e ele fica perdido, lá na frente, lá no século XX, ele não consegue acompanhar, e o professor não sabe o que faz, para conseguir, é [...] recuperar esse atraso do aluno, é isso ai. **Janderson:** Aqui agora, vou partir para outro tipo de modalidade de pergunta, a prefeitura de Goiânia, representada pela SME, ela ofereceu algum curso, como curso de formação para implantação dos ciclos? Pra você? **Professor A:** Pra mim? Não! Pra implantar [...] **Janderson:** O ciclo. **Professor A:** Não! Não porque eu entrei, quando eu entrei na rede, é [...], a escola que

eu entrei já era o segundo ano de ciclo. **Janderson:** Então não teve nenhum curso para implantação dos ciclos? Professor A: Antes de implantar? Não! **Janderson:** Voltando para [...] **Professor A:** E agora tem. A gente faz o GT, que é uma tentativa de mudar um pouquinho o panorama da escola. **Janderson:** Agora pensando no educando novamente, caso o educando não atinja os objetivos propostos previstos para cada ciclo, quais são as intervenções pedagógicas aplicadas, na sua escola e se existem essas intervenções quais foram os resultados? Professor A: As intervenções pedagógicas têm, nos fazemos um chamado, reagrupamento, que que é o reagrupamento, a gente devido as dificuldades que vai encontrando, as dificuldades que se vai encontrando durante o ano, aquela dificuldade, que os alunos tiverem, nas avaliações, de tantas matérias, eles são reagrupados né, e no caso toda sexta-feira, eles tem, uma aula direcionada, para português e matemática, é feito isso aí. Como se escolhe, quem faz, por atividade né, que ele vai exatamente por causa do problema do poder contribuir da outra matéria da matemática ou do português uma das duas, então eles escolhem a disciplina, e tentam fazer mais ou menos aquela metade né, metade dá português, metade dá matemática, aqueles alunos reagrupados por dificuldade, as dificuldades que eles tem a gente tenta trabalhar né, com atividades mais direcionadas. **Janderson:** Então uma atividade que vocês fazem é o reagrupamento né, **Professor A:** é o reagrupamento. **Janderson:** Que é essa reorganização uma vez por semana. Professor A: Uma vez por semana. Já durante o ano, já vendo a dificuldade do aluno. **Janderson:** Bom, pensando numa escola, na sua escola, existe o reconhecimento que os educandos eles tem, independente da sua idade eles portam um saber próprio de seu grupo? Professor A: Você fala que eles têm uma opinião própria? **Janderson:** Não, é mais assim, é [...], estamos numa determinada região, e nesse região, essas pessoas nessa região, eles têm um conhecimento, ele têm um saber próprio, isso é levado em conta na sua escola? Professor A: [pausa de 3s] **Janderson:** Que aquele menino [...] **Professor A:** De vez em quando sim! **Janderson:** Que que ele leva de vida **Professor A:** É, não, já já é foi feito assim, o que que ele gostaria de estudar, já foi feito um levantamento. **Janderson:** Nessa linha. É agora já vou com outra (pergunta). Isso interfere no currículo? Fortemente? **Professor A:** Fortemente não! **Janderson:** Fracamente? **Professor A:** É [...]. **Janderson:** E aqui eu falo assim, você acredita que o currículo, proposto na escola, (conteúdos, objetivos e métodos), é adequado para educandos da sua escola? A sua opinião? **Professor A:** [pausa], a minha opinião é adequado. A gente tenta fazer, o que é melhor, pra ver se consegue, só que, é [...], talvez não seja, por que eu vejo ai, muito desinteresse, a gente tenta, fazer, agora é [...] tem muita falha né, porque às vezes o estudante não quer estudar aquilo, ele quer outra coisa, igual a gente estava falando aqui em baixo né, **Janderson:**

Acabamos de falar né. **Professor A:** Seria a sua pergunta né, então talvez o que ele ta interessado tanto assim. **Janderson:** Não é aquilo que a gente quer. **Professor A:** Não é aquilo que agente quer mostrar, isso ai acontece, é um problema muito forte, e eu acho difícil, conseguir chegar a esse ponto, de agradar eles, pelo menos uma parte, a fazer tudo que ele quer mas tentar fazer alguma coisa, que ele realmente queira fazer, às vezes a gente até tenta, mas eu acho que a gente ta tentando é muito pouco né, porque o que que ele quer? O que que ele quer aprender na escola, qual que é o seu dever? O que que ele espera da escola? Eu acho que [...] **Janderson:** Funk? **Professor A:** Pode ser que até que eles querem isso, mas tem que fazer a pergunta né? E já foi feito, depois não foi mais levado em conta.

Encerrada a entrevista, numa conversa informal o professor afirma: **Professor A:** Falou da dificuldade da professora da escola de dar matemática (professora de outra área). Ele acreditava que era necessária a implantação de um sistema que revisasse os conteúdos, e que a aprovação adotada por critério, só a idade não é adequada, considerando um absurdo. É questionou a falta de apoio com os casos de deficiência física ou mental.

## Apêndice 7

### Entrevista realizada com professor B.

**Janderson:** Professor, a primeira pergunta que eu gostaria de fazer para o senhor é, a respeito do seu histórico é [...], uma delas é por que você escolheu a profissão professor e qual sua trajetória até tornar-se professor de matemática? **Professor B:** Olha se eu fizer uma retrospectiva, desde a idade que eu trabalho com essa garotada do ciclo III, acho que minha característica como formação da minha identidade, uma postura calma, mais tranqüila, mais persistente naquilo que faz, sempre voltada muito para mim, eu me desafiando, e dessa forma de desafio, para um pouquinho, característico a matemática a minha pessoa. **Janderson:** Como foi esse período, sua trajetória, quando você decidiu fazer matemática, chegar a ser professor de matemática. **Professor B:** Com um colega, eu já tinha trocado idéias, tinha essa certa afinidade com exatas [...] **Janderson:** Como estudante? **Professor B:** Isso! **Janderson:** No Ensino Fundamental e Médio? **Professor B:** é [...], e depois dessa troca de idéias fortalecendo o outro, tanto é que, tanto é que um desses colegas a gente se formou junto e pegou uma amizade desde garoto quinze dezeses seis anos, a gente se formou e estamos trabalhando aqui na rede municipal de Goiânia. **Janderson:** e foi em São Paulo e vieram para cá? **Professor B:** É de São Paulo, trabalhava, estudava, trabalhei dez anos em cartório, e [...], trabalhei estudei até concluir o ensino superior. **Janderson:** ai essa foi a sua trajetória, trabalhava num cartório daí gostava de matemática. **Professor B:** aham... **Janderson:** É eu trabalhava mais para ter aquela renda minha, pra bancar estudo, ajudar em casa. **Professor B:** Escola particular. **Professor B:** Não, sempre escola pública, escola hoje de ensino fundamental e médio, escola pública, e formação particular. **Janderson:** Hoje, você como professor de matemática, o que que você considera como desafio, da atualidade? Que te desafia como professor de matemática. **Professor B:** Olha, tem várias ramificações que a gente pode pegar como desafio, uma é ver esse aluno hoje, no futuro inserido na sociedade né, com uma base de conhecimentos lógicos, matemáticos é [...], é, quebrar essa barreira, que tem com esses alunos com muita dificuldade, só que isso é no momento atual, é você conseguir, sanar o máximo dos alunos do ensino aprendizagem que ele vem trazendo na matemática, é uma outra forma de objetivo que a gente tem. **Janderson:** Será que eu poderia em outras palavras, dizer que isso tem haver com a metodologia, é [...] você falou que se preocupa com o processo de ensino-aprendizagem, né? **Professor B:** Hum [...] **Janderson:** E ao mesmo tempo, preocupar-se com os métodos, com a metodologia para ensinar, você falou sanar as dificuldades. **Professor B:** Que alguns alunos trazem para

**Janderson:** É [...], isso tem haver com a metodologia? Correto ou não? **Professor B:** Olha às vezes a gente não consegue medir isso, só como professor do Ciclo III, por que envolve professor e coordenador do Ciclo I e II, então é difícil você colocar em questão a proposta metodológica de cada um deles né? **Janderson:** Hum, entendi! Eu queria saber qual é a sua sensação após dar uma aula na escola ciclada? No caso no ciclo III, qual a sua sensação, na maioria das vezes [...] **Professor B:** Olha no sentido de prazer, como professor eu me sinto na maioria das vezes, feliz, realizado no sentido de ensinar, dar aula no ensinar, é [...], dar aula, ministrar ou ensinar, é [...], passar conhecimento, explicar, tirar dúvida, isso aí para mim me dá prazer, até porque o que eu gosto e desse relacionamento com os alunos, é a minha linha de visão como gente, como ser humano, então tem momentos, que você sai de uma aula, isso aí acho que é em qualquer ciclo, em qualquer nível de escola, a qualquer nível de estudo que o profissional esteja, tem momentos que sai um pouco cansado, decepcionado, mas alguns fatores que fazem parte também né, pois nem tudo é cem por cento maravilha. Mas eu me sinto com prazer. **Janderson:** Realizado. Você gostaria que a seriação fosse adotada novamente pela SME? Isto é, o sistema de séries. **Professor B:** É eu acho que um pouco complicado a gente ter essa resposta de imediato, por que envolve a política, não é só uma coisa dos profissionais [...]. **Janderson:** Bom aí eu te peço, gostaria se você tivesse o poder de conduzir isso, e escolher a estrutura de seriação ou ciclada, isto é, manifestar a sua opinião sobre esse assunto não é uma opinião [...] **Professor B:** Eu acho, que é difícil voltar, eu trabalhei muito com a seriação, e se houver uma ordem aí, para mim é normal, me enquadrando nas mudanças que poderiam ocorrer, até torço que deveriam ocorrer, eu acho que hoje fica um pouco difícil voltar, não por mim, pela adaptação, mas pelo todo que envolve a educação municipal, eu creio que tenha um pouquinho de resistência até por parte dos professores, no sentido de, a gente trata de uma forma, a gente passa para outra, sem ter uma total estrutura, às vezes num bate papo quase que imposta, envolvendo interesses econômicos, políticos e agora voltar, vai voltar de que jeito? O que tem de mais de interesse nesse retorno, então eu vejo dificuldades nesse sentido de adaptação do profissional, são muitas perguntas [...] **Janderson:** é. **Professor B:** [...] que ficam no ar, pairando não é uma coisa clara **Janderson:** Deixa-me ver se eu entendi. É [...], você tem essa percepção de que, vamos supor que volte mas você acharia que ficaria difícil, para você não, que você se adaptaria. **Professor B:** Eu acho que [...] **Janderson:** Você acha que você não tem um posicionamento, não eu prefiro seriação ou prefiro ciclos. **Professor B:** Eu procuro ter a minha consciência limpa, profissional de que queira ou não nem sempre a gente, funcionário público, a gente decide por aquilo que talvez um grupo analisa e

veja como melhor então, não adianta, e eu me adaptei bem a seriado, trabalhei no estado também. **Janderson:** Trabalhou com as duas estruturas e achou boa as duas estruturas, posso falar isso? **Professor B:** Olha, quando eu comecei, eu trabalhava no estado e na prefeitura, a prefeitura na época, tinha uma estrutura para seriado, mas tinha aquele problema da reprovação ta, que tinha a reprovação que era taxada como problema, só que para aqueles alunos que conseguia ter o domínio eles saiam do ensino fundamental saiu muito bem preparado, o município eu acho que estava até além do ensino aprendizagem do estado na época, hoje eu não conheço como que ta a proposta do estado, que eu deixei ela a algum tempo e fiquei só na prefeitura, só que eu acho que houve uns aspectos na rede municipal é [...] passou a deixar a desejar, **Janderson:** urum

**Professor B:** no sentido de ensino aprendizagem **Janderson:** Bom, é, passando para outro tema, é [...] você percebeu o que que mudou na prática docente nas aulas de matemática? Nessa nova estrutura denominada por ciclos o que que você faz de diferente, hoje nos ciclos de formação? **Professor B:** Antes a gente era mais individual, por disciplina, e a mudança assim que a gente notou e até como aspecto positivo, foi essa interação em disciplinas, e de colegas de trabalho onde você esta mais próximo, atividade que interagem entre si, então esse foi um aspecto positivo, e aí e procurou e procura, dentro desse prazo, dentro desse período em que foi adotado a ciclagem, é [...], colocar a matemática, a maior quantidade possível, inserida na vida do aluno no dia-a-dia, enquanto a escola a gente ficasse um pouco mais em cima de livros, mesmo usando livros, mas uma serie de atividades que a gente passa, para jogar a matemática mais dentro da realidade do aluno, da vida do aluno **Janderson:** Entendo. Se fosse para você identificar quais seriam os maiores problemas na estrutura de ensino ciclos de ensino, quais são os problemas que você citaria? Se existirem! **Professor B:** Repeti a pergunta de novo. **Janderson:** Bis **Professor B:** É eu acho que a secretaria, poderia contribuir um pouco a mais no todo da escola, no todo da escola, onde estaria a presença da matemática sabe? Isso por parte, como se diz ligado ao profissional, e um outro aspecto que eu vejo é [...] uma sociedade muito massificada, massacrada pelos meios de comunicação não que essa seja a culpa, mas você vê alguns **Janderson:** Alguns alunos **Professor B:** Alunos que vem para a escola, sobre vários aspectos, com problemas familiares, a gente aqui tem uma clientela, a gente aqui tem uma mulecada (em tom carinhoso), mais carente como é em grande parte de toda Goiânia não é? E quase sempre é a mesma coisa, uma grande parte vem um pouco abalado, então você pega aqui todos os alunos com dificuldade que chega atrasado apresenta certas partes de agressão física, no mínimo se manifesta por si só, por formação do aluno, e se manfetada na escola, mas um grande percentual vem dá, da formação da família, é

lá **Janderson:** ahhh[...]. **Professor B:** é lá que não tem uma total estrutura, não tem o total apoio [...] **Janderson:** Então você considera, alias deixa eu te direcionar para outro ponto [...] **Professor B:** Ahan. **Janderson:** Você tocou num ponto familiar, mais ai eu te pergunto a aprovação automática dentro do ciclo ela é prejudicial? **Professor B:** É [...]! **Janderson:** E o que você acha? **Professor B:** O que? É mais ou menos aquilo que eu estava te colocando, a gente trabalha com uma clientela, que não tem um grande conhecimento, tanto família, os pais, são [...] uma grande parte, bastante simples, bastante humilde e então esses pais não conseguem ter um total acompanhamento dos filhos na escola. **Janderson:** Alguns são até analfabetos. **Professor B:** É [...] **Janderson:** Hum Professor B: Até para comparecer num conselho de classe às vezes é difícil, eles são pessoas tão simples, até para conseguirem uma folga no trabalho eles não conseguem ter essa consciência, esse conhecimento que tem esse direito, pois qualquer palavra que ele tenha lá ele tem que se apegar ao dia trinta, ao salário, não é? Então ai nesse meio vai. O aluno fica um pouquinho só, abandonado também numa estrutura familiar que não tem a consciência de que ele tem que estudar, precisa explorar do professor, da sua capacidade de conhecimento, e daí e comum para mim é comum para os outros colegas essa palavra não é só minha, mas o professor, a gente ate comentava, que o aluno fala que não precisa estudar para passar, e ai fica difícil para você as vezes conquistar o aluno ou exigir dele, até que ponto você vai chegar num aluno que traz às vezes, porque esse esta em casa de falar eu não to nem ai, na maioria das vezes é aluno carente, carente em todos os sentidos né? Carência sócio afetiva, financeira. **Janderson:** Posso falar que, falta maturidade dos educandos para entender a aprovação automática? Melhor, falta maturidade para família entender isso ai? **Professor B:** Isso! Também. **Janderson:** E outra coisa, os educandos na sua escola são aprovados, mesmo que não tenham frequência? Por que na lei fala que se você tem setenta e cinco por cento de presença, você pode ser aprovado. Se tem menos que isso, você reprova imediatamente. Só que a proposta dos ciclos, a proposta do ciclo fala que as nossas turmas, as antigas séries, elas devem ser feitas segundo a faixa etária. **Professor B:** Hum. **Janderson:** Que é a idade que o cidadão tem . **Professor B:** Correto! **Janderson:** Né? Como que funciona isso na sua escola. **Professor B:** Bom, com respeito às faltas não é? **Janderson:** É [...], segundo um número de faltas é reprovado, alias retido. **Professor B:** A gente tem um grupo de trabalho, ai não fica só na matemática, mas abrangente, colegas, que a gente é muito integrado, muito próximo um do outro. Tem muita facilidade do dialogo entre nós, é [...], fecha o mês, a gente fecha o diário, aquele que fica em sala na ultima aula, provavelmente ele já fecha o diário, ele já lança o tanto de faltas, daí um total que a gente considera prejudicial ao aluno, a gente já

