

## 4

### Entrando no jogo

Os jogos representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras. (Antunes, 2004, p.9)

O objetivo deste capítulo é conduzir o leitor a mergulhar, junto comigo, no universo da pesquisa realizada, por meio de trechos dos relatórios originais, na forma como foram escritos pelos observadores. Na seleção dos exemplos que serão apresentados busquei identificar, nos relatos dos licenciados, descrições de falas e fatos ocorridos em sala de aula. Trechos deste tipo, quase sempre, se encontravam na parte avaliativa do trabalho de observação realizado, contribuindo para enriquecer descrições de situações ocorridas na sala de aula e as relações interpessoais dos alunos e destes com o professor. Esclareço que no treinamento e no roteiro de observação (ver Anexo 3) os auxiliares de pesquisa foram orientados a descrever as relações interpessoais ocorridas a cada aula e outras questões que merecessem destaque. Os relatórios construídos pelos observadores deveriam estar à disposição para conferência dos professores e esta exigência inibiu muitos alunos na reprodução de situações embaraçosas. Assim, alguns eventos não foram registrados. Em outros casos, foi necessário avaliar cuidadosamente as falas e situações relatadas, pois o evento ocorrido precisava ser compreendido apesar dos diferentes estilos e o olhares dos observadores. Tardif (2002), assim como outros autores por ele citados, apontam este tipo de dificuldade, e seu alerta me ajudou na tarefa de discussão dos relatos e, posteriormente, na seleção do que seria significativo.

Por ocasião dos estágios de formação prática, os professorandos tendem a prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativa ou representações fortes. Para que os professorandos prestem atenção em fenômenos menos familiares, os formadores afirmam ter que duplicar os seus esforços [...] argumentar incessantemente contra o caráter parcial ou limitado da eficácia das crenças anteriores possuídas pelos alunos-professorandos. (p.69-70)

Levando em consideração esta dificuldade, foi possível identificar nos relatórios vários trechos que contribuem significativamente para uma primeira discussão da realidade onde se deu a coleta de dados.

Para orientar a ambientação inicial no campo pesquisado, compartilho com o leitor impressões e sentimentos que se construíram ao longo dos anos de coleta de dados e dos debates em sala de aula, me apoiando no conceito de jogo. Mas por que jogo? Em primeiro lugar, na pesquisa, como no jogo, mediante a articulação entre o conhecido (o teórico) e o imaginado (as hipóteses), é possível conhecer o outro ou, pelo menos, o que ocorre e em que circunstâncias. Em segundo lugar, considero que as práticas educativas, como num jogo, se dão num terreno cultural, não estático, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados (André, 1995), com vários graus de acomodação, contestação, resistência, uso de diferentes linguagens e objetivos, muitas vezes, conflitantes (Giroux, 1986).

Além disso, o jogo social que se estabelece nas salas de aula, e de forma mais ampla na escola, em muito se assemelha ao que nós educadores costumamos classificar como **jogo com regras**. Segundo os PCN – Matemática (Brasil, 1998, p.35-36), neste tipo de jogo aprendemos “a compreender que as regras podem ser combinações arbitrárias que os jogadores definem” e que uma jogada deve levar em conta a jogada do outro e/ou a sua jogada anterior. As regras do contrato social podem ou não ser explícitas, mas aos poucos é possível reconhecê-las. Além disso, muitas vezes elas se tornam explícitas apenas quando são quebradas ou explicitadas por um dos jogadores (Brousseau, 1977).

Nessa perspectiva, ao longo do processo de coleta de dados e análise dos relatórios, deixei-me contaminar pelas leituras, debates e trocas com outros professores das séries iniciais e colegas pesquisadores em Educação e Educação Matemática. Como num **jogo de exercício**, busquei identificar regularidades e, por isso não serei exaustiva nos exemplos, nem quantificarei classificações apresentadas. Procurei pelas significações dos trechos selecionados, por serem exemplares, interpretando-os e buscando o que tinham em comum. Apresento fragmentos dos relatórios que considerei mostrarem situações recorrentes e significativas para compreender as práticas em sua ambiência. Num longo processo de leituras e releituras, interpretações e seleções e classificações sucessivas, considero que as descrições selecionadas ajudam a compreender o

fenômeno vivo que é a sala de aula. (Hiratsuka, 2004)

Os exemplos ajudam a pensar por analogia, como num **jogo simbólico**. Busquei uma seleção de trechos que, nas discussões realizadas, funcionaram como disparadores de lembranças de outros exemplos análogos, lembranças da própria história de vida escolar, além de aguçarem a imaginação e a discussão dos aspectos que envolviam a ocorrência do fato relatado. O mapeamento que apresento de situações ocorridas em sala de aula tem como ponto de partida declarações de professores e alunos ou comentários dos observadores. Cada exemplo vem acompanhado do número identificador do relatório no banco de dados, da dependência administrativa da escola, da série e da página do relatório de onde o fragmento foi retirado.