passa para a coordenação, se for um número bastante alto a gente solicita da coordenação e a coordenação às vezes nem precisa dessa solicitação nossa e já procura saber o por que do que esta acontecendo isto com o aluno, procura saber da família, quando comunica a família, e as vezes não tem aquele resultado da família, e a falta continua acontecendo em grande número, então você vê que por parte da família não esta tendo resultado, a gente procura encaminhar ao conselho Tutelar. Não é que todo problema, encaminha lá para as mãos de lá, a gente procura resolver aqui, solucionar, nesse ponto a escola é muito ativa, a essa situação, so que a gente encaminha para o conselho tutelar, quando a família não conseguir sanar esse problema do aluno de faltas. **Janderson:** Pois é, mas já aconteceu algum fato em que o aluno tenha menos que frequência de que a lei permite, e esse aluno esteja enturmado na turma seguinte? Você teve essa percepção? **Professor B:** Olha, já teve casos de alunos com muitas faltas, e me parece e eu nem posso te afirmar com certeza até que me tenha esses.. **Janderson:** Então vamos passar para outra pergunta: como que esta o aprendizado do aluno? **professor B:** Olha. **Janderson:** Ta bom, ta ruim. **Professor B:** Tem salas que tem aquele positivo, então o conteúdo corre ali, normal e tem a naturalidade, tem aqueles alunos que tem mais dificuldade, mas fica fácil de você trabalhar, até para sanar as dificuldades daqueles alunos, tem sala onde o domínio de alunos menos interessados, então, a gente consegue em duas turmas de mesmo período, talvez uma consegue deslanchar melhor que a outra, **Janderson:** Isso é muito relativo. **Professor B:** É muito relativo, por que envolve ali. **Janderson:** O ser humano. **Professor B:** O ser humano. **Janderson:** Vamos buscar outro tema, a prefeitura de Goiânia, ela ofereceu algum curso, como curso para implantação dos ciclos? Antes de implantar o ciclo, você fez algum curso para dar aula na escola ciclada? **Professor B:** Olha, cursos no momento não me lembro. **Teve reuniões, palestras, mas um curso [...].** **Janderson:** Curso de formação. **Professor B:** [...] específico, para você observar, exercitar e colocar em prática, não! **Janderson:** Agora vamos pensar em outra pergunta, caso o educando, não atinja os determinados objetivos para o ciclo né, quais são as intervenções pedagógicas aplicadas e se existem essas intervenções, quais foram os resultados? Então se você percebeu que o menino não atinjiu certos objetivos propostos o que que a gente faz? Se aconteceu alguma ação, qual foi o resultado? **Professor B:** Bom, o ciclo a gente pode dizer que ele é dividido no caso do ciclo III em três etapas, só que na primeira e na segunda, e na terceira também, esta bem próxima entre elas apenas com uma diferença no final, na conclusão do ciclo III, por exemplo, na primeira etapa do primeiro período, que são as turmas Gs que a gente trabalha, a gente trabalha com uma recuperação, mais uma recuperação assim, paralela, direta, a todo momento que você consegue diagnosticar uma

dificuldade, faz uma recuperação com o aluno, pode ser de forma de reagrupamento, pode ser uma recuperação expositiva na aula de conteúdos, **Janderson:** Entendi. Professor B: Mas na etapa seguinte, o que seria as turmas Hs, também, e mesmo agora, na terceira etapa, terceiro período, **Janderson:** Hum. **Professor B:** Que são as turmas Is, a última etapa do ciclo, se procede da mesma forma, só que tem um porém, a prefeitura, vamos dizer a secretaria municipal, ela não aceita mais que o aluno fique retido, a não ser na última etapa do ciclo III, então ali, mesmo assim, o aluno apresentando certa dificuldade que a gente consegue diagnosticar, e que ele consegue manifestar com naturalidade a dificuldade, a gente até procura de uma etapa a diante colocar ele num momento de reforço, de recuperação na etapa anterior que ele estava, e procurar a sanar essas dificuldades. **Janderson:** É [...], continuando pensando no aluno, essa é uma pergunta bem peculiar. Na sua escola existe o reconhecimento, de que os educandos independentemente da sua idade, existe o reconhecimento que ele porta um saber próprio? Um saber de grupo, existe o reconhecimento que eles tem um saber próprio? **Professor B:** Sem dúvida que sim, de alguma forma ele tem, como experiência, **Janderson:** Como que vocês fazem esse diagnóstico? **Professor B:** Olha, a gente procura trabalhar, tem várias formas: questionário no início de cada ano, conhecendo toda a realidade do aluno ta, então por exemplo, é [...], mora com a família, mora com os pais, ou com quem ele mora, irmãos, os pais trabalham quanto tempo os pais ficam fora de casa, no caso de trabalho, ou se ele tem o contato direto, diariamente, com o pai ou a mãe, ou com os pais, é [...] **Janderson:** Se é da região. **Professor B:** É [...], se é da região, se ele até trabalha, que talvez, não pode né, mas as condições ele trabalha, a diagnosticar [...]. **Janderson:** Isso chega a interferir no currículo? **Professor B:** A sim! **Janderson:** fortemente ou fracamente? **Professor B:** Olha a gente faz, é difícil de te falar, diretamente como, a gente procura todo ano, fazer com o noturno, com o matutino, esse diagnóstico conhecendo o aluno, não só como o questionário, mas através de dinâmicas com momentos seqüenciais, a ponto dele manifestar aquilo ali,. **Janderson:** Na sua concepção, o conjunto de conteúdos e métodos na sala de aula, são adequados para os educandos de sua escola? **Professor B:** Bom, primeiro a gente procura pegar os conteúdos, tendo que uma referencia, a gente tem que ter uma certa segurança, no sentido de professor, os materiais didáticos, reconhecidos pelo MEC, é mais ou menos separar eles por séries, há..., chamadas séries né, dentro duma realidade dos alunos, e ao você vai, medindo, eu no ciclo III pego uma determinada etapa, ali eu converso com professores do ciclo II da minha área, como estava aquela sala? Como tava aquela turminha? Aqueles alunos? Daí eu começo a aplicar alguns testes mais simples, diretamente ao conteúdo e medindo momento por momento como eles estão e

de acordo com o resultado, avaliações de diferentes formas que a gente observa, desde o aluno se manifestando em querer resolver um exercício no caderno dele, é uma forma de apresentar um saber, ele não se manifestando no caderno dele, é uma forma às vezes de manifestar uma dificuldade, não é? É o resultado, medindo o conhecimento dele, da chamada a avaliação dele através da prova, não é? [...] **Janderson:** Avaliação escrita né? **Professor B:** [...] E daí, a gente pode chegar num professor do ciclo II que a gente tem facilidade no diálogo, conversa, tipo assim fulano de tal, como que ele era com você olha professor aquele aluno tinha muita dificuldade, se não der tempo a ele, ele tem muita dificuldade, e [...], não querendo puxar sardinha pro lado da gente, tem aluno que passa um período para se adaptar a gente, tem até aquela rejeição, que faz parte do ser humano, e toda uma faixa etária dele, a gente procura conquistar, tem alunos também que se manifestam dizendo: nossa professor, eu tinha uma certa dificuldade com matemática, e agora eu estou acompanhando bem. Então tem certas mudanças **Janderson:** Então na sua opinião o currículo ele é adequando? Você acha que ele é adequado. **Professor B:** Sempre precisa, por que a cada ano, a cada diagnostico que você faz, você pode pegar uma realidade de turma, então hoje a gente pensa que esse conteúdo [...] **Janderson:** Esta bom? **Professor B:** [...] Dentro do possível, ai o ano que vem **Janderson:** É outra coisa. Bem mudado né **Professor B:** Isso. **Janderson:** Bom professor, a entrevista se dá por encerrada, as perguntas prevista para fazer, foram feitas, considere muito satisfatório, achei o senhor muito receptivo, é muito importante isso! Pois essa recepção age diretamente na entrevista, pois a gente busca certos objetivos e atinge certos objetivos. Eu queria colocar para o senhor, se queria falar alguma coisa que não foi contemplada na entrevista ou se algo de importante deveria ser colocado, alguma angustia ou coisa positiva que talvez você queira acrescentar. **Professor B:** Eu poderia dizer diretamente ligada a mim entrevistado, e a matemática, para mim é um prazer trabalhar na educação, tenho muito prazer, tanto é se você tem toda liberdade para chegar na coordenação e direção, e ver durante o ano, quantas vezes eu chego atrasado, por qualquer motivo, e quantos dias letivos eu saio mais cedo. Ou até que eu falte. **Janderson:** Você ta na profissão que você gosta né? **Professor B:** Então acontece de ter uma falta, planejada, em que é comunicada a direção pra organizar o horário, dentro do ciclo, tem essa possibilidade, seja ela planejada, Quando acontece, pra deixar bem claro, eu chego até a comentar com os alunos que vou [...] **Janderson:** É muito importante. **Professor B:** [...] faltar então falo para trazer tal livro, tal disciplina. Eu acho que tudo isso é o prazer que tem de trabalhar **Janderson:** Muito bem! Você esta de parabéns. **Professor B:** Também eu trabalho a noite, no noturno e no matutino, e dizer que esse prazer a gente tem manifestar

queira ou não. Agora pro noturno, eu nunca cheguei a ter um problema, delicado frente a frente com alunos do noturno, não por ser do noturno, mas geral né, pois eu te falei né, eu sou professor mais em primeiro lugar eu procuro, viver como gente, como ser humano, **Janderson:** Isso é muito importante. **Professor B:** Essa aproximação, sempre com os alunos fazendo o possível, é claro que ninguém consegue ter aquela aceitação cem por cento, mas eu não chego a ter aquela rejeição e mesmo trabalhando com a tal matemática que tanto se aborda né. **Janderson:** Em geral eu estou recebendo muita reclamação. **Professor B:** Claro que tem aspectos negativos, por exemplo, quando você pega hoje, tem uma quantidade, que parece que ta aumentando de alunos desinteressados, no sentido de aprendizagem e de conteúdo, isso tem agora o interesse do profissional em estar ali é muito grande, e nem se preocupa muito porque vai passar de ano e a SME poderia colaborar mais com a gente.

## Apêndice 8

### Entrevista realizada com professor C.

**Janderson:** Professor C, hoje é 03 de setembro, vamos começar nossa entrevista?

**Professor C:** Hum.. **Janderson:** Pergunta simples, bem objetiva, você pode falar do jeito que achar melhor. **Professor C:** ta bom! **Janderson:** Bem tranqüila mesmo. A primeira é pra gente estar traçando um perfil, então a primeira coisa que eu te pergunto é: você escolheu a profissão de matemática e qual foi a sua trajetória você chegou até a me falar um pouco. **Professor C:** [risos] **Janderson:** Então eu quero saber um pouco da sua trajetória até você tornar-se professor de matemática. **Professor C:** Até formar em bacharelado, eu não tinha intenção nunca de ser professora, minha área de escritã, e a nível médio era meu trabalho, de repente a prefeitura começou ser atrativo, na questão salarial e eu tinha o desejo de fazer mestrado, na minha graduação, não consegui, na questão financeira, ir para Paraíba, e fiquei com, para não ficar um ano parado, resolvi fazer licenciatura, e de repente, foi chegando o estágio e pensei que o estágio fosse, me despertar alguma coisa pelas disciplinas na área de educação, que até então era esquisitas para mim, não gostava! E de repente o meu estagio acabou virando um emprego para mim, lá no Liceu dando aula de física, e eu mesma era a minha orientadora, eu mesma me orientava e tinha um colega que era professor na escola e eu mesmo me orientava, e fazia tudo que era correto. E eu sempre me direcionava, tentava me espelhar numa professora de matemática que eu tive, **Janderson:** Você e a maioria. **Professor C:** [risos], essa professora inclusive ela fez concurso comigo, essa que eu me espelhava. **Janderson:** Você passou e ela não? **Professor C:** Não ela passou, mas eu passei mais bem colocada do que ela [risos] **Janderson:** haha...! Hoje em dia a gente não pode ensinar, por que dá nisso. **Professor C:** Maria Tereza, hoje ela trabalha aq no Marília, ela aposentou no estado, chegamos a trabalhar juntos no estado, e de repente assim, quando eu estava lá, quando eu estou na sala de aula, eu me incorporo, não era eu, parece que alguma coisa vem e muda né. **Janderson:** Muda? **Professor C:** É [...]. **Janderson:** Você vira outra pessoa na sala de aula. **Professor C:** Com certeza. **Janderson:** Então eu posso afirmar que você fez a escolha por questão de mercado. **Professor C:** Pode sim! Não por vocação. **Janderson:** Quais são os desafios do professor de matemática? **Professor C:** Ser um professor de matemática de verdade, fazer aquilo que realmente você acha que vai dar prazer, que vai valorizar que so próprio objetivo, que vai trabalhar objetivos de outros, o sistema, mas aquele objetivo que você queria, que o aluno seu seguisse um caminho **Janderson:** ele chegar. **Professor C:** às vezes eu pego aquele aluno da noite, que sempre fiz a proposta

de seguir aquele aluno da quinta a oitava serie, e dar aquele curso completo né, tudo aquilo que ele iria precisar no ensino médio, de repente as coisas mudam a carga horária muda, e você aborta tudo aquilo que sonhou, então tudo aquilo que você imaginava, que podia acontecer, você desacredita. **Janderson:** Vai por água abaixo né? Então eu posso te perguntar qual a sua sensação após dar uma aula no ensino ciclado? Na maioria das vezes, ou algumas vezes ou sempre? **Professor C:** Eu acho que [...] **Janderson:** Qual é o sentimento que você tem? **Professor C:** Na maioria das vezes, eu acho que eu não dou uma boa aula, **Janderson:** Bom mas todo profissional tem o momento que ele esta bem ou mau. Mas na maioria das vezes, como que você vê as sua aula? **Professor C:** Hoje eu paguei a minha aula que eu devia. Cumpri, minha minha meu meu minha meta de trabalho, não meu curso, na maioria das vezes, eu digo: GRAÇAS A DEUS UM DIA A MENOS. Por que você vai com uma obrigação, Por que você já não sabe, eu fico perdida, se o que eu to fazendo é o certo ou o errado, né então. **Janderson:** Posso falar que você está em crise? **Professor C:** Pode falar. **Janderson:** Angustiada? **Professor C:** To, muito angustiada. Por que [...] **Janderson:** Mas chega a ser uma angustia de frustração ou por contrariedade de seus princípios? **Professor C:** Acho que eu to frustrada, com perdão da palavra, eu perdi o tesão em dar aula. **Janderson:** Hum. **Professor C:** Eu não acredito mais naquele trabalho que eu faço, eu não vejo mais .. 6 30. no trabalho, você lembra que eu te falei que eu fico esgazeada quando entro na sala de aula, isso ainda eu consigo, a noite aqui no EAJA, **Janderson:** Mais tranquilo com o pessoal do noturno né. **Professor C:** É [...] **Janderson:** É um descanso. **Professor C:** É uma maravilha! Eu evitei tirar licença medica em função do noturno. **Janderson:** Hum. **Professor C:** Por que eu acho que eles precisam mais.. **Janderson:** Você acha que se voltasse a seriação esse prazer que você tinha voltaria? **Professor C:** Eu acho que sim. Eu ficaria com a consciência tranqüila. Que eu não precisaria mascarar o meu trabalho, eu sinto que o meu trabalho é mascarado. **Janderson:** Posso falar que você é a favor de retornar a seriação na SME? **Professor C:** Eu acho que sim, pode afirmar que sim. **Janderson:** Ta, agora eu já vou para outro tema: compreender e perceber como você esta incorporando os trabalhos de ciclos. O que que mudou na sua pratica docente nessa nova estrutura denominada ciclos? O que que você fazia antes, e hoje faz diferente? Ou você não tinha essa percepção ou esta do mesmo jeito? **Professor C:** Antes eu tinha que seguir um plano de aula, hoje eu já não sigo esse plano de aula, às vezes ele muda e a cada momento que você chega, tem de se trabalhar determinados conteúdos para se trabalhar temas, ai fica estancado né, antigamente eu tinha, meus conteúdos, eu trabalhava meus conteúdos, tinha uma linha, fazia-se previsão de temas, para se trabalhar determinados

períodos do ano, e hoje por exemplo, trabalhei a ultima aula na minha turma o conteúdo normal, amanhã preparei uma palestra sobre sexualidade, já vou botar água fria, o que eu trabalhei já ficou jogado fora, e eu tenho certeza que o resto da semana e da semana que vem vou ter que estar voltando o tema sobre sexualidade. **Janderson:** Com certeza. **Professor C:** Não é? **Janderson:** Para nossos educandos é muito mais interessante esse assunto, **Professor C:** Com certeza. **Janderson:** Olha, já tem uma questão: Será que vai ser importante ser trabalhado o tema sexualidade ou o conteúdo que teria de ser priorizado. **Professor C:** Mas o que eu gostaria de trabalhar sobre o tema sexualidade, mas por que elas estão interferindo nas aulas de matemática, por ser uma uma um grupo de adolescentes, pelo alto índice de gravidez que está acontecendo aqui na escola, eu já levei o fato para coordenação **Janderson:** Hum. **Professor C:** E não tive resposta, né. E até os professores aqui de ciências e ninguém parou para trabalhar isso né, ninguém se atentou para esse problema. **Janderson:** Ninguém se atentou para esse problema. **Professor C:** E eu percebi, já trabalhei. **Janderson:** O meu apelido lá na escola é capitão do mato. **Professor C:** [risos] **Janderson:** Agora você não adivinha por que, busco muda, faço horta, eu sou a favor do ambiente. **Professor C:** Eu trabalhei aqui no primeiro semestre e fiz um projeto sobre alimentação você entendeu, fizemos cardápios, acabar com a balinha, aqueles lanches que servem muito, ninguém percebe isso, **Janderson:** Então o que você incorporou na sua prática docente, é que você incorporou os temas, na sua área, e isso te preocupa muito. **Professor C:** Preocupa, por que quando eu achei que fosse ter o ciclo eu achava que alguém fosse trabalhar matemática comigo, em outras áreas, eu pensei que fosse e que a prosta seria essa. **Janderson:** E ninguém que né? **Professor C:** E aí gente termina entrando em temas dos outros. E a matemática, **Janderson:** É por que eles não sabem, vamos relevar. **Professor C:** Há mais pelo menos defender né? **Janderson:** Os outros professores não dão conta da matemática. Português, história eles não sabem, pode partir desse pressuposto. É um ou outro. Identifique quais, já que você é contra, que são os maiores problemas que existem nessa estrutura de ensino denominada por ciclos? Quais são os maiores problemas que você percebe? **Professor C:** Eu acho que o primeiro problema é o grande número de turmas, que o professor de matemática fica por ser carga paritaria. **Janderson:** Você acha que um número maior de turmas seria o ideal? **Professor C:** É mais tempo numa turma só. **Janderson:** Você é a favor de mais tempo numa turma só. **Professor C:** Mais aulas numa turma só, eu acho que precisa. **Janderson:** Agora vamos para outro lado, você acha que a aprovação automática é um problema? **Professor C:** Grave! É por que o aluno, de certa forma ele não demonstra interesse não aceita o desafio, **Janderson:** Por causa dessa questão

de ser aprovado né, daí ele entende que não precisa estudar. **Professor C:** Somente no ciclo III existe essa reprovação, pois no ciclo I e II ele já vem sem essa reprovação. E lá já trata pois eu já sempre falei que a professora do magistério né, nunca aprenderam matemática nem para elas. **Janderson:** Da pedagogia? **Professor C:** Isso, se bem aqui tinha muito magistério ainda né, as remanescentes ainda estão muito apegadas ao diploma né, fizeram aquele curso a prestação lá. **Janderson:** Há [...] **Professor C:** Por CPF né, aquele trem que faz por magistério, então elas nunca souberam e para se defender dos alunos elas falam que a matemática é esse bicho, e os alunos criam uma barreira **Janderson:** Interiorizam. **Professor C:** Cria uma apatia, Janderson: Vira um problema grave. **Professor C:** Tem um professor de matemática, de área e eles já ficam com medo, uma resistência muito grande. **Janderson:** Hum [...] **Professor C:** Pelo fato né. **Janderson:** Entendo. **Professor C:** Né. **Janderson:** Entendo. **Professor C:** É um dos desafios, e [...] **Janderson:** Entendo. **Professor C:** [...] sobrecarga né, pra você [...] Janderson: Parece ser um fardo muito forte. **Professor C:** Por que ao mesmo tempo que pede a você para trabalhar temas, ele já te pede todo final de trimestre conteúdos, que que eu faço? **Janderson:** É a proposta dos ciclos fala para não se centrar em conteúdos, so que o índice que analisa se as escolas estão se desenvolvendo que é o IDEB, é conteudista. **Professor C:** Então eu digo: atender a quem? **Janderson:** Fica sem saber o que fazer? Outra pergunta, e essa já é uma particularidade: os educandos são aprovados mesmo que não tenham frequência? Por exemplo, se ele faltar 70 por cento das aulas, eles estará na outra turmação? **Professor C:** Desde ele tenha idade. **Janderson:** É por faixa etária. **Professor C:** É por faixa etária. **Janderson:** Na sua opinião, como está o aprendizado do educando? Justifique sua resposta. **Professor C:** Desaprendizado, isso sim! Ele não aprendeu nada, ele aprendeu o que? Aprendeu ser esperto, ele já sabe que vai passar, e aprender para que? **Janderson:** Perdeu o sentido? **Professor C:** Perde completamente. Por que a gente tem caso aqui que o aluno saiu do estadual que é conteudista, seriado, veio para cá porque tinha certeza que seria aprovado. Tivemos casos de alunos que veio do adventista, e veio para cá e aprovou. Então todo mundo ta na onda dessa. **Janderson:** Essa coisa legalizada, esse erro legalizado. **Professor C:** Teve um aluno aqui semana passada, não sei se do Tocantins ou do Pará, que todo dia chega alguém do nordeste. O aluno fez a segunda série, e foi para H, antiga sétima série, então eu falei assim para a coordenadora: escuta XXXX, eu não dou conta de alfabetizar, eu não sei trabalhar isso, **Janderson:** Essa é a sua angustia né? Que que eu vou fazer? **Professor C:** É [...]. Eu vou ensinar esse menino a contar nos dedos? **Janderson:** Bom, quando acontece esses casos assim de o menino ta defasado demais, ele não esta ideal para aquela faixa etária

dele, quais são as intervenções pedagógicas feitas? **Professor C:** Eu particularmente eu falo, que não tem a possibilidade de eu estar alfabetizando esse menino, falo logo que não sei, aconselho a ele voltar ou então pedir apoio para a secretaria, **Janderson:** Vocês fazer atendimentos individual? Reagrupamento, essas coisas? **Professor C:** Aqui existe, isso quando não tem faltas de professores, que aqui constantemente sempre tem um professor de licença agora, **Janderson:** Mas na teoria, esse menino que tem essa defasagem, ele deve ser reagrupado, deve ser atendido individual e ele vai, de acordo ao tempo de vida que ele tem, ele chama de tempos de vida, para deixar mais vamos dizer assim solto né, daí ele vai entrar no reagrupamento, e no atendimento individual para ele recuperar, **Professor C:** A defasagem que ele tinha. Mais eu não percebo. Inclusive a gente teve o conselho de ciclo, eu até falei para a coordenadora, vamos repensar essa relação, pois foi um conselho para a coordenadora, para ela resolver os problemas dela, para fazer aquele mapa que ela tem de entregar para a secretaria, para aqueles alunos atrasados, daí eu falei que esse conselho não foi para mim, que estou lá preenchendo a ficha dos outros, para resolver os problemas delas. E eu, todas as angústias que eu tenho? Não é só esses não? Muitos casos, muitos casos de alunos faltosos, tem casos de alunos que nunca fizeram uma atividade em casa, eu mando um bilhetim para a mãe assinar, eu ameaço chamar o conselho tutelar, por que alguém tem de fazer alguma coisa. Eu sou muito legalista, a coisa tem que funcionar, eu não sei trabalhar fazendo de conta. **Janderson:** Engraçado né. **Professor C:** Ai o que que aconteceu, esses reagrupamentos, não tem efeito, não surge efeito, eu não percebi. **Janderson:** O mapeamento é uma satisfação que a gente tem que dar para a SME. **Professor C:** Qual é o apoio que a gente tem. Quando é que esse apoio vai chegar para o professor? **Janderson:** Apoio da secretaria. **Professor C:** Há [...]. **Janderson:** É uma satisfação que eles dão. Essa é a conclusão ao qual eu cheguei. **Professor C:** Então a gente não tem nenhum tipo de apoio e o aluno também não. **Janderson:** Hum [...]. Nos ficamos um mês sem os três professores, sendo que nos conseguimos os três, mas a secretaria não aceitou, fora da rede. **Professor C:** Fora da rede! **Janderson:** Você acredita que eles não quiseram fazer o contrato por que tinha que sair no Diário Oficial. Os professores estavam para me matar lá na escola, eu entrava todos os dias na sala de aula. **Professor C:** Aqui minha coordenadora nunca entra, eu dou 16 aulas, todos os dias quatro aulas, eu já to no limite, e eu não entro eu tenho que resguardar meu horário de estudo, por que eu to estressada, eu dou oito aulas depois tenho o dia de estudo depois o resto da semana dou as outras oito assim ó! [bate na mão], eu a professora de português, eu fiz a opção por dar no mínimo duas aulas em cada turma, pelo menos isso, **Janderson:** Então se existem essas intervenções

os resultados não são satisfatórios? **Professor C:** Não, às vezes tem melhorado não na questão cognitiva. **Janderson:** Poucos casos. **Professor C:** Mas na socialização **Janderson:** Hum. **Professor C:** Por que as vezes eu peço para a professora realizar um reagrupamento, e atendimento por que as vezes eu acho que o menino tem bloqueio sabe, acho que ele precisa de alguém para ouvir ele. **Janderson:** humm **Professor C:** Eu particularmente quando fazia o atendimento eu primeiro conversava com o aluno. Aqui não, aqui já é toma faz. Isso para mim já não é atendimento, tem que ter afinidade. **Janderson:** É, isso. Toda vez que eu toco num ponto você já inicia elementos que vem da próxima questão. Você falou de conhecer o menino. **Professor C:** Há [...] **Janderson:** Na sua escola, existe o reconhecimento de que os educandos possuem um saber próprio de grupo? **Professor C:** Alguns. **Janderson:** Alguns como assim? Algumas disciplinas, se na escola existe esse reconhecimento de que ele seja de qualquer região, Pará, Tocantins ele possui um saber próprio de grupo. Existe esse reconhecimento na escola? **Professor C:** Existe. **Janderson:** E como é feito esse diagnostico? **Professor C:** Ele chega, e a gente fica observando, é lógico mas, a gente pede para ler, dá uma atividade para ele no nível da turma que ele esta inserido. **Janderson:** Mas esse saber que você esta falando é um saber de conteúdo. **Professor C:** Ta. **Janderson:** Você esta diagnosticando se ele é bom ou ruim na materia que você ta ensinando. Vamos pensar assim, ele é índio, ele vem lá de uma tribo, ele tem um conhecimento não é? **Professor C:** Você me fez lembrar de uma Baiana lá da G, ela é arretada, nervosa, realmente eles sabem sim. **Janderson:** É esse conhecimento é levado em conta? **Professor C:** Pensando em valores não. **Janderson:** A gente quer padronizar e levar a matemática conteudista que a gente tem. **Professor C:** É que eu acho que se a gente pega o ônibus andando a gente senta onde tem lugar vazio, sabe muito bem do que que eu to falando? **Janderson:** Entendi. **Professor C:** Para quem ta ali, com várias, várias é muitas diferenças entendeu. **Janderson:** [risos] **Professor C:** A gente tenta uniformizar. **Janderson:** Você acha isso positivo ou negativo? **Professor C:** Então eu não dou conta de dar aula de matemática! **Janderson:** Mas também não é nesse sentido. **Professor C:** O objetivo não é formar uma turma homogênea?! **Janderson:** Não sei? **Professor C:** Pelo que eu percebo da secretaria, a gente tem que homogeneizar, pois todos tem que estar do mesmo nível, na média, o meu objetivo e fazer ficar todos no mesmo patamar, então eles chegam com as suas diferenças, eu vou ter que dar uma plainada né. Para poder ta a caminho de uma forma socializável ou na parte cognitiva pois eu pelo menos quando chega um aluno novo eu chamo, levanto o menino, apresento, recebo, pergunto o que que ele ta fazendo, se veio com a família, Entendeu? Pelo menos isso eu tento. **Janderson:** Eu entendi a sua resposta, e eu acho que já sei o

que que você vai responder na minha próxima pergunta. **Professor C:** Pode perguntar. **Janderson:** Você acredita que o currículo proposto na sua escola (conteúdos, objetivos e e metodos) é adequado para os educandos da sua escola? **Professor C:** Com certeza não, eu não sei nem o que que eu devo fazer para trabalhar, me deram um livro, escolheram um livro para mim, o marido da XXXXX, ele deu a opinião e escolheu alguns, e veio outro diferente, não é esse, esse aqui foi ele que escolheu eu gostava muito, e chegou o livro e na primeira oportunidade que eu comecei a trabalhar com as Gs que eles nunca tinham o hábito de trabalhar com o livro, não tinham tido um curso de matemática até então, e eu fui tirar, ai passava atividade, ele não faziam e só copiavam a resposta, e eu não gosto disso, acho que o aluno tem de trabalhar e tal, e eu fui nos livros e tirei as respostas dos livros, daí eu fui advertida, e disse que nunca mais eu. **Janderson:** A orientação nossa é de conscientizar o menino, que aquilo ali é para verificar, mais não acontece isso, na realidade, por isso que a gente faz essa pesquisa, viu YYYY, por que a realidade ela não é de acordo com a teoria, **Professor C:** Hum. **Janderson:** Ela vai longe longe longe ai fica aquele blá, blá, blá da secretária, blá, blá, blá do apoio, blá, blá, blá da coordenação às vezes a gente reproduz esse blá, blá, blá ou não [...]. Ai você vê, que tem aluno que é analfabeto, dentro do ciclo, na seriação também faz isso, existe a exclusão no ciclo na seriação também tinha. **Professor C:** Hum. **Janderson:** Quando o menino era retido, ele era excluído. Hoje ele é excluído dentro da sala. **Professor C:** Quando era seriação ... **Janderson:** Ele ta lá na I, e ele chegou lá da primeira série, ele não vai saber nada, ele não vai dar conta de acompanhar aquela turma, ele não tem aquela percepção e nem aquela capacidade cognitiva. E então assim, é um negocio complicado e o professor de matemática e de português está vivendo um momento impar, ele ta vivendo um momento impar, que se, a gente num pegar firme, o negocio vai, os meninos vão jogar a gente fora da janela, e se jogar o de matemática, os outros vai tudo atrás **Professor C:** Vai mesmo, por que a gente é que segura a barra, eu que sou a coronel aqui da escola. **Janderson:** O professor de matemática é aquele que define o que vai pro ano que vem ou que vai ficar. **Professor C:** Aqui de manha [...]. **Janderson:** A matemática é que tem a função de rainha. **Professor C:** Quando chega algum pai, ou da unidade eu e a [...] **Janderson:** Que atende? **Professor C:** É, e por que que é carga paritaria? **Janderson:** Não faz sentido. **Professor C:** Hum. **Janderson:** Mas os próprios professores incorporaram isso por que da grade paritária, mas por que não tem mais matemática e português?

## Apêndice 9

### Entrevista realizada com Professor D.

**Janderson:** Qual foi a sua trajetória até tornar-se professor de matemática? **Professor D:** Sempre corri atrás e gostei de matemática, por isso que escolhi matemática.

**Janderson:** Então primeiro pelo gosto né? **Professor D:** Sim primeiro pelo gosto, depois de que eu já estava cursando [...].

**Janderson:** Você fez agrimensura em que ano? **Professor D:** Ano [...] eu não consigo me lembrar. Daí já um ano que eu cursava matemática eu trabalhava numa locadora, e passou um ano eleitoral, um ano político lá na locadora, e aí eu falei que gostava de matemática e passou o ano eleitoral e a gente fazendo campanha, e fazendo perguntas e eu falei que gostava de matemática e ia inaugurar uma escola que chamava XXXXX, um colégio estadual, e naquela época, e que eles contratavam muitos professores chamados pro-labores.

**Janderson:** Contrato para professores que ainda não tinham terminado a graduação. **Professor D:** E eu achava até que não podia, mas ele me falou tanto comigo, que era pra eu ir lá, que ele conseguia, e eu gostava de estar ensinando, ensinava meus irmãos e primos, e eu fui. Daí eu fiz a inscrição e para minha surpresa eles me chamaram, então foi uma das minhas primeiras (interrupção 20s). Daí trabalhei o primeiro ano, muita dificuldade por não ter experiência, que até então eu era só estudante, da parte pedagógica eu não conhecia nada, trabalhava no noturno, aqueles rapazes grandes, já não respeitava professor, mas eu gostei, passou um ano e eu já fui ficando, daí já decidi pela licenciatura, e nunca parei de dar aulas, trabalhei cinco anos e meio nessa escola, depois fui para rede particular, trabalhei dois anos e estou aqui cinco anos dentro da prefeitura, diz especialização em educação matemática, eu gosto desse contato com o aluno.

**Janderson:** Você é de outro Estado? **Professor D:** Sou Goiana, mas já me disseram isso.

**Janderson:** Bom no seu olhar quais são os desafios para o professor de matemática da atualidade? **Professor D:** Ensinar matemática para um aluno que chega numa série, que não tem os conteúdos pré-requisitos, aprofundar no ensino. Desde que eu trabalho nos ciclos de formação, que várias vezes tenho que refazer o meu planejamento, para que venha de encontro a necessidade do aluno, e outra coisa, eu vejo que eles estão muito sem vontade de estudar, não valorizam mais a aprendizagem, acho que isso aí já prejudica muito, então eu vejo assim, mesmo que eu já procurei a todo momento, a todo ano, um planejamento, só que vai caindo os conteúdos e ficando muito no básico, por causa do que os alunos traz, do que eles apresentam.