Na primeira seção, **O jogo da verdade**, selecionei episódios que evidenciam a validade do trabalho com licenciandos para a coleta de dados. Mostro como esta estratégia conferiu aos dados um retrato bastante fiel do que ocorre cotidianamente nas salas de aula. A segunda seção, **O jogo do poder**, apresento duas facetas deste tipo de jogo: os professores diante das regras externas (escola e sociedade) e as formas de resistência que encontram para defesa de sua autonomia. Discuto também como as relações de poder atingem de forma diferente professores das redes pública e particular. Considerando o professor e os alunos como atores, na seção **O jogo cênico**, coloco em evidência o gerenciamento da sala de aula, relacionando-o com o conceito de *contrato didático* de Brosseau. Nela busco discutir o papel do professor como produtor e impositor de regras dentro da sala de aula. A última seção, **O jogo do espelho**, dedica-se a fazer uma primeira aproximação, por meio de algumas falas de professores, com as concepções de ensino de Matemática, tendo como foco a auto-imagem profissional.

Lembro que outras organizações das citações seriam possíveis, pois em muitos casos, um mesmo trecho caberia como exemplo para mais de uma das seções dentre as que compõem este capítulo. Além disso, outras leituras sempre são possíveis! Cada pesquisador, quando trabalha na tentativa de entendimento da realidade, de retratar visões pessoais dos participantes de uma pesquisa de caráter etnográfico, de caracterizar um fenômeno eminentemente social, como são as práticas educativas, faz **uma** leitura, impregnada pelo seu referencial teórico e por

suas experiências profissionais e de vida.

#### 4.1

##### **O jogo da verdade: professores sem máscaras**

É na sala de aula, no cotidiano direto com os alunos, que o educador joga o “jogo da verdade”. Os cursos, os debates, as pesquisas, as teses só têm sentido se considerados em sua finalidade: a ação educativa. (Morais, 1988, p.68)

Apesar de estarem sendo observados por alunos de Pedagogia, que tinham a missão de escrever um relatório sobre suas aulas, os professores jogaram o “jogo da verdade”. Não se intimidaram, não mudaram suas rotinas e não prepararam aulas especiais, diferentes das que ministram cotidianamente. Muitos professores chegaram a explicitar a necessidade de serem autênticos para que os futuros professores tivessem oportunidade de ver o que é uma sala de aula de verdade. Diversas situações deste tipo são relatadas pelos observadores. Passo a destacar alguns aspectos que poderão ajudar o leitor a confirmar este fato, recorrendo a exemplos extraídos dos relatos descritivos das aulas e do parecer avaliativo dos observadores.

Há professores que evidenciaram vontade de cooperar com a formação dos licenciandos, mostrando-se disponíveis para prestar esclarecimentos e fornecer informações que pudessem auxiliar o observador na realização de um relatório de qualidade.

A professora entra em sala, pede para que todos se sentem em seus lugares, vem em minha direção e diz que está disposta a me ajudar no que for possível e que eu poderia interrompê-la para tirar dúvidas e perguntar o que quisesse. (R2004106, pública, 4<sup>a</sup>s, p.3)

Os alunos tinham uma folha plastificada com a tabuada e as regras para resolução de expressões para consultarem sempre que necessário. A professora me disse, orgulhosa, que ela havia inventado aquela folha e que eu poderia, no futuro, aproveitar esta idéia. (R2004123, pública, 3<sup>a</sup>s, p.3)

Alguns professores se mostraram preocupados com a opinião dos observadores sobre suas aulas. Solicitavam a leitura do relatório, procuravam estabelecer diálogos após as aulas, pedir avaliação, sugestões, referências atualizadas, informações sobre congressos e cursos, por exemplo. Houve também aqueles que estimularam situações para que seus alunos elogiassem seu trabalho e sua dedicação.

A professora me perguntou, diante da turma, se eu estava gostando de sua aula. Nesse momento, antes que eu me expressasse, as crianças começaram a falar que gostavam muito da tia Glória e até cantaram: 'Um, dois, feijão com arroz, três, quatro, tia *Glória* é um barato!' Ela ficou toda sorridente e me disse que antes eles não estavam bem em Matemática mas que agora eles estavam melhorando porque ela passou a dar aula de Matemática todos os dias. (R2004123, pública, 3<sup>a</sup>s, p.3)

Por outro lado, alguns professores procuraram desestimular os licenciandos a seguirem a carreira do magistério. Em relatos de situações deste tipo é possível encontrar, desde as justas queixas a respeito da profissionalização e da má remuneração, até a desilusão com a escola e a educação de forma mais ampla. Há, sem dúvida, hoje em dia, diversas situações sociais, que se refletem dentro dos espaços escolares, diante das quais os professores se sentem inseguros e impotentes.

Quando cheguei dois alunos estavam de castigo na coordenação. A sala de aula era uma desordem e a professora prosseguia sua aula com os alunos prestando atenção ou não, copiando e fazendo os exercícios ou não. No final deste primeiro dia de observação a professora me perguntou: '*É isso mesmo que você quer para sua vida, ser professora?*', apontando para sua turma. (R2003201, particular, 2<sup>a</sup>s, p.6)

A professora disse que fica espantada de ainda ter tanto jovem fazendo Pedagogia e comentou: '*Está cada vez mais difícil ensinar, as crianças mudaram, estão mais elétricas. Agora resolvi usar um apito para chamar a atenção deles, por não saber mais o que fazer!*' (R2004111, particular, 1<sup>a</sup>s, p.8)

Há outras situações que reforçam a eficácia da estratégia de coleta de dados para desvelamento de práticas efetivadas nas salas de aula. Volto a enfatizar a despreocupação dos professores com a presença de um licenciando em sua sala de aula. Tal aspecto possibilitou mudar o foco de muitas pesquisas sobre o ensino de

Matemática, tornando possível o estudo de práticas efetivas, não maquiadas e deixando de tomar como base apenas aquilo que os professores declaram. Suponho que a veracidade do que foi observado se deve ainda a três aspectos do planejamento da coleta de dados. Primeiro, dentro de suas escolas, a atividade de observação não significou nenhuma ameaça à estabilidade no emprego ou ao prestígio profissional do professor (garantimos que apenas o próprio professor teria acesso e poderia assinar os relatos). Segundo, fora da escola, para as finalidades da pesquisa, seu anonimato também foi garantido. Por último, acredito que muitos professores compreenderam a relevância de contribuir para uma boa descrição da realidade do trabalho em sala de aula, sua realidade cotidiana. Os trechos a seguir mostram a despreocupação com uma avaliação crítica das práticas.

Logo no primeiro dia de observação a professora e a direção me pediram para que ficasse com a turma no pátio e depois levasse as crianças para outra sala onde seria o lanche, enquanto a professora participava de uma reunião. Pediram ainda que, assim que acabasse o lanche e o recreio, os levasse para a sala de aula e ficasse tomando conta deles até a professora chegar. (R2004104, particular, 1<sup>a</sup>s, p.5)

Acredito que pelo fato de ser uma turma pequena [10 alunos] a professora poderia dar mais atenção aos procedimentos usados pelos alunos na resolução dos exercícios e problemas. Quando as crianças terminavam os deveres a professora exigia que ficassem quietas e em silêncio. Depois corrigia apenas os resultados sem dar importância às dúvidas [os alunos deviam apenas riscar a resposta errada e escrever a correta com caneta vermelha, p.12]. Ela chega atrasada, sai de sala com frequência, prepara materiais durante o tempo de aula e, muitas vezes, enquanto isso, as crianças ficam sem fazer nada. (R2004120, particular, 3<sup>a</sup>s, p.13).

Em meu primeiro dia de observação a professora começou a aula escrevendo o cabeçalho, a matéria do dia e uma pergunta no quadro para os alunos copiarem em seus cadernos. Saiu de sala e foi mimeografar folhas de exercícios. (R2004119, pública, 4<sup>a</sup>s, p.3)

Em alguns casos, a presença do observador foi utilizada para auxiliar no disciplinamento de sua turma. Apesar disso, os alunos, como a maioria dos professores, parecem também não ter se intimidado com a presença de um observador, como exemplificam os trechos apresentados a seguir.

Antes de iniciar a aula, a professora me apresentou à turma. Disse que eu iria ficar alguns dias na sala para ver como eles se comportavam. (R2004112, pública, 4<sup>a</sup>s, p.3)

A aula começou às 7:40h e a professora me apresentou à turma dizendo que eu estou estudando para ser professora como ela e que eu iria ficar observando o comportamento deles. No início, os alunos ficaram meio assustados com a minha presença, mas conforme o tempo foi passando, ainda no primeiro dia de observação, eles se acostumaram e voltaram a ser os bagunceiros de sempre. (R2004108, particular, 3<sup>a</sup>s, p.3)

Após o recreio, com dificuldade para fazer os alunos voltarem à calma, a professora disse: *‘Não me decepcionem, há uma visita (eu) na sala de aula’*. Disse também que eu estava avaliando-os. (R2002212, particular, 1<sup>a</sup> s, p.10)

Houve ainda casos em que os alunos, ou o próprio professor, consideraram o observador como um auxiliar para o trabalho docente. Não raramente, foi solicitado ao licenciando ajudar o professor em alguma tarefa (distribuir material, acompanhar algum aluno com dificuldade, “tomar conta da turma”, por exemplo). São poucos os casos, mas alguns licenciandos foram até convidados pelo professor a discutir seu planejamento ou novas propostas de ensino.

Esta observação teve início após o recreio e por isso os alunos estavam muito agitados quando a professora chegou. A professora chegou e levou cerca de 10 min para acalmá-los. Durante este tempo um aluno me perguntou: *‘Porque você não dá aula para nossa professora descansar um pouco?’* (R2004117, particular, 4<sup>a</sup>s, p.4)

Uma aluna pediu à professora que não usasse sempre o mesmo exemplo com barras e que fizesse um exemplo em forma de pizza [aula sobre frações]. A professora parecendo envergonhada disse que não sabia desenhar exemplos deste tipo no quadro. A aluna imediatamente olhou para mim e perguntou se eu sabia. Olhei para a professora e ela já estava me oferecendo o giz. Fui ao quadro, muito constrangida, fiz o desenho do exercício do livro, em forma de pizza, todos entenderam a solução e a professora me agradeceu, sinceramente. (R2004126, particular, 4<sup>a</sup>s, p.4)

Tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de uma profissional dedicada e comprometida, com vinte anos de carreira, aberta para discutir o que poderia ficar melhor em sua prática, me questionando sobre sugestões e novas maneiras de trabalhar, dizendo que gosta sempre de poder ampliar os horizontes de possibilidades para trabalhar com seus alunos. (R2004124, pública, 1<sup>a</sup>s, p.6)

Depois da aula eu e a professora E. ficamos conversando sobre a dificuldade de seus alunos em compreender a multiplicação e a divisão. Ela me disse que não sabia mais o que fazer. Diante desta declaração, não resisti e propus a ela que fizesse uma atividade lúdica, usando materiais concretos.[...] A professora levou a minha apostila para ler a atividade que sugeri que realizasse com sua turma e ficamos de conversar no dia seguinte. Aguardei ansiosa a resposta da professora. No dia seguinte, ela chegou organizando a turma para realizar a atividade. [...] A professora achou que o trabalho gerou uma melhor compreensão dos alunos e disse que adorou a experiência. (R2004127, pública, 3<sup>a</sup>s, p.8)

A apresentações de alguns observadores às crianças gerou discussões enriquecedoras em sala de aula. Há nos relatórios, registros de debates sobre profissão, sobre níveis de ensino, formação universitária, dentre outros assuntos, motivados pela presença do observador.