**Janderson:** Da bagagem deles? **Professor D:** Da bagagem deles mesmo. Por que não adianta a gente avançar e ficar dando murro em ponta de faca, pois eu não sou o tipo de pessoa

que fica fazendo de conta, eu quero ver o aluno aprendendo, que se for o mínimo, que ele esteja lá aprendendo **Janderson:** Hum. **Professor D:** Mas por outro lado, fora da sala de aula eu fico angustiada, pois eles poderiam estar avançando mais. **Janderson:** E qual que é a sua sensação após dar uma aula numa escola ciclada? **Professor D:** Quando eu ainda consigo e os alunos se envolverem naquele dia que ainda foi produtivo, ai tudo bem, mas o dia que ainda não consegue e tem que parar, e que tem de fazer a outra parte da educação, educar para o respeito, para o convívio na sociedade, e ainda sim você encontra alguém que é, que que é esperado na sala de aula, que às vezes o que ele fala desmancha toda a sua fala, então fica aquela sensação de que o que que eu to fazendo aqui? **Janderson:** Na maioria das vezes, você se senti angustiada, frustrada, feliz, com a sensação de dever cumprido se você fosse falar em poucas palavras na maioria das vezes, ou você não consegue mensurar isso? **Professor D:** Eu trabalho muito isso comigo, pra ver se eu num, pra não deixar que angustia, decepção venha influenciar na minha vida pessoal, eu vou trabalhando isso comigo, tem época que eu já fiquei muito angustiada, hoje eu já já visualizo assim, que não é só minha culpa, esse é [...], o que ta acontecendo, e não deu certo hoje, então não é so minha culpa, se eu preparei, se eu estudei, se eu fiz a minha parte eu até perguntei [...] **Janderson:** Eu ia te perguntar se você acredita que sua parte esta sendo feita. **Professor D:** [...] até aquela aula sim só que na próxima eu já tento mudar alguma coisinha, não fico angustiada por que eu sei que não é só culpa minha e também não fico parada, o que eu posso dentro da escola ou tiver reunião, estar dividindo procurando ajuda com as outras disciplinas, então não deixo que isso me afete, o que eu posso fazer eu procuro fazer dentro dali. **Janderson:** A próxima pergunta, eu volto aquela perguntinha de sempre, você gostaria que a seriação fosse implantada na SME novamente? **Professor D:** Eu acho que se alguma coisa no ciclos fosse feita de tal forma que exigisse, do aluno uma certa responsabilidade enquanto estudante, eu acho que poderia até funcionar, mas do jeito que está, livre, basta o aluno ter presença, para ele ir avançando de agrupamento para agrupamento, eu acho que não é bom, não é legal, os alunos estão saindo da escola, do ensino fundamental, sem aprender geralmente o básico mesmo e não é por falta da dedicação dos profissionais que estão aqui não, mas banalizou-se o ensino, já que eu vou passando de série em série e ai? Eu já vou passar mesmo, daí na cabeça deles se perguntam para que que eu vou estudar? Não tem limite, não tem limite até que ponto eu posso passar para o próximo reagrupamento? **Janderson:** Hum. **Professor D:** Cursou um ano, ele vai pro outro agrupamento. **Janderson:** Então a aprovação automática é um problema? **Professor D:** Eu acho. **Janderson:** Por que esse negocio de aprovar automático, só pela presença **Professor D:** Não concordo, a não ser que se

tivesse o aluno ele vai ser aprovado, por que após várias avaliações psicológicas, psicopedagógicas, ele dentro de uma certa condição física, ou psicológica ele vai ser aprovado, tudo bem, mas para o aluno, normal em sua consciência, de qualquer forma desse jeito, sem nenhum, nada que possa, como responsabilidade, exigir maior responsabilidade, daí eu não concordo não. **Janderson:** Pensando na sua prática docente, o que que você faz de diferente, que antes você não fazia nos ciclos? Como professor de matemática, eu não fazia isso, e hoje eu faço. O que você faz de diferente. **Professor D:** Eu acho que o ciclo ele chama muito a atenção nossa, e exige um cuidado maior com o ser humano, o negócio de estar se aproximando do aluno, conversando mais com ele que na seriação não tinha. **Janderson:** Não tinha. **Professor D:** [...] não tinha essa abertura, a preocupação mais era só com os conteúdos né, hoje não, hoje eu já faço isso, já paro a aluno e já faço isso se precisar, para estar educando o aluno nas questões básicas, tem coisa que eu acharia que teria de vir de família não vem. **Janderson:** Não vem. **Professor D:** Então aqui é lugar de educar então para a aula e vai educar o aluno. **Janderson:** Termina fazendo o papel de pai e mãe. **Professor D:** Isso, exatamente, exatamente isso a gente não fazia antes, e é a exigência que não se fazia. **Janderson:** Sabe, a proposta do ciclo ela conta isso, que a gente não conta com a família, nas entrelinhas, essa foi a sensação que eu tive da leitura, que a família é presente e que a gente tem que lidar com esse pessoal que está aqui. Gente que tem problemas em casa, às vezes sofre abuso em casa, abuso sexual, estupro, então essa é a nossa realidade, a gente tem que trabalhar com ela. Bom você já tinha falado para mim que a aprovação automática ela é um problema né, mas essa aprovação ela só existe se o aluno não tiver frequência né? **Professor D:** A primeira tenta não chegar a esse ponto, é [...] os coordenadores e os professores, são orientados a ficar de observação constantemente no número de faltas do aluno, faltou três faltas ali, comunica ao coordenador que ele vai atrás desse aluno, vai tentar buscar, falar com a família, para não chegar a esse ponto, mas se a falta acontecer depois de que a família foi notificada com relatos, daí ele fica retido. **Janderson:** Entendo. E no seu olhar, pensando no educando, como você percebe o aprendizado do aluno hoje? Como é que está o aprendizado dos meninos hoje? **Professor D:** Eu eu, dá escola, se pensar em conteúdo sistematizado, eu acho que ele aprende muito pouco, por que ele mesmo não dá valor, e é a sensação que eu tenho, que a escola tá muito banalizada, e é muito pouco muito superficial o que ele aprende, são poucas aulas, são muitos projetos, muitas atividades pra fazer, que isso limita o trabalho com os conteúdos, eu acho que quando fala em conteúdos fica muito, fica [...] na nossa região mesmo as vezes o aluno não sabe nada de conteúdo sistematizado, mas se você, for falar de política, de direito, dos seus deveres, ele sabe muito bem do que

se trata. **Janderson:** Então deixa eu melhorar a pergunta: Você acha que eles estão aprendendo mais com os projetos? Do que com os conteúdos? **Professor D:** Eu acho que eles aprendem mais mais por um lado, por que por que eu digo isso, uma avaliação aqui para a escola, de sistema, a do IDEB, eles vão cobrar conteúdos, então no meu modo de ver tem que estar acontecendo as duas coisas, **Janderson:** Existe uma insatisfação. É natural pois a proposta dos ciclos ela vai de frente com a realidade lá fora, pois a realidade da seriação ela é exclusiva, ela exclui o mundo letrado das pessoas, então por que que não tem uma certa bagagem ele tem menos chance, então de uma certa forma, existe uma exclusão. **Professor D:** Existe! **Janderson:** Agora se você trabalha com outra proposta de inclusão e esquece os conteúdos, que é uma premissa da proposta pedagógica, de não centrar nos conteúdos mais centrar nos sujeitos, o mundo lá fora é outro mundo. É outro mundo. Então o menino não passa no vestibular, não passa em concurso. **Professor D:** não passa em concurso, não sabe preencher uma ficha se quer, para uma empresa. **Janderson:** É analfabeto na oitava série. **Professor D:** E a gente fez essa experiência, para preencher uma ficha, uma ficha normal, com nome CPF, e que na verdade não preenche. **Janderson:** não preenche. **Professor D:** Então o que que adianta? **Janderson:** Haham. **Professor D:** Se ta num tempo que o aluno ta na escola que ele ta incluído, e quando ele sair da escola ele vai encontrar um mundo [...]. **Janderson:** Volta a exclusão. A prefeitura de Goiânia ela ofereceu algum curso para você na implantação dos ciclos? **Professor D:** Eu tenho cinco anos que eu trabalho na rede, então na hora da implantação não fiz parte, mas o curso que eu tenho feito até hoje, não tinha nada haver com os ciclos. **Janderson:** Então não teve? **Professor D:** Não! **Janderson:** Eu também! **Professor D:** risos **Janderson:** quando os educandos não atingem o conjunto de conteúdos, objetivos e métodos propostos, quais são as intervenções pedagógicas aplicadas e quais são os resultados que vocês tem? **Professor D:** Certo! Aqui a gente traça os objetivos, por trimestre e por área, e se o aluno não alcançar os objetivos; para essa escola significa que o aluno não alcançou 40 **Janderson:** Hum **Professor D:** Então todos os alunos que tem esse índice baixo, eles são agrupados, uma vez por semana, naquela disciplina, então um numero menor de alunos por sala, esse é o reagrupamento aqui. **Janderson:** Certo. **Professor D:** Se for de matemática é de matemática, até então por sala conseguimos colocar vinte alunos. Distribui todos os professores, priorizamos matemática e português, e os outros professores vão trabalhar com os alunos que não estão, é [...] que atingiram os objetivos. E eu fico com um número reduzido onde o professor de português e matemática, vai trabalhar com aquele aluno, uma vez por semana em atividades, para fazer em casa como um trabalho. **Janderson:** Entendo. E essas intervenções se você olhar

na maioria das vezes, É [...] existe um avanço? Por parte dos meninos? **Professor D:** Num número pequeno, o mínimo. **Janderson:** você considera satisfatório? **Professor D:** não atinge 50**Janderson:** Pra ele aceitar. Professor D: É senão ele não se abre, ele não que aquela aula. **Janderson:** Entendo. Na sua escola existe o reconhecimento de que os educandos eles tem um saber próprio de grupo, independente da sua idade? Isto é, a gente percebe que eles tem um saber de grupo, vocês levam isso em conta? **Professor D:** A gente percebe isso, e levar em conta, aplicar em nosso trabalho nos últimos dois anos, tem dificultado a prática de planejamento, que a gente fica, por exemplo hoje dia doze é o ultimo planejamento ano (trimestre) sendo que ainda tem três anos (meses) pela frente, então eu acho que seria mais aproveitado, sabe-se disso, tem-se consciência disso, mas por falta de tempo para sentar e planejar e todo mundo possa trabalhar e falar a mesma linguagem. **Janderson:** Entendi. Você acredita que o currículo da sua escola que é o conjunto de conteúdos, objetivos e métodos ele seja adequado para seu educando? **Professor D:** Não! **Janderson:** Por que? **Professor D:** Eu acho que falta, muito apoio humano das outras áreas, que aqui a gente trabalha só professor mesmo, com os recursos que a escola oferece, giz, televisão, dvd, agora a gente tem até um ? **Janderson:** Retroprojeto? **Professor D:** Não! **Janderson:** Data Show? Professor D: Data Show, ganhamos um do projeto viver saudável, mas eu ainda acho que se deve prestar atenção na aprendizagem que o aluno não conseguiu antes, ta faltando. **Janderson:** Deixa eu te fazer uma pergunta: os outros colegas te apóiam na matemática? **Professor D:** Várias vezes eu tenho sida chamada de besta. Varias vezes, mas você é boba, mas você é besta, mais você ainda faz isso! Tenho ouvido muito e ficado chateada. **Janderson:** Mas você apóia as outras áreas? **Professor D:** Sempre que precisam de mim ou que falam para mim, e que eu to sabendo que ta precisando de mim, eu ajudo sim, num precisa nem pedir. **Janderson:** O professor de português também ou não? **Professor D:** Tem, tem essa dificuldade sim por que quando você já me perguntou antes, se sabe quando eu tenho dificuldade eu não fico na mesmice, eu tento fazer e ai isso constitui um trabalho a mais, **Janderson:** Sei. **Professor D:** Fica correndo contra o tempo. **Janderson:** Professora as perguntas que eu tinha pra fazer com você foram essas, tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar algo que não foi abordado e você gostaria de falar? Sobre os ciclos? **Professor D:** Sobre os ciclos, eu acho que o número de alunos por sala, que já já, tem um um, a dificuldade é muito grande de aprender, os alunos aqui da educação eles tem uma dificuldade muito grande de aprender, e mesmo que já não tem um grande apoio da família, então nos temos uma certa carência, um numero grande que quando você consegue sentar do lado dele ele consegue aprender, ele até desenvolve, mais ele até, ele é

muito dependente, ele não consegue se desenvolver sozinho, ai ele se coloca muitos alunos por sala, é um problema grave aqui da escola, um problema grave aqui da escola é a sala de alfabetização, que tem 36 alunos, é impossível trazer um aprendizado de matemática para isso, para as outras também já que ela tem tanta na alfabetização também, mais um numero grande na alfabetização, aluno de ciclos com todo esse problema. **Janderson:** Cansativo. Fica muito difícil. Então você registra que a quantidade de alunos por sala é inadequada. **Professor D:** Eu acredito que sim! **Janderson:** Quanto seria a quantidade adequada? **Professor D:** Acho que trinta.

## Apêndice 10

### Entrevista realizada com Professor E.

**Janderson:** Hoje é oito de outubro de 2008, dez para 11 hs. Olha você já falou de algumas questões aqui sem saber. Eu acho engraçado que o professor expressa as coisas de maneira muito clara, tendo uma linha muito boa de raciocínio. Essas coisas que você vai suscitar vão surgindo aqui nas perguntas, e daí você vai encaixando com as suas idéias.

**Professor E:** Ah. **Janderson:** Antes de começar sobre ciclos, eu quero tentar fazer uma identificação sua, primeiro eu queria te perguntar por que você escolheu essa profissão professor, e qual foi a sua trajetória até tornar-se um professor de matemática? Eu quero entender qual foi a sua trajetória até chegar na sala de aula. **Professor E:** Oh, eu, eu, eu fiz. Você quer saber por que eu fiz matemática? Ou por que por que.... **Janderson:** Quero saber qual foi a sua trajetória! **Professor E:** Bom eu gosto de lecionar, eu sempre goste de lecionar. **Janderson:** Você gosta de ser professor? **Professor E:** Gosto! Eu, eu trabalho nessa profissão, não pelo salário, eu trabalho nessa profissão por que eu gosto, eu gosto de ensinar **Janderson:** Você se identifica com a sala de aula. **Professor E:** Eu gosto de ver uma pessoa que eu pego crua, **Janderson:** e ele aprende. **Professor E:** Vai aprendendo né? Então isso é a minha satisfação pessoal, entendeu? Então por isso que eu gosto de ser professora, eu gosto de ver o crescimento de alguém, feito pelas minhas mãos. **Janderson:** Mais ai você antes trabalhou era dona de casa, trabalhou em outro lugar? O que você fazia antes? **Professor E:** Eu até os dezoito anos eu nunca tinha feito nada de trabalho, até quando eu vim aqui para Goiânia. **Janderson:** Você é da onde? **Professor E:** Eu sou de Mato Grosso. Eu estudei no colégio interno, de freiras então não fazia nada. Ai depois que eu vim para Goiânia ai eu comecei a trabalhar, trabalhei na Cobal, foi o meu único emprego em Goiânia. **Janderson:** Ali perto do Rio Meia Ponte? **Professor E:** Não, era na rua 1 com a Goiás. Era um supermercado mesmo a Cobal. **Janderson:** Ah ta. **Professor E:** Tinha lá na rua 1. **Janderson:** Você trabalhava como caixa? **Professor E:** Como caixa operacional. **Janderson:** Seu interesse por matemática então veio daí né? (risos) **Professor E:** (risos) é por aí. Ai depois eu fiz o segundo grau também no colégio Rui Barbosa, e não tinha nada a ver, por que era um curso técnico **Janderson:** Curso técnico. De enfermagem? **Professor E:** Não, de contabilidade, mas não me pergunta nada de contabilidade não (risos) que eu não sei mais nada. **Janderson:** Ta certo. **Professor E:** Ai depois, eu fiquei assim, quando eu fui prestar o vestibular, ai eu fiquei em dúvida para ver para que eu prestava. Vou prestar para matemática, por que eu não sei nada de matemática, porque no curso técnico

eu não aprendi nada de matemática. Penei viu, porque quando eu cheguei na faculdade o professor, é lógico que ele pressupõe que você tem a obrigação de saber o conteúdo do segundo grau. E eu não peguei esse conteúdo. **Janderson:** Você já tinha o sonho de ser professora? **Professor E:** Eu já tinha lecionado por que meu curso a nível de segundo grau é magistério. **Janderson:** Daí você deu aula de matemática? Ai você falou vou enfrentar. **Professor E:** vou enfrentar... a nível, quando eu estudei primeiro grau depois ai vem segundo grau, eu fiz dois cursos de segundo grau, só que eu fiz uma bobagem, por que eu tinha que ter feito um técnico e um colegial, por que eu tinha que ter feito um técnico e um científico, tipo colegial científico naquela época, por que naquela época eu fiz os dois técnicos pois naquela época eu precisava de trabalhar né? **Janderson:** Precisava se manter? Tem que olhar o lado financeiro também. **Professor E:** É, depois gente eu disse é a hora de fazer o curso de matemática, **Janderson:** Foi quando? **Professor E:** Em 81, **Janderson:** Na década de 80? Por ai! Tudo bem. **Professor E:** É! **Janderson:** A senhora já tem uma certa experiência em sala de aula, uma experiência significativa, na sua percepção qual que é o desafio hoje do professor de matemática? **Professor E:** Rapaz, hoje o desafio do professor de matemática é, fazer com que o aluno perceba que a matemática não é um bicho de sete cabeças, no meu modo de pensar, é brincadeira né. **Janderson:** mas isso ai é verdade! **Professor E:** Fazer com que o aluno. **Janderson:** É uma brincadeira de verdade. **Professor E:** Fazer com que o aluno entenda que a matemática é, uma materia como outra qualquer, por que eles acham que a matemática é uma materia como uma qualquer... **Janderson:** de outro mundo. **Professor E:** De outro mundo. Eles tem uma base, do ciclo II pro outro, eu trabalhei muitos anos no instituto de educação, trabalhei 33 anos no instituto de educação ai eu dava aula no segundo grau, chegavam no segundo grau sem saber nada. Agora eles chegam na 6 série tem menino que não sabe nem escrever o nome, qual é a base desse menino. Manda esse menino contar, pergunta para ele o que que é algarismo, ele não sabe o que é algarismo, entendeu? **Janderson:** Sim! **Professor E:** Tem que fazer ele entender? **Janderson:** Então o desafio, é na maneira de ensinar? **Professor E:** É. **Janderson:** Fazer com que eles aprendam? Esses são os desafios. **Professor E:** Não é nem aprender, é ele entender que a matemática é uma coisa primeira, que ele tem na vida dele, ele vive a vida inteira dele, da hora que ele acorda e que ele deita ele ta vivendo matemática. **Janderson:** bom, mais a gente tem esta perspectiva mais eu queria saber qual é a sua sensação depois de você ministrar uma aula numa escola ciclada? Você fica feliz, ... **Professor E:** Frustrada. **Janderson:** fica frustrada, qual que é sua opinião? **Professor E:** Frustrada, por que você, eu não sei se a minha resposta vai caber ai na sua pergunta, **Janderson:** Vai caber,

com certeza! **Professor E:** Por que o seguinte, hoje pelo menos, você tá dando aula numa sala, onde você tem 45 alunos, você tem 3 alunos portadores de deficiência, você não sabe como você faz, se atende aqueles meninos, você não tem formação para isso, você não sabe se atende aqueles que tem deficiente, se atende os outros, é 32 vão fazer bagunça, por que você está atendendo aqueles três, eles são agressivos, eles vão em cima dos outros lá. Você entendeu como é que é? Então a gente não sabe o que faz, você não sabe se você dá aula, ou se você aprende... **Janderson:** Se você ministra o conteúdo ou faz a inclusão? **Professor E:** É! É complicado. **Janderson:** Isto é uma angústia muito forte? Você gostaria que a seriação fosse adotada novamente pela SME? **Professor E:** Deixa eu te falar um negócio, tanto faz se for seriação ou se for ciclo, eu acho para mim não vai diferenciar em nada, sabe por que, no nosso caso aqui específico, e eu tenho experiência disso, e eu fiquei muito frustrada, muito chocada quando o aluno me falou, disse assim professor eu vou prestar a atenção na sua aula para que? Se eu no final do ano eu vou passar de ano? Se entendeu? Tanto faz! Você está dando aula nos ciclos, como você está dando aula no seriado, se esse for o pensamento do sistema, não vai adiantar nada. **Janderson:** Na sua opinião, a promoção automática, ela é um problema? **Professor E:** Eu acho. Por que os nossos alunos não estão preparados para isso... **Janderson:** não tem maturidade **Professor E:** não tem maturidade não foram preparados para isso, dizer assim que você vai passar de uma série para outra automaticamente, mas você tem que ter o conhecimento, você tem que adquirir esse conhecimento para isso, e não simplesmente você vai passar de ano, por que você tem 13 anos, ou que você tem 14 anos. Não sei se a sua escola passa por isso. **Janderson:** Bom, mudando um pouco o tipo de pergunta, eu estava compreendendo outros aspectos, é pensando na prática docente, o que que você faz na sala de aula, o que que mudou nessa estrutura de ciclos com relação a seriação? **Professor E:** Aham! Não sei? Não sei te explicar, **Janderson:** Você acha que está do mesmo jeito? **Professor E:** Eu não sei te explicar... **Janderson:** Essa reorganização. Essa proposta, o projeto político pedagógico? **Professor E:** Eu não tenho uma resposta pronta para te dar. **Janderson:** Mas você acha que está do mesmo jeito? Que nem na seriação? **Professor E:** Acho que tá pior um pouquinho, Eu acho, **Janderson:** Por quê, por que você acha que está pior? A estrutura tá facilitando demais para o educando? Dificultando demais para o professor. **Professor E:** Eu acho, esse ponto aí! Sabe, as coisas são bem pros alunos, tudo é permitido, entendeu? Tudo é permitido pro aluno, em todos os sentidos, não é só no aprendizado não! Na agressão, entendeu? Muita agressão, de todos os tipos, aqui na nossa escola nos já vimos muitas histórias de ver sangue saindo pela boca, e você não poder fazer nada? Sabe? **Janderson:** A realidade é difícil! Professor