Na primeira observação a aula se inicia com a minha apresentação e os alunos fizeram vários questionamentos a meu respeito. Logo que a professora disse que eu iria ser professor eles comentaram: '*Nunca vimos professor homem para crianças!*'. (R2004124, pública, 1<sup>a</sup>s, p.6)

Muitas vezes, as crianças acabaram por “adotar” o observador como cúmplice ou companheiro.

Então eles olharam para mim e perguntaram: '*Tia ajuda a gente?*' (R2004121, 4<sup>a</sup>s, pública, p.5)

Logo no início da aula um aluno que se sentava perto de mim disse: Pode escrever aí, hoje vai ser exercício, depois mais exercício e no final termina com exercício. Aula de Matemática é sempre assim. (R2002106, 4<sup>a</sup>s, pública, p.5)

Como em todos os dias de observação me sentava no mesmo lugar, no fundo da sala, os alunos que se sentavam próximo de mim, logo no 2<sup>o</sup> dia, começaram a me pedir para tirar dúvidas enquanto faziam os exercícios ou quando a professora fazia a correção, muito rapidamente e dando apenas as respostas. Pude notar que estes alunos estavam sempre um pouco perdidos e que a professora nunca ia lá atrás para olhar o que eles faziam ou precisavam. (R2003210, 3<sup>a</sup>s, particular, p.8)

Esclareço ainda que alguns dados dos relatórios descritivos só foram obtidos devido a uma certa cumplicidade entre os auxiliares de pesquisa e os alunos. Os observadores costumavam sentar no fundo da sala de aula, pedir ao professor cópia das folhas distribuídas, copiar tudo o que se escrevia no quadro, sentar-se ao



lado de algum aluno para acompanhar o uso do livro didático, consultar os cadernos para compreender o desenvolvimento do trabalho nos dias anteriores à observação. Assim, acabaram conquistando a confiança dos discentes e podendo fazer uma análise crítica das observações de um ponto de vista bastante interessante e amplo.

Finalizo esta seção explicitando que meu principal objetivo foi evidenciar a perspectiva epistemológica desta pesquisa. Ou seja, mostrar que em pesquisas sobre o cotidiano escolar importa, e muito, trazer à tona os aspectos relativos a como se concebeu o processo e sua relação com o que se esperava do ato de conhecer. No caso deste estudo, era fundamental conceber procedimentos metodológicos que ajudassem a chegar bem perto do que ocorre no dia-a-dia de muitas salas de aula e acho que os exemplos selecionados e apresentados, confirmam que esta meta foi atingida.

## 4.2

### **O jogo de poder: formas de controle do trabalho docente**

Até no imaginário social e das famílias, quando se pensa na educação da infância ou dos filhos se pensa na escola. [...] Quando pensamos na saúde de nossos filhos ou da infância, não pensamos no hospital, mas pensamos no médico. Saúde nos lembra os médicos. Educação nos lembra a escola, não seus profissionais, os educadores. Estes não conseguem ser referência, mas a instituição escola. (Arroyo, 2000, p.10)

Qualquer atividade social é complexa e permeada por relações de poder. A escola e as salas de aula não podem ser “entendidas” sem levar em conta sua complexidade. Esta perspectiva não é nenhuma novidade e tem sido enfatizada por diversos pesquisadores. Como diz Perrenoud (2001), reconhecer a complexidade não pode se restringir a um ato meramente intelectual. No entanto, a maioria dos professores costumam reproduzir a “ilusão tecnocrática”, resquício ainda presente do tecnicismo. Assim, para identificar a rede de relações de poder que se estabelece ao redor do professor, foi preciso utilizar as reclamações, as queixas, o relato sobre as táticas de defesa de seus interesses, já que esta é a forma

que muitos professores costumam usar para explicitar as pressões que sofrem. Apesar de não ser o foco principal deste estudo, a apresentação de trechos dos relatórios, que identifiquei como representativos das relações de poder que envolve o trabalho cotidiano do professor pode ajudar a compreender a complexidade do trabalho docente. Tal procedimento pode, sobretudo, contribuir para se pensar numa profissionalização (Huberman, 1993; Perrenoud, 1993 e 2001) mais consciente, responsável pelas próprias contradições, sem jogar as preocupações (e culpas) apenas em outros níveis do sistema.