E: Agora mesmo na sala eu tive uma experiência tremenda, quase não dei aula, eu tenho um aluno que é deficiente né, não é cadeirante nem nada, é deficiente mental mesmo. Ele tava muito agressivo na sala de aula, daí eu tive que praticamente coloca-ló na cadeira na marra para poder dar aula, e mesmo assim eu não consegui! **Janderson:** É ele é uma inclusão né? **Professor E:** É uma inclusão. **Janderson:** Se fosse em outras situações ele não ficaria. **Professor E:** Não! Não ficaria. **Janderson:** Então, você já falou de alguns, mais, identifica para mim, se fosse enumerar alguns, dos problemas dos ciclos? Se existirem. Você já falou de dois, a aprovação automática e a inclusão. **Professor E:** Inclusão. **Janderson:** Você consegue perceber outros problemas? **Professor E:** Éhhh. **Janderson:** Você falou da falta de apoio, o que que é, a coordenação? A secretaria? **Professor E:** Eu acho que ... **Janderson:** Política? **Professor E:** eu acho que é falta de apoio mais, pela secretaria, por que assim, eu vou te contar uma estória, por que assim.... **Professor E:** ai eu tava [...] **Janderson:** Pode contar a estória. **Professor E:** ai eu tava muito nervosa porque o meninos me desafiaram dentro da sala de aula, entendeu? Ai eu cheguei para ela e disse assim [...]. **Janderson:** A YYYYYY é apoio? **Professor E:** Sim, eu disse olha, eu não sei o que fazer mais, eu não sei o que fazer com esses meninos, os meninos não querem nada, eles jogam na minha cara que ele vai estudar para que se ele vai passar no final do ano? Eu que to sendo troxa, que o que ele ganha num dia eu ganhava num mês, falei o que que você faz então? Eu robo, eu robo num dia o tanto que você ganha num mês. Mas eu chego na minha casa tranqüila, durmo na minha posso ouvir sirene de polícia eu não vou ter medo de nada, e você vai ter! Num vai, você vai estar se escondendo com medo da polícia. **Janderson:** Entendo! **Professor E:** Isso é vida? Ai ele falou que é melhor do que a sua, ficar agüentando menino chato. **Janderson:** Quando ele pegar uma cadeira ele vai ver **Professor E:** Pois é, ficar agüentando menino chato, falou bem assim para mim, eu disse tudo bem sabe, ai eu sai que sai possessa sabe, e sai e peguei ela na reta. **Janderson:** Na veia boa! **Professor E:** É mais você tem que incentivar os alunos, daí eu falei como? COMO? Me explica, se me dá uma luz, para eu incentivar, por que eu não tenho, tudo que eu falo, eles tem um argumento para... **Janderson:** Bate de frente. **Professor E:** Bate de frente com, mesmo que eu derrube, para ele não tá derrubado. Pra eles é uma bobeira o que eu falei, **Janderson:** É muito óbvio, muito banalizado... **Professor E:** até hoje , ela falou eu vou trazer um livro para eu **Janderson:** Mas elas não sabem como lidar com esse tipo de situação. **Professor E:** Eu sei disso. Ah, mas como que sabe criticar a gente? **Janderson:** É um negócio muito complicado, e ai, nesse entremeio, você me contou essa estória, como está o aprendizado do educando? **Professor E:** Péssimo, não tem aprendizado. **Janderson:**

Justifique porquê? **Professor E:** Justificar para você porque: primeiro o aluno, que vem lá do ciclo I, por esse motivo, de passar por idade. **Janderson:** Faixa etária é um problema. **Professor E:** Isso, faixa etária é um problema, por esse motivo de passar de uma série para outra por que já tem idade para isso, então o aluno ele não sabe nem escrever o nome mas ele tem 12 anos ela já vai lá para sexta série, entendeu? Come que, o aluno perdeu todo um processo de aprendizagem de aprender a escrever de aprender a ler, de aprender a fazer continhas de mais e de menos, essas coisas, então ele vai lá, ele chega no ciclo III, ele não sabe nada, nos temos uma aluna na oitava serie ou seja num sabe nada, é copista Janderson: copista. Professor E: Éhh... **Janderson:** Bom você citou vários pontos, agora eu vou falar de outro tema, a prefeitura de Goiânia quando você assumiu turmas de ciclos ofereceu algum curso **Professor E:** Não! **Janderson:** Algum curso de formação **Professor E:** Para mim, não! **Janderson:** Agora, vamos pensar mais na estrutura pedagógica, vamos supor que, você tem um menino lá que não atinja os objetivos propostos, para a enturmação que ele pertence, quais são as ações que você... **Professor E:** Nos temos, nos temos.... **Janderson:** quais são as intervenções? **professor E:** Temos professores que fazem agrupamentos, reagrupamentos, então pega os alunos, tem um professor que pegam, os alunos que são semi-analfabetos, ou que são analfabetos mesmo, tem outros grupos de professores que dá aulas para os deficientes não alfabetizados, por que eles todos são não alfabetizados, mas estão na sexta serie, nos temos dois alunos na sexta serie que um sabe escrever o outro não sabe nada, então esses alunos são alfabetizados por uma professora, e os outros por outros professores, aqueles que já sabem mais um pouquinho, tem outra professora que dá atendimento aqui. **Janderson:** Se o educando tiver mais do que 25 **Professor E:** Aqui não tem retenção! Tanto é que um menino virou para mim e falou assim... **Janderson:** E a lei manda, no mínimo 75 **Professor E:** Eu não vou ficar retido, por que .... **Janderson:** LDB. **Professor E:** Eu falei assim, vai, se tem quase que o dobro de faltas que você pode ter, ai ele falou assim, mas eu vou passar. **Janderson:** Bom, no início de nossa conversa, você falou assim.... **Professor E:** Ahhh.. **Janderson:** que tem o conhecimento superficial da proposta, mas você falou a palavra chave da proposta, que é, observar o que o aluno tem de oferecer ou melhor para oferecer, para trabalharmos em cima disso, é...., na sua escola existe esse reconhecimento de que o educando possui um saber próprio de grupo? Deixa eu tentar te explicar melhor do que se trata. **Professor E:** Ahhh... **Janderson:** Às vezes a gente tem a opinião de que o educando vem sem saber nada, mas ele tem um conhecimento de grupo, que é diferente, nos temos um conhecimento de conteúdo, **Professor E:** Aham. **Janderson:** Quando a gente fala assim, que ele não sabe de nada, ele não sabe de nada

é de conteúdo. **Professor E:** Conteúdo, é verdade! **Janderson:** Agora eu quero saber qual é o conhecimento do grupo, por exemplo, o menino vem lá do Tocantins, é com uma estrutura talvez defasada, tem o conhecimento dele indígena, tem um conhecimento de cultura, esse tipo de conhecimento ele é levado em conta na hora da você montar os objetivos ou conteúdos? **Professor E:** Olha, é..., assim, de outro estado que vem para aqui eu não faço isso não. **Janderson:** E daqui. **Professor E:** Daqui eu faço! O aluno que trabalha na feira, é um grupo lá, ele sabe lá fazer as continhas. **Janderson:** Melhor do que a gente. **Professor E:** Melhor que a gente na cabeça, mas ele tem a dificuldade de passar aquilo para a escrita. **Janderson:** Para escrita. **Professor E:** Mas eu levo em consideração o que ele traz. **Janderson:** A gente pensou no objetivo. **Professor E:** Aham **Janderson:** Pensou nos objetivos, depois pensou no sujeito, no momento de levantar o saber próprio, agora, eu quero pensar no currículo, nesse currículo, de uma maneira mais abrangente, por que o currículo é tudo isso envolvido, é objetivos, conteúdos é você fazer isso na sala de aula, você acredita nesse currículo proposto na escola? **Professor E:** Não, deixa eu te explicar aqui, é o seguinte, num sei se tem haver com a sua pergunta, mas vou te falar uma coisa aqui, a partir do conhecimento do aluno, que a gente vai trabalhar em cima do conhecimento do aluno, por que que a secretaria adota livro? **Janderson:** Não faz sentido? **Professor E:** Não faz sentido! Você entendeu? **Janderson:** Agora eu vou te fazer uma pergunta, mas se é para centrar no sujeito, por que que as avaliações de ciclos, os índices que avaliam o ensino fundamental, é uma avaliação escrita no final do ano? **Professor E:** Pois é, é isso que eu ia te perguntar também. **Janderson:** risos **Professor E:** E outra coisa que eu ia te perguntar, você acredita na avaliação, como chama? É..., **Janderson:** Avaliação escrita? **Professor E:** Na ficha descritiva? Você acredita naquilo? Por que eu sou assim, como que eu vou falar de você, se eu não te conheço, profissionalmente, como que eu vou falar, que você é uma pessoa, isso, e isso, e isso, se você me conhece superficialmente? Como que eu vou falar se você interagem bem com o seu colega, você pode interagir aqui na sala de aula, por que tem alguém olhando para você, e lá fora, **Janderson:** São coisas subjetivas, e é um trabalho que esta sendo incorporado, na prática docente dos professores, que o professor não sabe lidar. É não é só o professor, toda comunidade científica esta mobilizada, todos que tem interesse pelo ensino fundamental, essas áreas, e são perguntas que não tem respostas, tipo assim, a sua pergunta sobre a ficha descritiva, eu não sei te responder, sei falar sobre o meu interesse pessoal, acredito assim, que, se for para comparar a avaliação escrita, e a ficha descritiva, são dois instrumentos, que podem trazer alguma coisa, próxima da realidade ou não, pode ser que você descreva assim em casa pode ser que não, pode ser

que ele esteja mascarado, são coisas extremamente subjetivas, e é um trabalho novo que o professor está desenvolvendo, no país inteiro tem escolas com ciclos, e eles enfrentam as mesmas dificuldades, em Portugal e na Espanha têm a escola ciclada, a mais de duas décadas eles enfrentam os mesmos problemas, e talvez estejam um pouco mais avançado, por que já começaram a pesquisar isso antes. **Professor E:** Aham. **Janderson:** Então eles tem um tempo maior. Esse é o trabalho. E é um trabalho que tira o chão do professor, o professor ele aprendeu a dar aula na seriação e agora o sistema é diferente, Bom até que assim, ó, se você estivesse sido preparado para isso, mesmo assim, eu num to falando de curso, orientado. **Professor E:** Se tivesse tido uma orientação, **Janderson:** Talvez tinha sido melhor. **Professor E:** Também, o que me grila mais no ciclo, eu não sei se, eu não sei se no seriado nos chamamos de inclusivo, esse negocio de dizer que o aluno fica traumatizado quando ele leva bomba (risos) **Janderson:** Há! **Professor E:** E dizer que com certa idade **Janderson:** É, agora eu vou te fazer uma provocação, eu estava olhando um material hoje sobre ciclos, têm muita coisa boa, muita coisa ruim e muita coisa boa, como qualquer coisa na vida não é? Mas você sabe que foi feita uma pesquisa em 98, nas escolas do município, que 40

## Apêndice 11

### Entrevista realizada com Professor F.

**Janderson:** Bom, professor eu vou começar com as questões você pode ficar bem a vontade, tranqüilo tá. Primeiro eu vou falar um pouco da sua trajetória como professor, por que você escolheu a profissão professor e qual foi a sua trajetória até tornar-se professor de matemática, você tinha como objetivo ser um professor de matemática? Você começou em outra área? **Professor F:** primeiramente eu verifiquei que queria fazer engenharia, aí as condições para passar no vestibular, eu estudei em escola pública, aí fica mais difícil de passar em vestibular aí no caso, aí fiz física, física na UFG, aí fiz concurso né. **Janderson:** para matemática? Na época permitia, **Professor F:** Inclusive, no estado, estou com dificuldade, por que eu sempre dei aula lá, de física e matemática nas duas disciplinas, e agora eles não tão querendo que eu dou matemática mais, aí tem que procurar outra escola, várias escolas. **Janderson:** aí mudou. **Professor F:** To numa escola só, mais tem que trabalhar em várias escolas. **Janderson:** Você já tinha facilidade com matemática? **Professor F:** Sempre gostei de matemática, me saia bem nas matemáticas (risos) **Janderson:** Você trabalho com alguma coisa antes? **Professor F:** Só estudante mesmo, só estudante, estudante mesmo. **Janderson:** Pensando nos desafios do professor de matemática, se você fosse escolher um ou mais, quais são os desafios que você tem na atualidade? Você com 17 anos de sala de aula, qual que é o desafio de hoje? **Professor F:** Hoje o desafio, parece que o pessoal não consegue mais aprender os conteúdos mais, não consegue. Eu lembro que quando eu comecei a dar aulas no estado, tem 22 anos, eu lembro que na quinta série já tem números binários, aí dava dava na sala de aula e parece que os alunos aprendiam, hoje é quase que impossível dar números binários para os alunos agora, em qualquer série, uma oitava série por exemplo, não consegue encaixar as idéias, divisão os alunos não entendem mais, não conseguem entender o processo. Antes entendia, fazia, às vezes errava, hoje nem começar, é difícil, por que você explica, explica, explica aí eles falam entendi, aí vai fazer e não consegue. **Janderson:** Então centra no aprender? **Professor F:** É, agora mesmo na sexta série sempre trabalhava com os números inteiros e equações, os alunos não conseguem entender equação! Hoje mais, não consegue. **Janderson:** Entendi. **Professor F:** eu dou aula do segundo grau também, no segundo grau também, dou aula de física e tinha uma equação do segundo grau, um aluno consegui resolver a equação do primeiro grau, e eu pensei que era a mais fácil na primeira questão, uma equação simples do primeiro grau, aí uma só de marcar, múltipla escolha, olha, olha, olha, errado, errado, errado, uns dois chutaram lá sem nem fazer um

calculo, sendo de múltipla escolha tem de fazer os cálculos. Uma só menina, eu vi, eu olhei assim, e vi a questão certa, uma só, uma equação do primeiro grau, no segundo ano do colegial. **Janderson:** Pensando nesses temas, qual que é, a sua sensação depois que você dá uma aula na escola ciclada? **Professor F:** Hoje em dia não vem mais para escola para estudar, ele não vem mais para estudar, eu lembro quando montou o laboratório de informática, tudo que você propunha para os alunos fazerem ele faziam, hoje em dia com lan house, eles podem brincar eles ficam tentando entrar lá, bloqueado, se você bloquear eles paaaa, desligam o computador, num quer fazer, então não é mais desafio para eles. **Janderson:** Se fosse pensar em que tipo de sentimento expressaria melhor? **Professor F:** Sentimento oh. **Janderson:** Agunia, tristeza, felicidade? **Professor F:** o jeito que as coisas estão acontecendo é de tristeza, os alunos não querem mais estudar, a escola é..., o aluno ganha o livro, o aluno não traz o livro mais, ganha o livro mais não tem nenhum, fala que ta no quadro ai tem que passar tudo no quadro, uns falam que é por causa do peso, mas só porque quatro aulas por semana, por dia, e não usa os livros, ai fica difícil, frustrado né, **Janderson:** Complicado, é ..., agora eu vou falar um pouca da estrutura ciclada, você gostaria que a seriação fosse adotada novamente? **Professor F:** Eu trabalho nas duas áreas, nos ciclos e na seriação, ta mesma coisa no ciclo não tem reclamação do seriado, eu lembro que quando eu comecei dar aula de matemática o aluno ficava por causa de meio ponto em matemática, reprovava por meio ponto. Hoje o aluno com meio ponto ele passa, ele não tem nada, mas vamos passar ele pra frente ele não vai usar essa matemática mesmo, e por causa de meio ponto ele reprovava. **Janderson:** Então para mudar para seriação não muda nada? **Professor F:** não continua, o pior é que perdeu o sentido, do que é prova, num precisa mais fazer prova, não têm mais razão de fazer prova, da a prova pro o aluno lá, ele faz uns desenhinho lá, não serve para ele não, já sabem que vão passar, perdeu a graça. No seriado é a mesma coisa, perdeu a graça, não querem mais fazer prova. **Janderson:** Pensando no antigamente e pensando no hoje, o que mudou na sua prática docente, nessa nova estrutura, o que que você, fazia antes, aliás, hoje você faz e antes você não fazia? **Professor F:** Hoje as escolas tem muito material as escolas, régua, esquadro a escola é muito difícil de ter, de trabalhar isso, hoje em dia não, hoje os alunos tem internet na escola, material didático vários recursos. **Janderson:** Tem mais instrumentos, antigamente não tinha isso. **Professor F:** E os alunos interessavam, hoje os alunos não interessam. **Janderson:** Bom aqui eu peço o seguinte, quais, se existirem, quais são os problemas que você percebe na estrutura ciclada, que você gostaria que mudasse? **Professor F:** eu acho que o ciclo, o ciclo igual nos estamos vendo ai, ninguém sabia o que que era ciclo. O que que era ciclo? Tinha uma

idéia do que era, eu lembro que tinha assim, que o aluno não podia ter um só caderno, tinha que ter vários cadernos. O aluno podia ter só um caderno, daí eu entrava na sala de aula, dava matemática, a professora de português dava português, não tinha jeito de dar aquela seqüência, aí virou aquela confusão, agora tem que ter o caderno por disciplina, não tinha jeito, daí aonde parou? **Janderson:** A aprovação automática é um problema? **Professor F:** Parece-me que sim, que quando tinha reprovação, parece que tinha que estudar para não ficar, agora sabe que não tem reprovação então não estuda mais, perdeu o incentivo. **Janderson:** Entendi. Você já falou e eu vou fazer a pergunta só para confirmar **Professor F:** Hahahaha! (risos) **Janderson:** A prefeitura de Goiânia ofereceu algum curso de formação para implantação dos ciclos? **Professor F:** Eu mesmo não fiz nenhum, eu não fui convidado para nenhum curso. **Janderson:** Beleza! Agora vamos pensar no educando, quando a gente tá no ciclo, a gente monta objetivos e conteúdos certo? Se esse objetivo não for atingido quais são as intervenções que vocês fazem? **Professor F:** Uai, isso é flexível, fazer aquele feedback, **Janderson:** não só na sala de aula, mas na estrutura, total. Pessoa externa: Agrupamento **Janderson:** Atendimento? **Professor F:** Tem tem, agrupamento, atendimento. **Professor F:** Os alunos que tem muita dificuldade, tem atendimento individual, e tem também o reagrupamento. **Professor F:** Só que eu falo, não adianta ter reagrupamento se ele não tem interesse, a escola busca fazer mas não adianta. **Janderson:** A proposta do ciclo ela coloca que a gente tem que centrar no sujeito que é o educando, nos saberes dele, aí eu te faço a seguinte pergunta: aqui na sua escola é levado em conta esse saber do educando, é levado em conta, que esses educandos eles portam um saber próprio de grupo? Deixa eu tentar melhorar pois é uma pergunta um pouco complexa, vamos imaginar que tem um menino lá da Bahia, esse menino vivenciou alguma coisa, pode ter morado numa fazenda, pode ter morado na praia, então ele porta um saber próprio, diferente desse saber que a gente tem que é de conteúdos, é levado em conta esse saber dele? **Professor F:** A bagagem do aluno, aquilo que ele traz é válido, as vezes o aluno conta na sala de aula, que que ele fazia. **Janderson:** Como que é feito esse diagnóstico. **Professor F:** Todo ano no meio do ano, a gente faz uma prova diagnóstica uma prova bem extensa, para se ter uma idéia de que que o aluno, qual o grau dele, a dificuldade dele, sempre tem. **Janderson:** Ai eu faço outra pergunta, o currículo proposto, na sua escola, que é o conjunto de conteúdos, objetivos, a metodologia que vocês usam, você acha que ele é adequado para o educando que você tem na escola? **Professor F:** A proposta curricular é boa, e é flexível, eu posso sempre tá voltando, eu acho que é boa, a proposta é boa. **Janderson:** Você acredita nessa proposta? **Professor F:** Eu acredito nela, só que os alunos não tem maturidade. **Janderson:** Não tem maturidade.

**Professor F:** para saber que isso é valido, **Janderson:** Que é bom para eles. Toma esse remédio agora! (referencia ao educando) **Professor F:** Pode levar para teatro, clube, cinema. **Janderson:** Bom professor as perguntas que eu tinha para fazer para você eram essas, tem alguma coisa que você gostaria de estar falando que não foi contemplada em nossas perguntas? **Professor F:** Tranquilo, num adianta ficar reclamando muito não.(risos) **Janderson:** (risos)

## Apêndice 12

### Entrevista realizada com professor G.

**Janderson:** Bom professora, hoje são 23 de outubro de 08, a primeira pergunta é por que você escolheu a profissão professor e qual foi a sua trajetória até tornar-se professor de matemática? **Professor G:** Na verdade não foi eu que escolhi, foi um acaso, eu trabalhava com informática minha intenção era fazer arquitetura, por que eu fiz escola técnica, fiz edificações. **Janderson:** Que ano você fez? **Professor G:** Foi em 77, **Janderson:** Eu formei em 98. **Professor G:** Ih..., tem muito tempo! Por que você seria mais novinho. Eh..., na época em que eu trabalhei lá eu já tava trabalhando em empresa, trabalhando com informática, na época, tava trabalhando de digitadora, não cheguei a trabalhar com programação, dentro da empresa trabalhei com desenho técnico, que eu tinha habilidade, que na época era fazer aqueles fluxogramas, depois eu acabei trabalhando na área dos mutirões, eu fazia parte dos mutirões, eu fazia os mutirões né, na época do Íris, quando ele era governador, e quando eu formei eu fui prestar o vestibular, só que eu fui prestar vestibular não depois da escola técnica, eu levei sete anos para prestar vestibular, por que eu tinha a intenção de continuar com o curso técnico, como eu já trabalhava também eu tava muito tranqüila, quando eu fui prestar vestibular a primeira opção foi para arquitetura, e a segunda matemática, por que eu gostava de matemática na escola, **Janderson:** Na federal tinha essa opção na sua época? **Professor G:** Eu comecei na católica e tranferi para federal, eu tava três anos na católica quando eu consegui a transferência mas tive de começar tudo de novo, **Janderson:** Por incompatibilidade nas disciplinas **Professor G:** Não, as grades de cálculo eu tive de fazer de novo sendo que eu já tinha feito, só psicologia de educação que eu aproveitei uma parte na qual eu tinha completado um trabalho, e aproveitei geometria I, mas assisti as aulas, e foi a minha sorte, por que não tinha nada a ver com o que eu tinha visto na católica, então quando eu prestei no vestibular, eu só não passei na primeira prova que era do desenho, do desenho livre, de arquitetura, então eu fui fazer a prova concorrendo só para matemática, que era a segunda opção, passei, pensando ainda em transferir para arquitetura, por que o curso era junto com a turma de arquitetura, o básico era o mesmo, então eu podia aproveitar o básico para fazer arquitetura, só que encantei né, fiquei, acomodei também e, não prestei, e continuava na empresa, nessa empresa trabalhei dezessete anos, quase dezoito anos, então fui ficando, trabalhando, trabalhei, ai transferi para a federal pensando em fazer bacharelado, para fazer dentro da área de sistema, **Janderson:** Na sua área de informática? **Professor G:** Na minha área de sistemas, só que uma matéria me segurou:

analise, eu fiquei muito amargurada e acabei fazendo licenciatura, então... . **Janderson:** Imagina analise no Rn? Ai ai. **Professor G:** Então foi o que me frustrou bastante, mas eu sai bem estressada da faculdade por causa da análise, atrasei um ano por causa da ... . **Janderson:** Você lembra quem era o professor? **Professor G:** Eu tive dois professores, a primeira vez foi o.., ele tinha acabado de chegar do mestrado. [Trecho retirado] **Professor G:** Huhum, foi um dos grandes responsáveis pela minha descrença, eu to falando isso para você por que isso vai ficar por aqui mesmo, tudo isso que eu falei eu só falei para meu terapeuta. **Janderson:** Você sabe que o XXXXX mudou muito, eu trabalhei com ele na Católica. **Professor G:** Ehhh.. **Janderson:** Eu conheci ele lá na Católica. **Professor G:** Eu peguei uma época ruim, pois para passar com ele era um.... **Janderson:** Eu vivenciei uma situação semelhante, quando eu tava fazendo mestrado em matemática, e isso que me fortaleceu para fazer o mestrado em educação, por que tem coisa que existe, e a gente acomoda, sofre, **Professor G:** e é uma realidade diferente! **Janderson:** Sofre, e o problema não é a gente, são outras coisas que ocorrem. **Professor G:** Pois é. **Janderson:** Ai você virou professora do ciclo? **Professor G:** Mas foi assim, quando eu formei, foi no início de 95, senão me engane, era para formar em início de 94, 90, 91, 92, 93, era para me formar em início de 94, eu tranferi para federal em 90, e...., quando eu formei, eu ainda fiquei um tempo, deixa eu ver, de 95 até 97, eu fiquei um ano, só na empresa, eu cheguei a dar uma aulas lá no polivalente modelo, mas como a empresa precisou de mim ás oito horas, para pegar uma chefia, eu tive que deixar a sala de aula, mas foi pouco tempo que eu peguei, lá, a tarde, ai resolvi fazer o concurso da prefeitura. **Janderson:** Isso foi quando? **Professor G:** Em 96. Mais ou menos no início de 96 **Janderson:** Então você pegou um pouco de seriação? **Professor G:** Peguei. **Janderson:** Pego? **Professor G:** Comecei à noite, com seriação, então eu assim, formei, peguei o resultado no final de 96 e comecei 97. Comecei a noite e ainda tava na empresa. **Janderson:** Você é Goiana? **Professor G:** Não! (risos), sou do interior de São Paulo, mas eu vim para cá pequetinha. **Janderson:** Então você não incorporou... (risos), goiano é cheio de fala "trem", "bão" **Professor G:** Ai eu prestei o concurso, comecei dando aula a noite, daí surgiram duas escolas de manha, inclusive uma delas o HHHHHH dava aula, em ele me chamou também, e a outra o AAAAA que era do nosso grupo de estudos da faculdade, e eu comecei em duas escolas particulares de manha, e na mesma época fecharam a empresa e teve demissão voluntária, eu entrei na turma, pedi para sair logo, em meio desse sufoco, ai fiquei só na educação, só na sala de aula, a partir de 97, e desde então eu sai da particular, e eu tinha a intenção de fazer especialização em estatística, gostei de estatística, e perdemos vários profissionais daquela época, e eu não

pude mais fazer, não teve mais o curso, e não resolvi continuar em escola particular não, aí eu continuo na outra escola e de lá pra cá, de 98 pra cá, só município. **Janderson:** Então você falou um pouco da trajetória sua, vamos pensar agora, quais os desafios hoje para os professores de matemática da atualidade? O que que te desafia? **Professor G:** Fazer o educando entender! Que ele estudar, não só o professor de matemática, todos os professores vão dizer isso, o desafio é fazer eles aprenderem. **Janderson:** Pensando no aluno, qual a sua sensação quando você sai de uma sala, depois de uma aula, sendo na H ou na G, na maioria das vezes? **Professor G:** Na maioria das vezes a minha vontade era de sumir, to tentando no ano passado eu me achei, foi o melhor ano que eu tive na minha vida, eu saia assim realizadíssima, eu dava aula para quatro turmas, todas, mesmo aquela mais difícil era tranqüilo, hoje eu tenho cinco turmas, uma I que não quer nada, uma H que é mais tranqüila, uma que na questão da disciplina, que estão melhorando agora, e duas apenas que tem um rendimento na questão de conteúdo, uma delas no I trimestre foi um arraso, por causa de disciplina, são elétricos, são bons, com problemas de indisciplina, com o resultado do I trimestre o que chuveu de pais aqui, por que meu filho tirou essa nota em matemática, meu filho sempre eu disse por que seu filho não faz tarefa, não presta a atenção. **Janderson:** Não tem compromisso. Então eu vou completar mais ainda, você gostaria que a seriação fosse adotada novamente na SME? **Professor G:** Ai, gostaria. **Janderson:** Por quê? **Professor G:** Pra ver se as coisas melhoram, que ele ficassem um pouco, como se fala? Adquirissem um pouco de compromisso, eu não sei se a reprovação iria resolver né, mais pelo menos vai despertar um pouco, tendo nota, embora a ficha nossa de aproveitamento em porcentagem, para mim é a mesma coisa, mais ali envolve tudo, a questão do aluno, a parte sócio-afetiva, mas eu penso que seria uma seriação diferente, da antiga, que seria massacrante, até pra nos, para mim mesmo. **Janderson:** Pensando do como você esta compreendendo e incorporando os ciclos de formação, o que que mudou na sua prática docente, hoje na sala de aula, que que você antes você não fazia e hoje você faz? O que você fazia de diferente? Olha muita coisa, **Professor G:** Eu era muito rígida, muito radical, eu tinha muita tranqüilidade, perdi minha personalidade, o lado negativo, o lado negativo era esse eu perdi minha personalidade, e o ponto positivo, que hoje eu sou mais flexível hoje? **Janderson:** Ehhh, você falou que era contra o ciclo hoje, mudar para seriação de uma maneira diferente, não como era antes, será que você seria capaz de identificar, quais são os maiores problemas da estrutura dos ciclos? **Professor G:** Essas questoezinhas que eu coloquei ali (questionário) a reprovação... **Janderson:** A reprovação automática é um problema? Alias a promoção automática .. **Professor G:** È um problema, por que a gente lida com aluno de oitava séria que não

sabe nem somar, pensando num modo geral, no aluno que não sabe lê, mas vamos falar de nossa área que o aluno não sabe nem somar, e eu cobro dos alunos da oitava série as quatro operações, só que não com números naturais, mas com números reais. Eu acho um absurdo o aluno não saber nem pensar. **Janderson:** Em relação à frequência, se o menino tiver uma frequência abaixo da mínima,. **Professor G:** Tinha outro problema. **Janderson:** Ele é reprovado? **Professor G:** não! Ele falta o ano inteirinho e ele avança. **Janderson:** Mas é também um problema. Mas na lei de diretrizes e bases, ele pode ter até .. **Professor G:** ai vem uma questão ai que é o tempo de ciclo, ai tem que considerar o tempo todo não é o ano não. **Janderson:** Ai eu vou te perguntar uma coisa que você já me respondeu, como está o aprendizado do educando? **Professor G:** O aprendizado do educando?? **Janderson:** É, do menino? **Professor G:** Que que ele ta aprendendo, se fala em termos de .... **Janderson:** De conteúdos, de socialização. **Professor G:** Tudo, tudo ele tem socialização, tem atividades diversas, tem passeios ao clube, tem palestras, tem conteúdos, eu dou, mesmo para essas turmas mais problemáticas, que nos temos uma turma, totalmente, praticamente analfabeta, a gente sabe que são alunos comprometidos também, eu não fujo do projeto, eu dou igualzinho, é lógico que na turma que tem mais capacidade eu dou um problema mais trabalhado, e eu vou dar mais o conteúdo é o mesmo, **Janderson:** Então trabalha o mesmo conteúdo, mas na turma mais forte você capricha mais um pouco, se for mais leve você manera. **Professor G:** E mesmo o mais leve. **Janderson:** Agora nos vamos mudar um pouco o eixo das perguntas, **Professor G:** Só não sei se eu te respondi o que você me perguntou? **Janderson:** Respondeu (barulho intenso de uma furadeira) **Professor G:** você ta gravando? **Janderson:** To, e isso é horrível, pois quando eu vou ouvir chega dói o ouvido. Já pensando na esfera maior que é a prefeitura de Goiânia, quando você foi trabalhar com ciclos você recebeu alguma formação para isso? **Professor G:** Não. **Janderson:** Nenhum tipo de formação. Nesta nova estrutura de ciclos, a gente percebe uma proposta diferente, que é a proposta pedagógica da prefeitura, onde ao contrário da seriação, onde o professor seleciona os conteúdos, pananan panana, onde se trabalha de uma forma diferente, onde traça-se objetivos e segundo os objetivos escolhe-se os conteúdos, caso esse educando ele não atinja os objetivos propostos pela escola, qual é a ação implementada? **Professor G:** Bom, o que a gente tem feito é dado o reforço, que a secretaria exige. **Janderson:** Que tipo de reforço? **Professor G:** No nosso planejamento você tem que dar tantas aulas de acompanhamento individual, chamado atendimento individual, só que nem sempre a gente consegue fazer isso. **Janderson:** Por quê? **Professor G:** Por problemas de professores que faltam né, ou por outros motivos. **Janderson:** Como um professor que