No mundo da escola, essa tomada de consciência está muito dividida, está longe de ser geral. Ainda se raciocina segundo um modelo burocrático clássico, que deixa nas mãos do “chefe” a tarefa de desembaralhar o novelo... [...] O modelo burocrático apresenta menos riscos para os que não querem assumir responsabilidades ou negociar sua autoridade, é um refúgio. (Perrenoud, 2001, p.48-49)

Além da opção de considerar o jogo de poder do ponto de vista da complexidade (Morin, 1977, citado por Perrenoud, 2001) é importante lembrar que, cada vez com mais ênfase, defende-se que o trabalho do professor seja um trabalho em equipe. Recomendações governamentais exigem que currículos e práticas didáticas se apoiem em projetos pedagógicos, amplamente discutidos. Este tipo de exigência chega às escolas, inclusive, como condição para financiamento. No entanto, muitas vezes, no âmbito das relações de poder que se estabelece nas instituições escolares, a defesa do trabalho em equipe pode ser usada para disfarçar a imposição de uma perspectiva educacional oficial. Se for “negociada”, mesmo que aparentemente, a imposição de propostas ou reformas, pode ser cobrada de todos como decisão do coletivo. Também se calam as vozes discordantes, que às vezes são majoritárias, por meio do discurso politicamente correto e engajado. As discussões da legislação e das diretrizes oficiais (como o sistema de ciclos e medidas para diminuir a distorção idade-série) costumam ser difusas, superficiais e rápidas demais, fato bastante comum, assim como a necessidade de implantação imediata de reformas. Esta postura leva a interpretações equivocadas, ações irresponsáveis e ao aumento da já imensa lista de reclamações (muitas delas bastante justas) dos professores. Muitas vezes, sem qualquer avaliação, a implementação equivocada passa a funcionar como desculpa para justificar o fracasso das propostas.

Para descrever situações que demonstram o jogo do poder que envolve o exercício

profissional dos professores, focalizo, primeiro, aspectos relacionados com professores da rede particular. Nas escolas particulares, os professores são considerados representantes de uma proposta pedagógica, de um estilo de profissional e de uma prática educativa que não ajudaram a construir e da qual, muitas vezes, não compartilham. No entanto, precisam daquele emprego e em nome de garanti-lo sofrem, mas aceitam, os mais variados tipos de controle institucional. O jogo de poder que se estabelece pode ser sutil, apelando para o discurso de que a equipe (professores, coordenadores, administradores, funcionários em geral) forma uma família que precisa permanecer unida em todas as ações. Inclusive, há escolas onde a maioria dos profissionais é realmente de uma mesma família. Este jogo de poder pode ainda sofrer excessos, ser explícito e coercitivo, como numa escola na qual encontramos câmeras de vídeo em todas as salas de aula, gravando tudo que lá acontece, o tempo todo.

Quanto à presença de uma câmera de vídeo em sala de aula, gravando tudo o que acontece, a professora afirmou que isto não a atrapalha. Mas, me confessou que, às vezes, a incomoda saber que alguém pode estar analisado sua aula a qualquer momento. (R2004125, particular, 4<sup>as</sup>, p.11).

Hoje em dia são muitas as exigências e tarefas burocráticas que sobrecarregam o trabalho docente. Além disso, na rede privada, impressionam as diversas estratégias de controle do trabalho dos docentes. No entanto, apesar de causarem algum estresse, no exercício cotidiano do ofício é preciso criar estratégias para conviver com o controle externo e alguns demonstram conseguir ignorá-lo. Podemos encontrar os mais variados tipos de resistência, positivas ou negativas, por intermédio das quais os professores tentam preservar alguma identidade profissional.

No caso do relatório R2004125, que acabei de citar, apesar da existência da câmera, a professora “mantém a disciplina aos gritos”, ameaça os alunos de diversas formas, é ríspida, ironiza os erros cometidos pelas crianças, não realiza nenhum tipo de planejamento prévio e comete vários erros conceituais. A professora parece realmente se esquecer ou não se incomodar com o fato de estar sendo observada pela câmera. Seus gestos e atitudes evidenciam a força de seus

saberes experienciais<sup>28</sup> (Tardif, 2002), de sua cultura e de uma formação construída pela prática cotidiana.

Muitas escolas privadas impõem um planejamento comum a todas as turmas de uma mesma série. Em alguns casos, os professores participam de encontros para discutir este planejamento, mas há escolas em que os professores regentes apenas recebem o planejamento, as páginas do livro e as folhas avulsas que deverão ser utilizadas. Mesmo nestas escolas, há algum tipo de resistência, professores que buscam incluir na rotina de suas aulas, atividades que enriqueçam o trabalho e melhorem sua auto-estima.

Quando entramos aqui parece que entramos no túnel do tempo. ‘A coordenação não estimula a realização de atividades mais dinâmicas, é uma luta permanente’. (R2003112, particular, 2<sup>a</sup>s, p.9)

A professora cumpre, sem questionar, normas da escola tais como: dever de casa todos os dias e uso de folhas de exercícios avulsas não selecionadas e preparadas por ela. Mas tenta, ao mesmo tempo, fazer uso de atividades lúdicas por acreditar que são mais interessantes para os alunos. (R2004104, particular, 1<sup>a</sup>s, p.10).

A professora disse que tenta implementar uma linha mais construtivista, porém a escola segue uma linha tradicional e poda, muitas vezes, suas ações e formas de ministrar as aulas, de desenvolver o trabalho.[...] A professora declarou também que o uso destes materiais [referindo-se a materiais concretos e à calculadora] é bastante restringido pela escola, o que pude confirmar em conversa com a coordenadora. (R2004126, particular, 4<sup>a</sup>s, p.6-7)

Há reuniões semanais dos professores da série com a coordenação para planejamento. A escola cobra o cumprimento de uma listagem extensa de conteúdos e muitas avaliações. Exige também que o professor faça anotações diárias de tudo. (R2003114, particular, 2<sup>a</sup>s, p.13)

A professora me disse que faz seu próprio planejamento semanal mas que é preciso entregá-lo para a supervisora, que fica encarregada de analisar e aceitar ou não os seus planos de aula. (R2003118, particular, 2<sup>a</sup>s, p.3)

O professor se sente cobrado pela escola e também pelos responsáveis. Muitas exigências que as escolas particulares fazem aos professores estão associadas a

---

<sup>28</sup> Conjunto de saberes adquiridos e necessários no âmbito da prática docente. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, mas orientam a prática cotidiana em todas as suas dimensões. “*Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação*”. (p.48-49)

uma grande preocupação em “mostrar serviço”, demonstrar aos responsáveis um volume de trabalho realizado em sala de aula que justifique o investimento das famílias para manter seus filhos naquela instituição. A concorrência empresarial que se estabelece entre os estabelecimentos particulares tem conduzido a uma lógica de consumo dos saberes escolares. Na lógica de mercado, é comum que as escolas privadas considerem os alunos e seus responsáveis como consumidores de serviços. Nesta concepção, “as clientelas escolares se transformariam então em clientes. A definição e a seleção dos saberes escolares dependeriam então das pressões dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado dos saberes escolares” (Tardif, 2002, p.47), como deixam transparecer os exemplos que se seguem.

Os pais das crianças, como afirmou a professora, cobram notas, exercícios, querem ver que o professor cobra e exige de seus filhos. (R2003102, particular, 2<sup>a</sup>s, p.12)

A coordenadora da escola me disse que os pais esperam colocar o filho nesta escola para aprender conteúdos e precisam poder comprovar isso pelos cadernos e livros. As atividades que são feitas apenas na sala de aula [atividades lúdicas, defendidas pela professora da turma] não podem ser presenciadas pelos pais. (R2003112, particular, 2<sup>a</sup>s, p.9)

A maior preocupação da professora, já que é cobrada pelos pais e pela coordenação, é de cumprir os conteúdos, usar bastante a apostila. (R2003106, particular, 4<sup>a</sup>s, p.6)

A escola exige que todos os exercícios do livro didático sejam feitos. A professora disse que não pode fazer uma seleção para evitar tantos exercícios repetitivos. Segundo ela, os pais reclamam com a coordenação se até o final do ano, o livro não for todo utilizado. (R2003119, particular, 3<sup>a</sup>s, p.9)

A sensação de intervenção e controle também aparece nas escolas públicas. Podem ser fruto da própria comunidade escolar, apesar de mais raro. Na maioria dos casos, são provenientes de políticas públicas de nível local ou federal. No entanto, os efeitos do controle externo ou de como as influências na prática cotidiana chegam aos professores são bastante variados. Primeiramente, os professores da rede pública parecem não saber bem a quem acusar das pressões que sentem, ou das intervenções em seu trabalho, muitas vezes por desinformação. Há declarações de imposição do sistema local de ensino na

escolha do livro didático, por exemplo, por falta de conhecimento pleno do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Casos de não atendimento das escolhas realizadas nas escolas são de conhecimento público, porém um maior esclarecimento sobre o programa deveria levar as equipes à defesa da autonomia na fase de escolha. Esta poderia ser uma bandeira dos professores. Muitos utilizam várias outras queixas para justificar o fracasso do sistema público de ensino. Se por um lado as diversas reivindicações dos professores da rede pública são muito justas, tais como melhores salários e condições de trabalho, por outro, algumas políticas públicas que o magistério parece rejeitar são importantes na melhoria da qualidade de ensino. A incompreensão de programas, implementados de forma atropelada e pouco discutida, acaba por engrossar a lista de reclamações. Não são poucos os casos de professores que questionam o sistema de avaliação, o sistema de ciclos, o projeto de inclusão e até mesmo reuniões e cursos oferecidos, acusando-os de dificultar o trabalho em sala de aula ou discorrendo sobre sua falta de preparação para as inovações que lhes são impostas.

Juntaram crianças alfabetizadas com outras que ainda não desenvolveram sequer habilidades básicas como reconhecimento de forma, tamanho e quantidade. É muito difícil planejar aulas e trabalhar com tamanha diversidade. (R2003111, pública, 2<sup>a</sup>s, p.8)

A professora me explicou que na escola a maioria dos alunos são sobrinhos do fulano, filhos do cicrano e por isso, muitas vezes, as notícias corriam rápido demais pelos corredores fazendo com que, vez por outra uma professora da educação infantil, por exemplo, viesse tirar satisfações do porquê seu sobrinho não tirou nota boa no teste ou reclamar da correção de alguma questão. Afirmou que estas cobranças a deixavam bastante chateada porque, apesar dos problemas, ela tentava a todo custo fazer com que aquelas crianças não saíssem da sala de aula com dúvidas ou sem compreender o conteúdo. (R2004106, pública, 4<sup>a</sup>s, p.13)

Tanto nas escolas públicas como particulares, os professores são permanentemente avaliados pela comunidade e por seus pares. Nesse processo, o que conta é o imaginário coletivo sobre o que vem a ser um “bom” professor para crianças das séries iniciais, o que culturalmente se construiu. Como será aprofundado no Capítulo 7, por meio de diversos critérios de julgamento, há professores muito requisitados, elogiados na porta da escola pelas mães de alunos.