vem fazer entrevista né? risos **Professor G:** risos, mas isso é raro. O principal ponto mesmo ou então esses projetos, como é que você vai trabalhar um projeto, uma coisa que tem que ser feita se não esta tendo planejamento. **Janderson:** Você acha a secretaria de educação parceira. **Professor G:** não **Janderson:** Falta apoio mesmo? **Professor G:** Por que é muita critica, pouca orientação. **Janderson:** Deixa a desejar. **Professor G:** Deixa. **Janderson:** Falta apoio para implementar uma proposta. **Professor G:** igual à questão das fichas, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. Então o que que pode por? **Janderson:** Na sua escola existe o reconhecimento de que o educando possui o saber próprio, independente da sua idade, você leva em consideração na hora de montar os currículos, vamos imaginar a situação seguinte, o menino vem lá do Tocantins, ele veio e trouxe um saber pessoal, só que não é aquele saber de conteúdo, é um saber regional, ele conhece outras coisas, ele conhece rios, ele sabe que o mês de maio é mês de cheia, ele tem um saber próprio. **Professor G:** Hum. **Janderson:** Que é o que nos chamamos de saber de grupo, quando você vai elaborar os seus conteúdos você leva em conta esse saber? **Professor G:** Eu particularmente não. **Janderson:** Mas em geral, qual que é a sua sensação? **Professor G:** Eu acho que poucos fazem isso, muitas vezes nem é, tem coisas que a coordenação passa, mas é aquela questão, antigamente nos tínhamos planejamento, toda sexta-feira, e dava para passar para todo mundo, agora não quem ta la na sala dos professores, sabe e alguém dá um aviso, e a gente muitas vezes vai descobrindo pelo próprio aluno, **Janderson:** Então falta essa... **Professor G:** Ligação. **Janderson:** Eh, falta tempo para as vezes estar discutindo. Você acredita que esse currículo proposto pela escola, e quando eu falo currículo eu não falo só plano de aula, mas é esses conteúdos, esses objetivos propostos, a metodologia que você usa, que esse conjunto chamado currículo, ele é adequado, vamos dizer assim ele é adequado para os educandos? **Professor G:** Eu penso que sim, por que a gente procura na hora de montar o projeto, a gente procura alguma coisa que é da realidade deles, nem sempre ..., 100 por cento não consegue, 100 por cento não. **Janderson:** Quanto atinge? **Professor G:** Mais ou menos? **Janderson:** Mas quanto? **Professor G:** Eu ficaria no meio, por que na hora que ele vai lá na frente, na hora que ele vão prestar um concurso é outra coisa, na hora que ele vai fazer um vestibular é outra coisa. **Janderson:** São dificuldades que a gente realmente enfrenta, **Professor G:** Principalmente na nossa área, que a gente vai trabalhar um projeto, a mais o que que vai trabalhar em matemática? **Janderson:** Você deixa os conteúdos de lado ou trabalha com os projetos? **Professor G:** Eu nem sempre participo dos projetos, eu preocupo com os conteúdos, por exemplo. **Janderson:** Bom professora, as questões tinha para propor foram essas, tem alguma coisa que talvez

eu não tenha dito nas questões na qual você gostaria de falar? **Professor G:** O que eu sinto é o seguinte que a proposta do ciclo, se ela fosse feita como ela é. **Janderson:** Na integra. **Professor G:** Na integra, seria ótimo, primeiro: número de alunos, como é que você vai trabalhar individualmente o aluno, poder trabalhar um por um, vendo a vida de cada um, por que quando você vai conhecendo a vida deles, ai você muda a postura com eles, ai você percebe que não tem nem como estudar. **Janderson:** Não tem nem o que comer. **Professor G:** Aconteceu isso comigo, e depois eu vim a saber da dificuldades. **Janderson:** Dificuldade. **Professor G:** Complicada da vida dele, depois fiquei triste, como que você vai exigir que o aluno tenha atenção, fazer tarefa se não tem lugar para fazer tarefa. Então não consegue ter um acompanhamento maior do que. **Janderson:** Então deveria ter um número menor de alunos. **Professor G:** Se é para trabalhar com o aluno, e ter interdisciplinaridade, que seria interessante também, para realizar o conteúdos, que é uma das propostas também, então você tem que conviver com seus colegas, professores, você tem que a relação e os conteúdos encaixar, então ciclo na realidade, o que que preservou no ciclo: a sala super cheia, né? O professor dando aula no quadro. Ta do mesmo jeito,

## Apêndice 13

### Entrevista realizada com Professor H.

**Janderson:** Bom professor, vamos começar nossa entrevista, hoje são 29 de outubro de 2008, é..., durante esse tempo de ciclo, essa experiência, isso tudo conta, por isso quando a gente vai fazer a entrevista, a gente pega as pessoas que tem experiência, pois a experiência sua é muito válida, e conta várias coisas que as pessoas não percebem, por isso que a gente escolhe as pessoas que tenham pelo menos três anos de ciclos, que essa safra de contratados recente ainda não tem essa experiência ainda, não tem bagagem para estar respondendo a altura nossos questionamentos, não tem informação e nem formação sobre ciclos, então eles estão conhecendo e estão aprendendo agora, mas a nossa primeira pergunta é mais sobre a sua trajetória, eu quero saber como você escolheu a profissão professor, e qual foi a sua trajetória até tornar-se professor? **Professor H:** Há é simples, primeiro eu queria fazer engenharia civil, ai, não passei no primeiro vestibular, fiz matemática, gostei, resolvi ficar, **Janderson:** Gostou da profissão? **Professor H:** Gostei, e resolvi ficar e fui ficando e desisti de engenharia civil, vendo o pessoal, ai eu me formei sem trabalhar, eu trabalhava numa escola particular, trabalhei lá no XXXX, XXXXX não, **Janderson:** YYYYYY? **Professor H:** Trabalhei no YYYYYY, trabalhei no ZZZZZZZ e outros, mas era sim pouco tempo, por que quando eu tinha filho, eu pegava e... **Janderson:** esperava. **Professor H:** ai eu passei no concurso. **Janderson:** quando você começou. **Professor H:** Eu comecei na implantação do ciclos, **Janderson:** Em 98? **Professor H:** Não na realidade era, século XXI, tanto é que minha carga horária era três horas a mais. **Janderson:** E o que que você faz com essas três horas a mais? **Professor H:** Eu recebo e faço um trabalho, para escola, eu tenho umas horas a mais, e quando o pessoal precisa... **Janderson:** Você ta disponível! E você fez essa escolha por opção mesmo. **Professor H:** Foi. **Janderson:** Gosta da profissão? **Professor H:** Gosto, embora no momento eu estou muito desencantada. **Janderson:** Nessa situação que você esta enfrentando quais são os desafios que tem o professor de matemática da atualidade? **Professor H:** Primeiro o que que eu tenho a dizer para meus alunos, é ouvir, eles não sabem mais ouvir, se não ouvir não tem como fazer nada. Eu também sou artista plástica, e gosto de vez em quando trabalhar com eles, eu desisti! Sabe o porquê, por que eles não param, matemática eu me imponho em sala de aula, ainda faço e uma boa parte ainda me ouve, **Janderson:** Mas é difícil? **Professor H:** Ta cada dia mais difícil. **Janderson:** Você acha que é a geração ou ciclos? **Professor H:** Eu acho que não é o ciclos em si, mas um conjunto de fatores, ontem eu tava até pensando, é o seguinte, começa

pela família, a realidade, não é mais aquela unidade como antigamente, aos interesses familiares, o aluno chega em sala de aula e não tem a menor idéia o que é ciclos, ele tá aqui ou por que é obrigado ou por que tem bolsa família, é o motivo, não por que ele não quer estudar, **Janderson:** Não tem formação da unidade familiar? **Professor H:** Nem apoio. Chega em uma sala de aula, muitas vezes o professor, tem que ser mãe, há uma carga grande de pedagogos, que eu nem sei para que que serve? Entendeu, tem até algumas colegas que as vezes fica chateada, por que antigamente se formava um pedagogo, a gente pegava um aluno, ele sabia! Ele lia, escrevia e entendia, hoje isto não acontece mais, e o pedagogo hoje tá dando aula de matemática para 5º e 4º, esses dias tinha um quadro de um professor de matemática (pedagogo), que tava errado, eu apaguei e chamei o diretor **Janderson:** Isso é falta de profissionalismo? **Professor H:** Mas ele não sabe, ... **Janderson:** Eu falo em relação ao professor que cometeu o erro! Não você. **Professor H:** Pois é, ele passa no concurso, e é jogado na sala de aula, e aí ele vem para 5º, e eu que queria uma vaga a tarde como professora de matemática não posso, por que, por que é de área, então eles pegam o professor pedagogo e coloca para dar aula. **Janderson:** Por que só podem dois professores de área no ciclo II, não é? **Professor H:** Aí o menino chega para mim e pergunta, professora que conta é essa? De mais ou de menos? Ele não sabe pensar, ele nunca ouviu falar no que é um algoritmo, **Janderson:** Então o desafio que você percebe, além das dificuldades... **Professor H:** Todas, lá da formação. **Janderson:** é... o saber ouvir, a formação. Então pensando na sala de aula qual que é a sua sensação após dar uma aula no ensino ciclado? Tristeza, alegria, angústia, satisfação? **Professor H:** Eu ando realmente triste, depois que eu saio de uma sala de aula, de uma sala de 30 alunos, eu tenho no máximo de três a quatro alunos, não só entendendo, mas ...9 55. eu sou considerada um tipo de professora de vanguarda **Janderson:** Como que é o nome? **Professor H:** Vanguarda, eu brinco muito, eu trago a matemática para o dia-a-dia, antes de trabalhar eu conheço a realidade dos meus alunos, **Janderson:** Tudo isso tem haver com os ciclos né? **Professor H:** Eu trabalho com o conhecimento deles, e um trabalho que eu tô mexendo com o conhecimento deles eu não ponho só a álgebra, eu mostro o que é a aritmética também, ensino, deixo ele escolher o jeito mais fácil, muitas vezes um aluno elabora uma atividade, de uma maneira diferenciada, eu procuro entender como é que ele conseguiu, mas simplesmente não rende. **Janderson:** Então não é uma sensação muito boa não! **Professor H:** A sensação, eu não sei, mas tá na hora de eu largar. **Janderson:** Entendo! Você respondeu uma pergunta mais eu vou repetir só pra registrar: Você gostaria que a seriação fosse adotada novamente pela SME? **Professor H:** A seriação não! **Janderson:** Mas uma melhora sim? **Professor H:** O que eu acho,

que o que tem que melhora é o ciclo, por que tem muita coisa boa. **Janderson:** Você já até já começou a falar, sobre as suas aulas, sua relação com os alunos, a forma com que conduz, a busca do sujeito, um tipo de professor da vanguarda (risos), alias eu nunca tinha ouvido falar nesses termos. (risos) **Professor H:** (risos) Normalmente.... **Janderson:** O que que você fazia na seriação que você faz nos ciclos, o que que você faz de diferente hoje? **Professor H:** Antigamente, quando você ia na igreja, vamo lá, você ia lá, era um padre lá de costa, lá em cima, separado, hoje em dia ele já desceu. Antigamente se entrava numa sala de aula, eu que era a dona, eu comandava, hoje em dia eu já cento, converso com eles, e segundo o que eles falam para mim eu introduzo a materia, muitas vezes eu vou dar, eu to trabalhando, e desenvolvendo a divisão, eu chego na sala de aula e eles me vem com outra coisa. **Janderson:** O que eles tão mais interessados, **Professor H:** Eu uso muito o dia-a-dia deles, para trabalhar, isso ai, não é mais aquela, coisa que eu ensino daquele jeito, e todo mundo. **Janderson:** Entendi, mudou a postura da aula. Identifique, se houverem os maiores problemas que tem no ciclos de formação? **Professor H:** Existem, primeiro a forma como foi colocada, mandou ver daí você engoli. **Janderson:** Segundo a proposta, de que foi criado um órgão, DEFIA ou alguma coisa parecida, que fez essa transição, essa transposição, da linguagem dos professores para o plano político pedagógico. Na teoria. **Professor H:** Não existiu, na prática, **Janderson:** Então você acha que não foi levado em consideração. **Professor H:** Nem pensar, eu tava lá, quando tudo começou, o que existia era desespero, desinformação, até a gente falava que era a turma do D, desespero, desinformação, Deus me livre, então era assim. Foi um desespero mesmo, por que ninguém sabia o que que era, ninguém sabia direito, era cada um por si, a secretaria brigando culpando o professor, o professor era o que levava. **Janderson:** A promoção automática? **Professor H:** Isso ai foi um desespero! Eu acho que até hoje, se primeiro tivesse uma consciência da família, do aluno, que ele esta na escola para estudar. **Janderson:** O educando ele não ta preparado ta nessa estrutura. **Professor H:** Não! Como é que a gente vai, falar para eles se vai passar mais você tem que ter consciência, que ele quer, 14 45.... é ridículo essa, nos estamos acostumados a sermos mandados, se você não fizer isso o que que acontece? Mas eu não já te falei? Tem limite? Não! Se eu não tenho consciência do que tenho que aprender. **Janderson:** Não faz sentido. **Professor H:** Não faz sentido, perdi o motivo de ser. Entendeu? **Janderson:** Entendi! **Professor H:** Então você levantou que a promoção automática é um problema, levantou que essa tomada de decisão de cima para baixo, também é um problema, você tem mais algum? **Professor H:** Olha eu acho que o problema é justamente a desinformação **Janderson:** Entre a secretaria e o professor? **Professor H:** Isso, é uma desinformação muito grande,

principalmente o ciclo, não no sentido que eles tentaram passar para a gente, mas um ciclo simplesmente como um gráfico para transformar em relatório. **Janderson:** como uma ação política? **Professor H:** Exato. **Janderson:** E nessa história, como que tá o aprendizado do educando? **Professor H:** Olha eu vou dar o exemplo deste ano, eu tinha 50 por cento de alunos nível B. **Janderson:** Nível B, nota boa? **Professor H:** Bom, bom. Da outra metade os 25 por cento A, e o restante ...16 30, não são as aulas, são trinta alunos, e eu não tira mais do que oito. **Janderson:**..... **Professor H:** Mais ou menos. **Janderson:** .... **Professor H:** Se eu entrei numa sala com 34 alunos, cinco seis sai, mando recadim, há eu tenho que fazer isso em sala de aula, num tem que fazer, precisa entender, entendi, vai para casa e aí? Você ficou com dúvida? Não fica por que não faz! Não tem duvida, por que não tenta, aí chega para mim e diz que não fez por que eu não entendi, e você não explicou direito, por isso, eles falam que a culpa é do professor. **Janderson:** Sobrou para ele. **Professor H:** Sobrou. E nos não somos mais professores mais, nos somos enfermeiros, psicólogo. Sabe o que é pior? **Janderson:** E parece natural. **Professor H:** Como se fosse natural. **Janderson:** Eu te perguntei, alias tem uma pergunta que eu fiz sobre os ciclos, então não houve nada de cursos para implantar os ciclos? **Professor H:** Não! E quando tinha alguma palestra, a gente perguntava assim, a você tem que fazer isso e isso, tem que trabalhar a matemática de uma maneira prazerosa, aí eu falava exemplo. **Janderson:** Ai ficava só na teoria né? **Professor H:** Só na teoria. **Janderson:** Uma teoria belíssima e prática nada. **Professor H:** Perguntava qual a sua formação (para o palestrante), ele falava psicopedagogo, não é que eu erro, mas você pega um pessoal que diz segundo o fulando de tal, segundo siclano, eles nunca tem um opinião própria, aí eu pergunto como que é você fez alguma coisa, você tem experiência? **Janderson:** Você trabalhou na sala de aula? **Professor H:** Isso você trabalhou na sala de aula? No ciclo III, você já pegou mala? **Janderson:** E a realidade e essa. **Professor H:** É, na estrutura ciclada, o currículo é composto de outra maneira, com seus objetivos e segundo seus objetivos, você apresenta conteúdos para estar ministrando na escola, se não for contemplado esses objetivos quais são as intervenções que vocês fazem? **Professor H:** Bom, ta, uma das atividades o atendimento individual, por que tem tanta macaquisse, eu falo macaquisse, tem um grupo assim o povo não sabia, tinha oficina o povo não sabia o que fazer. **Janderson:** É o reagrupamento? **Professor H:** tudo isso ... (intervenção na entrevista com grupo de alunos), então no início tinha um oba, um tal de não sabia para que que servia mas tinha que fazer, tinha coisa de tudo quanto é jeito, o que eu faço, a secretaria obriga você a fazer, eu faço assim, o aluno quer, interessou, eu faço atendimento. Por que não adianta nada pegar o aluno que não quer,

entendeu, então eu deixo aberto para que, eu quero aprender, eu não entendi, eu dou o reforço, **Janderson:** Entendi. Existe o reconhecimento.....? **Professor H:** Olha a gente leva sim. **Janderson:** professor de vanguarda... risos, eu nunca tinha ouvido falar nisso dessa forma... **Professor H:** É por que é o seguinte. **Janderson:** Vanguarda é mais revolucionário, **Professor H:** Eu acho que não é isso não tem mais haver com o jeito de dar aula, eu .., eu brinco com os meninos. **Janderson:** E você não transparece isso não, na primeira vez que a vi, imaginei que você tinha um jeito de meio brava. **Professor H:** Não, na sala de aula eu sou dura, não brinco muito com os meninos não, **Professor H:** é, a primeira coisa que eu faço é deixar o aluno tranqüilo em sala de aula. **Janderson:** Criar um vínculo de confiança **Professor H:** Isso! Então a já peguei na mão do aluno, ele já riu. **Janderson:** Descontrai. **Professor H:** Descontrair. Entendeu! Aí eu já pergunto, da onde ele veio, durante a aula eu sempre dou uma sentada e ponho uma cadeira perto, que o aluno sente. Nessa hora, eu dou uma levantada e sento perto daquele aluno, já vou bater um papinho com ele, pergunto da vida dele, o que que ele fazia, exatamente para mim conhecer o meio dele, se é da zona rural, [...] que que o pai faz, [...] e durante as aulas eu gosto muito de trabalhar com probleminhas que eles mesmos **Janderson:** que fazem parte da vida deles. **Professor H:** Isso, então, se eu tô trabalhando números decimais, vamo lá, vamo vê o gogo..... como é que é? Por que ele ainda falam. **Janderson:** Mais uma pergunta, este currículo que tem na sua escola, você acha que ele é adequado para o educando? **Professor H:** Eu acho! Por que quem faz esse currículo, os meus entre aspas, sou eu, eu acho que se não tá bom que o aluno não ter entendido aquilo lá, eu trabalho as operações fundamentais [...]. Muda o que ? Muda o conjunto numérico! [...] Eu trabalho o início e os outros conteúdos eu vou ... Interferência externa de uma aluna. **Janderson:** Bom, todas as perguntas que eu tinha para te fazer foram feitas, têm mais alguma coisa que você gostaria de estar colocando, [...] além dessas perguntas, alguma coisa que o professor queira estar colocando, se você quiser falar é a oportunidade.. **Professor H:** Olha, eu não to me sentindo muito assim, mais para mim sala de aula é como se fosse uma etapa, eu entro ali, alias eu entro ali e tenho pensado muito em abandonar, é uma tristeza muito grande, eu chego aqui a me sentir deprimida, exatamente por que não há resultado. **Janderson:** A gente não tem noção de estrutura. Trabalhar numa estrutura dessa tem que ter um apoio muito forte da prefeitura. Professora, muito obrigado. **Professor H:** De nada! **Janderson:** Eu agradeço.