Merecem ainda destaque as estratégias de resistência que os professores constroem para enfrentar um cotidiano tão cheio de dificuldades. Primeiramente, do ponto de vista da profissionalização, do final da década de 1970 para cá, nós professores nos organizamos e construímos formas de luta importantes, como conta e analisa Miguel Arroyo (2000). Em segundo lugar, muitas outras formas de resistência são construídas, a cada nova demanda ou exigência, durante anos de formação em serviço e contato com outros professores. Destaco que não se podem considerar as resistências apenas como uma atitude retrógrada dos professores, o que evidenciaria uma postura preconceituosa que excluiria do debate acadêmico uma análise mais aprofundada e avaliativa do que ocorre na prática quando se implementa uma política educacional. As transgressões dos professores, muitas vezes, apontam para a fragilidade do que foi proposto, outras vezes, indicam caminhos, soluções que precisam ser consideradas. É sempre um avanço sair do papel de reclamante para o de proponente.

### 4.3

#### **O jogo cênico: o contrato didático**

O medo, o poder, a sedução, a astúcia, a violência simbólica, o tédio, a desordem, a avaliação, o amadorismo, a improvisação, a injustiça, o cinismo, o despreparo são realidades com as quais a profissão de educador flerta constantemente. (Perrenoud, 2001, p.24)

Nessa seção, apresento situações que se associam com as relações interpessoais que se estabelecem entre os atores envolvidos nas “cenas” relatadas pelos auxiliares de pesquisa. Nas artes, o jogo cênico ou dramático está associado ao conjunto de movimentos, gestos, expressões fisionômicas, tom de voz, dentre outros recursos, utilizados por um ator para representar seu papel. Professores são atores que usam diversos destes recursos para representar o seu papel perante uma platéia de alunos (e também da comunidade escolar). Mas qual é este papel? Prefiro dizer que são vários papéis e várias as representações sociais dessa profissão. No entanto, a profissão de professor se sustenta, como diz Perrenoud

(2001), numa “comédia que tenta fazer com que os outros (ou ele mesmo) acreditem que a situação esteja totalmente dominada” (p.88).

Para discutir o jogo cênico que ocorre nas salas de aula, recorro ainda ao conceito de contrato didático de Brousseau. (1986), que se refere ao conjunto de regras e condições que sustentam o funcionamento das salas de aula e às obrigações recíprocas que se estabelecem entre o professor e os alunos. Nesse enfoque teórico, não há dicotomia entre conteúdo, ensino, gerenciamento das interações em sala de aula e seus condicionantes<sup>29</sup>. Nesta direção, Tardif (2002, p.219) também afirma que “a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão”.

Em algumas escolas, os observadores relataram a existência de regras de convivência, ou apenas de comportamento, expostas na sala de aula. Há vários registros de cartazes colocados no mural que expunham regras de convivência, mas sempre há, também, um grande número de regras implícitas, como pressupõe o conceito de contrato didático.

Há num mural da sala de aula um cartaz intitulado "*Nossas Regras*". (R20030102, particular, 2<sup>a</sup>s, p.1)

Há no mural um cartaz com título '*Regras da 207*' e uma lista de tópicos sobre como se comportar em sala de aula. (R2004.01.07, pública, 2<sup>a</sup>s, p.3).

A noção de contrato didático tem origem nos conceitos de contrato social (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778) e de contrato pedagógico.

O sentido proposto por Filloux (1974) ao descrever a noção de contrato pedagógico, destaca a inconveniência de predominar indevidamente, no sistema didático, uma certa superioridade do professor em relação à posição do aluno. Essa é uma situação em que pode ocorrer a imposição de um poder, considerado superior, a uma posição de inferioridade, reproduzindo o jogo social das relações de poder no ambiente escolar. (Pais, 2001, p.79)

Pais (2001) enfatiza que as regras do contrato didático nem sempre são explícitas. Assim, a efetiva percepção da existência do contrato ocorre quando suas regras

---

<sup>29</sup> A prática didática é influenciada por diversos condicionantes tais como: a distribuição do tempo e organização do espaço, a seleção de conteúdos, sua abordagem e atividades, a preparação de materiais, os critérios de avaliação, a manutenção da disciplina e do interesse dos alunos.



são rompidas; é nesses momentos que os condicionantes das relações que ocorrem em sala de aula são evidenciados. Astolfi (1991) analisa que é a partir do contrato didático que as regras implícitas que regem o trinômio professor – alunos – conhecimento podem ser compreendidas. Como muitas destas regras são resultantes da própria complexidade do sistema educacional, é possível apenas delinear algumas delas por meio de seus pontos de ruptura, momentos em que o processo de ensino e aprendizagem fica obstruído.

Um tipo de ruptura, muito citado nos estudos que usam o conceito de contrato didático, ocorre quando o aluno demonstra desinteresse ou falta de envolvimento nas atividades propostas. “A percepção e a superação dessa ruptura torna-se condição imprescindível para a continuidade do processo educativo e, portanto, exige a verificação das razões que levaram a esta situação de desinteresse.” (Pais, 2001, p.81). A análise dos relatórios mostrou três vertentes importantes relacionadas a demonstrações de desinteresse ou falta de envolvimento dos alunos. Num primeiro grupo, há relatos de que tais demonstrações sequer provocam sentimento de ruptura do contrato didático. Há professores que não percebem, estão quase sempre ocupados com outras tarefas durante o trabalho individual dos alunos (ver Capítulo 6), e outros que mesmo percebendo alunos desinteressados não reagem, ignoram o fato, parecem anestesiados para reações deste tipo.

A cada exercício corrigido pela professora no quadro, ela perguntava: ‘*Todos fizeram?*’. No entanto ela mesma respondia: ‘*Todos acertaram, né!*’. Os alunos pareciam inibidos em dizer que haviam errado ou, até mesmo, que não haviam feito os exercícios por não terem entendido como fazer. (R20020208, pública, 4<sup>a</sup>s, p.8).