## Apêndice 14

### Entrevista realizada com Professor I.

**Janderson:** Para a participação desta pesquisa, no trabalho final, a gente vai usar os nomes fictícios, e apenas trechos das conversas. Então aquilo que eu achar bom para minha pesquisa **Professor I:** Ahhh... **Janderson:** é o que eu vou estar usando, aqui fala que meu orientador é o Professor José Pedro, que nós vamos fazer essa gravação, que não vamos colocar nada que você não permita, se tiver algum trecho... **Professor I:** não tá legal! **Janderson:** não ficou legal! daí a gente faz a transcrição das entrevistas depois de transcrita, você vai ser a primeira pessoa a ter o contato, se tiver alguma coisa que você não estiver de acordo a gente corrigir... **Professor I:** Ah.... **Janderson:** num segundo momento, apresento a autorização, se você estiver de acordo, que eu possa estar usando, que aí o entrevistado assina... Expliquei sobre o tipo de entrevista a ser usada..... Daí falei do tema da minha pesquisa **Janderson:** O tema da minha pesquisa é a identidade do professor de matemática frente aos ciclos de formação, que é o ciclo do município de Goiânia, frente aos ciclos de formação numa perspectiva de Etnomatemática. **Professor I:** Então você vai ter que falar o que o deve ser essa perspectiva Etnomatemática. **Janderson:** isso... isso é uma tentativa, é uma tentativa teórica, a Etnomatemática é um ramo da matemática, um ramo da educação matemática, que pensa, que tipo um programa, um sistema, que tenta, entender o saber fazer matemático, durante é..., num contexto, não é durante, mas num contexto, ele quer fazer entender o saber fazer matemático, ele quer se fazer entender, dentro de um contexto. **Professor I:** Ce (você) fala o aluno... é não é? **Janderson:** É, então por exemplo, é., aqui na escola o que que seria de matemática importante? Dentro neste contexto, esse é um dos pressupostos da Etnomatemática, apesar de que a Etnomatemática, segundo um dos autores que eu estudei, ela fala assim que ela não tem uma definição pré estabelecida, ela é um programa, ele é uma coisa muito aberta, e esse caráter de abertura, pode falar que pode ser muita coisa, mas procura entender o saber fazer matemático num contexto, esse procurar fazer num contexto, é uma das frentes mais importantes que ela tem, quando fala Etnomatemática. Uma coisa que confunde muito, principalmente quando é professor de Matemática, quando fala Etno, pensa que é um trabalho indígina **Professor I:** com Etnia né? **Janderson:** Mas a Enia aqui, segundo a minha definição, na coleta dos meus autores, o Etno significa vários, mas vários **Professor I:** Ah.... **Janderson:** mais vários ambientes, locais até ambientes imaginários, esta relacionado com a variedade de situações que se pode enfrentar... **Professor A:** Etnomatemática **Janderson:** ...né..exatamente, é

varias maneiras de fazer matemática **Professor I:** ou seja, essa Etnomatemática, de alguma forma, é..., não é aquela coisa engessada, dos livros didáticos, **Janderson:** é... **Professor I:** mas a execução do dia-a-dia, é isso? **Janderson:** É..., e nesta linha, então vamos começar com a primeira pergunta, você entendeu bem o que que é o tema? **Professor I:** é.. **Janderson:** Então nos vamos tentar, buscar a identidade do professor de matemática, frente aos ciclos, se ele tá angustiado, se ele tá em conflito... **Professor I:** Pode falar a vontade **Janderson:** se ele concorda, se ele discorda **Professor I:** : é.. **Janderson:** tem que colocar o seu olhar Professor A: com a pergunta que tem aí né? **Janderson:** tem que colocar o seu olhar... : Então a primeira pergunta é o seguinte: Por que você escolheu a profissão professor? E qual foi a sua trajetória até tornar-se professor de matemática **Professor I:** É..., eu escolhi por que sou professor de matemática, por uma questão de mercado, para ficar inserido no mercado de trabalho mesmo né. Morava no interior e no colégio onde tinha professor de matemática que incentivavam as pessoas pra fazer, eu tinha facilidade em matemática, e aí, optei por essa área mesmo, me tornei professor é ... ao vinte anos e passei num concurso aqui em Goiânia em 1994. Agora a trajetória eu diria que foi muito rápida, terminei o segundo grau e no outro ano, já estava ... **Janderson:** Lecionando... **Professor I:** Lecionado... foi bem assim a trajetória, eu num fiquei assim é..., esperando a terminar a faculdade pra começar a lecionar, tive essa experiência antes... **Professor I:** Muito positivo **Janderson:** isso.. você terminar o curso.... **Professor I:** Porque lá durante na faculdade você tinha as aulas lá te ajuda bastante **Janderson:** colocava em prática... **Professor I:** é... **Janderson:** o conhecimento que você já estava adquirindo **Professor I:** é... **Janderson:** No seu olhar quais são os desafios do professor de matemática? **Professor I:** [pausa] bom, que que é que desafia o professor de matemática **Janderson:** ou você como professor de matemática... **Professor I:** olha... , é... , eu diria que, com essa mudança que houve é ..., drástica né, eu diria drástica, eu chamo de drástica, foi como uma imposição do poder público é ..., o ciclo no meu modo de ver é ..., pegando todas as pessoas de surpresa tanto é que eu ouvi fala da secretaria de educação, pessoal até, dizendo que existe um professor na rede municipal, novato, que estão entrando, isso foi lá no Ministério Público quando ela tomou posse dia 20 de janeiro numa reunião com ela e a promotora numa reunião no dia 20 de janeiro de 2005, dizendo que tem professor na rede que não sabe aplicar uma prova, então assim, em relação ao professor de matemática é um pouco angustiante por que não só ele mas eu falei com você outro dia em Off, nos conversamos, é ... por que são disciplinas que exige , é... muita concentração dos alunos igual sabemos que a matemática exige, é ... com essa realidade que nos temos que o ciclo não reprova, que não reprova

mesmo, então se o aluno não tem uma base estrutural boa em casa, é ... o professor de matemática vai sofrer muito com isso **Janderson:** Você acha que a aprovação automática ela é um empecilho na estrutura? **Professor I:** Num país, na (bis 2x) estrutura se ela é um empecilho é eu diria que, eu posso dizer que no Brasil né? É.... por que nós não somos um país de primeiro mundo onde tem uma certa conscientização né, os pais são mais atentos né participam mais da escola, mais no Brasil é ..., eu acho que não pega, os resultados estão aí, eu acho que, que é.. é...angustiante, porque você tem por exemplo um aluno que mau sabe fazer uma operação de fundamental de multiplicação e divisão as operações fundamentais e esta indo para o 2 grau, e a gente pode até aqui relata um caso que aconteceu em nossa escola não sei se voce tem conhecimento em 2005 os alunos da 8 série, quando souberam que foram aprovados da 8 série para o 1 ano do ensino médio, escreveram uma carta, falando para a coordenadora na época dizendo que não concordava com aquilo, e que o queriam ir para o segundo grau por que não achava justo **Janderson:** Não tinham base **Professor I:** eles não aprenderam absolutamente nada durante o ano **Janderson:** e foram aprovados... **Professor I:** e foram aprovados...essa carta (interupção) **Janderson:** então esse é o seu olhar sobre a aprovação automática? **Professor I:** é...! Então olha o que que acontece, é angustiante sim pra o professor de matemática, eu diria que para todos os professores né, a sua pergunta é direcionada especificamente para o professor de matemática... **Janderson:** pra matemática... **Professor I:** mas eu acho que essa pesquisa pode ser também **Janderson:** estendida.. **Professor I:** estendida para outras, temos aí eu já, eu já presenciei professor chorando dentro da escola dizendo que não sabia o que fazer com aquele aluno que estava naquela determinada seri., determinada etapa do ciclo por que não tinha os pré-requisitos, ficava aquela coisa estanque né, em que o aluno não tinha uma certa seqüência aí a professora desabou, a professora de matemática, desabou em prantos na frente de outras pessoas. **Janderson:** Então eu vou te fazer uma outra pergunta: que que falta pra o Ciclo. Que que falta para a estrutura ciclo, o que você acha que falta para... **Professor I:** Num falta **Janderson:** falta para melhorar o processo de ensino e aprendizagem **Professor I:** eu acho que, na verdade tem que retirar, acho que a a estrutura que criou pra essa questão do professor ter o dia de estudo na escola, realmente é..., houvesse é..., ahhh... Forma se trabalhada isso bem, seria muito interessante né, fazer um trabalho multidisciplinar, né seria muito interessante por que tempo tem, o que o que eu vejo que atrapalha é a questão da aprovação automática, tanto é, que no Rio de Janeiro, no ano de 2007 a secretaria do rio de janeiro tentou implantar isso aí e...foi para justiça e foi suspenso mais o que falta aqui é simplesmente essa a questão da secretaria de educação é... proibir essa aprovação automática, ela diz hoje

atualmente que não, que não existe aprovação automática só que ela diz isso em relação a ultima etapa do ciclo III ela realmente **Janderson:** Você... você gostaria que voltasse a seriação para as escolas do município? **Professor I:** Eu sou a favor, do jeito que está aprovando todos, eu sou favorável a a seriação certo **Janderson:** É..., qual é a sua sensação depois de você dar uma aula numa escola ciclada? **Professor I:** Não! A minha sensação é..., a aula em si é a mesma sensação é... aquele momento em que eu estou lá, a sensação é a mesma do desejo de ensinar né por que gosto de ser professor e o prazer de estar ali ensinando mas o que, o que fica aquele sentimento ruim e quando, por exemplo, você passa uma atividade, numa sala e você dá 10, 15 dias pra fazer e quando você vai ver é... um dois fez ai realmente vem aquela angustia né e quando você aplica uma avaliação também por exemplo hoje eu modifiquei muito da época da seriação eu jamais daria uma prova de consulta, hoje eu dou prova de consulta e o resultado é caótico. **Janderson:** Então eu vou rebater com outra pergunta: O que mudou nas suas atitudes nas aulas de matemática? **Professor I:** Eu acho que a gente era mais rígido né, quando era seriação em termos de avaliar. Hoje não, hoje é o aluno talvez é... ele tem todo um aparato pra ele tomar consciência de que ele é capaz de fazer o seu conhecimento matemático... **Janderson:** Você acredita que uma proposta mais precisa para o aluno... **Professor I:** O nosso aluno não esta preparado pra esse sistema, no meu ponto de vista porque é cultural, infelizmente. Goiânia é uma ilha em relação ao estado de Goiás, só Goiânia tem o ciclo, então a secretaria estadual de educação tem uma linguagem e rede municipal tem outra, tendo em vista que a rede municipal de Goiânia ela deve seguir as diretrizes da secretaria estadual da Educação ai existe um conflito, mas passa novamente a pergunta. **Janderson:** : O que mudou nas suas atitudes nas aulas de matemática? No seu dia-a-dia, o que você mudou na sala de aula frente aos ciclos? **Professor I:** Olha pra falar verdade.... **Janderson:** Na maneira de dar aula, na pratica pedagógica.... **Professor I:** a maneira de dar aula não mudou o que eu vejo é... Menos cobrança dos próprios pais porque quando era a nota os pais vinham, vinham a escola vinham querer saber olhar aquela nota ali para ele aquilo era fruto de uma maneira de mostrar que o filho dele tava bom, hoje no regime seriado existe a nota mais o pai vê aquela nota ali as vezes a nota não traduz aquela nós sabemos muito bem disso, a realidade mas é... neste ponto a questão da preocupação dos pais, mais a aula em si não. **Janderson:** Posso afirmar que é... o professor de matemática trabalha seriação nos ciclos? **Professor I:** Eu diria para você Janderson nesta sua pesquisa **Janderson:** de uma maneira assim.... **Professor I:** essa pergunta é muito boa pelo seguinte, **Janderson:** de uma maneira bem sutil?! **Professor I:** Eu diria que é... todas disciplinas, não só matemática mas nós estamos vivendo é um

um sistema é de direito existe oficial na rede municipal de Goiânia, nos temos o sistema de ciclos só que de fato, na prática na situação fática do dia-a-dia nos vivemos a seriação

**Janderson:** ao invés dos ciclos... **Professor I:** justamente a seriação dentro do ciclo, eu gostaria de ver o qual a diferença de uma aula do ciclo para seriação, o que que têm de essencial ali que é diferente não consigo ver ... sinceramente o que que seria, fala-se tanto em reagrupamento mas é ... eu nunca vi o resultado positivo disso dentro de uma escola municipal de Goiânia até hoje, em três e até hoje eu não consegui, o que eu vi é uma desordem total né. **Janderson:** teve uma pergunta aqui, essa pergunta que eu vou fazer, que já suscitou em outras perguntas anteriores, que é a questão da aprovação automática

**Professor I:** automática Janderson: é..., essa maneira de você ver o problema, voce identifica ai outros maiores problemas na estrutura de ciclos? Além da aprovação automática?

**Professor I:** Identifico! Eu acho que ... **Janderson:** Quais são eles? **Professor I:** eu acho que a secretaria municipal como gestora da educação de Goiânia ela deveria é..., não querer engessar os professores mas eu acho o seguinte, é... se você pega por exemplo, eu pesquisando na internet já vi né, de Brasília por exemplo, nós temos, tem que ter uma grade curricular onde, ali a secretaria definir conteúdos que ela acha essenciais, e aquilo deveria ser entregue em todas as escolas municipais de Goiânia para que todos os professores possam trabalhar uniformemente se ta entendendo, por exemplo matemática , nossa área, na 6 série, define lá vinte conteúdos o professor vai ter que trabalhar tudo isso? Não dentro desses vinte o professor tem de liberdade e a escola dá essa liberdade para escolher por exemplo dez, ce ta entendendo? De modo que não fuja, por que a gente vê estórias de alunos, relatos que ele está numa sétima, por exemplo, e ta lá trabalhando coisas de terceira série, então às vezes se for um professor que tem um certo compromisso, é ... o conteúdo que entendo ser essencial

**Janderson:** **Professor I:** Eu acho respondendo a sua pergunta, que a secretaria municipal de educação deveria delimitar conteúdos para e em todas as disciplinas e distribuir as escolas ai cabe a escola a organizar isso de uma maneira que é possível dar o mínimo

**Janderson:** então eu vou mandar outra pergunta: como está o aprendizado do educando no ciclo, no seu olhar? **Professor I:** Bom, como o ciclo ele dá, para o professor liberdade para trabalhar com todas as disciplinas eu no final do ano 2007 na nossa escola que você era professor também eu me atrevi em elaborar um teste geral para nossos alunos né coisas, só não coloqueis artes e educação física, de modo que

**Janderson:** eu me lembro que você colocou os resultados lá na sala dos professores (risos) **Professor I:** tem casos de alunos que não sabem o que é pronome pessoal do caso reto então eu fico pensando, por exemplo, como esse aluno vai entender, eu não sou da área mas será que se o aluno não conhece as dez classes gramaticais como que esse

aluno vai fazer uma análise sintática? Oração coordenada, subordinada né ele entende o que vem a ser o termo subordinada, que é dependente então assim foram questões é que me deixou muito preocupado por que eu coloquei uma conta de multiplicação por exemplo alunos que estavam no ano passado Janderson e eles estavam na sétima série desta escola de manha onde é eu coloquei lá, por exemplo, é ..., não vai ser o mesmo mas vai ser assim, um número formado unidades, dezenas e centenas multiplicado por uma unidade tipo sete, tem aluno que deixou em branco, e esse aluno foi para sétima série, então é uma situação muito preocupante, eu acho que os professores de Goiânia especial deveria refletir né que cidadão nos estamos formando **Janderson:** você acredita que nos ciclos os educandos estão aprendendo menos? **Professor I:** COM CERTEZA! Isso eu afirmo e faço um desafio a secretaria que quer que seja pode pegar, pode pegar é...uma escola estadual ou municipal do interior do estado de Goiás e uma turma de Goiânia né, o desafio está aí...com certeza eu aposto nos alunos do interior, que é escola seriada por que infelizmente está um caos. **Janderson:** Tem alguma coisa que você acha que ficou a desejar alguma pergunta que você acha que poderia ter sido feita ou a acrescentar ou que você queira falar ? **Professor I:** Eu gostaria de esclarecer o seguinte, como o você em o conhecimento que eu fiz o meu trabalho também da minha monografia do direito na área do ciclo, mas só que totalmente diferente das nossa pesquisas, não é a minha foi na questão do sistema de ensino frente a constituição federal e legislações inconstitucionais ligadas a área da educação é..., eu acho que seria interessante você questionar aí o por que, o que que leva os professores a estarem neste estado de de vamos dizer, estado de anestesiado, você vê professores falando, gente isso é um absurdo, nos estamos formando analfabetos mas ninguém faz nada, você está entendendo? É muito grave, por que não são filhos nossos não é ? **Janderson:** se fossem nossos, estariam em escola particular (risos) **Professor I:** Exatamente, os filhos de professores, diretores das escolas municipais é eles estão em escolas particulares, então assim eu queria saber o que que segura o professor a fazer um protesto contra isso né, será que por que vai acabar o dia de estudo, que é muito bom mesmo, precisa acabar com isso, mas eu acho que deveríamos fazer um movimento para acabar com a aprovação automática **Janderson:** Muito bem!