Como um aluno teve dúvida a professora repetiu a mesma explicação, apenas de forma mais pausada. Diferente do que ocorreu na aula de ontem, quando houve uma dúvida de um aluno que ela percebeu que estava desatento. Para aquele aluno o pedido para repetir a explicação foi ignorado. (R20040116, pública, 4<sup>a</sup>s, p.4)

Os alunos se levantavam, iam ao quadro, escreviam as respostas dos exercícios e a professora nem olhava, parecia bastante ausente das discussões e dúvidas dos alunos, sentada em sua mesa que ficava no fundo da sala. [...] Um aluno foi ao quadro escrever a fração 4/8 por extenso e no lugar de 'quatro' ele escreveu 'catro'. Imediatamente os colegas começaram a chamá-lo de burro e dizer que ele não sabia nem

escrever. Este aluno foi ajudado por uma colega e, mais uma vez, a professora ficou em sua mesa, sem se incomodar com nada. (R20020221, pública, 3<sup>as</sup>, p.6)

A professora chamava ao quadro os alunos que ela percebia que não haviam feito os exercícios. Uma aluna que foi chamada se recusou a ir ao quadro e a professora apenas disse: *'Para ser professora tem que trazer o bom humor para a sala de aula.'* (R20030102, particular, 2<sup>as</sup>, p.9)

Num segundo grupo, o mais representativo, a quebra de contrato didático por demonstração de desinteresse é reprimida de forma enérgica, irritada e, algumas vezes, com ameaças.

Na hora que eu me despedi da professora para ir embora ela me perguntou se eu havia notado que havia muitos alunos que não sabiam nada e que não queriam aprender. Ela citou alguns nomes. Eu disse que ainda não tinha guardado os nomes dos alunos. Então ela pediu para eu prestar atenção nestes alunos no próximo dia de observação. (p.5). [...] A professora usa os nomes destes alunos para fazer o seguinte tipo de ameaça: *'vocês querem ficar como fulano ou cicrano que não sabem nada e nem querem aprender?'* (R2004121, pública, 4<sup>as</sup>, p.14)

Percebendo conversas entre os alunos, disse: *'Tem trabalho no quadro! É para fazer em 25 minutos!'* (R20020104, pública, 4<sup>as</sup>, p.3)

Ao perceber que alguns alunos não tinham feito os exercícios, ficou furiosa e disse em tom ríspido: *'Matemática só aprende treinando!!'* (R20040101, pública, 4<sup>as</sup>, p.3)

Somente uma aluna participava da correção. A professora disse: *'Vocês estão brincando? É matéria de prova! É hora de trabalhar e não de brincar!'* (R20020104, pública, 4<sup>as</sup>, p.5).

Algumas falas da professora durante o tempo para copiar e fazer: *'não quero papo, tem exercícios no quadro!'*; *'Procura no caderno'* ; *'Você tem preguiça de pensar'*. (R20030224, particular, 1<sup>as</sup>, p.5).

Com estratégias bastante variadas, há professores que ao identificar desinteresse, tentam verificar as causas e resgatar o engajamento do aluno nas atividades propostas.

A professora me disse que no início do ano a turma era quase insuportável, não queriam fazer exercícios, prestar atenção, só queriam saber de conversar e fazer bagunça. A professora disse que já estava ficando desanimada quando teve a idéia de conversar com os alunos. Ela

disse que eles fizeram um ‘pacto’: *‘se eles prestassem atenção na aula, se comportassem e fizessem os exercícios, o tempo que sobrasse seria para eles conversarem’*. E isso realmente passou a acontecer. (R20040108, particular, 3<sup>as</sup>, p.7)

Há na turma um aluno que faz tudo muito devagar. A professora parece respeitar o tempo do aluno e procurou incentivá-lo dizendo: *‘você deve fazer tudo, mesmo que seja o último a acabar’*. Neste dia ela copiou o trabalho do quadro no caderno do menino que estava, mais uma vez, atrasado. A professora me disse que, às vezes, faz isso para que este menino faça os exercícios e não gaste todo o tempo somente copiando do quadro, pois ele acaba se distraindo ainda mais. (R20040114, particular, 2<sup>as</sup>, p.12)

A turma tem dois alunos com dificuldade de aprendizagem e estes alunos recebem atenção especial da professora durante as aulas e depois das aulas ela costuma ficar com eles um pouco mais para atividades de reforço. Há também um acompanhamento da equipe pedagógica da escola. (R20040107, pública, 2<sup>as</sup>, p.10)

A professora me disse que gosta da energia das aulas de matemática com jogos. Quando usa jogos consegue a participação de todos, mesmo dos alunos mais desinteressados. (R20020124, pública, 1<sup>as</sup>, p.3)

Outro exemplo usado pela literatura como situação de ruptura do contrato didático ocorre quando o professor propõe uma atividade que não é compatível com o nível cognitivo dos alunos. Às vezes, desavisadamente, o professor também propõe exercício que exigem conhecimentos ainda não explorados. Não me refiro ao caso do professor ter proposto um problema, conscientemente preparado para motivar a ampliação de conhecimentos. Nesses casos, a ruptura seria pedagogicamente adequada, disparadora da aprendizagem. Refiro-me ao uso, bastante freqüente, de exercícios do livro didático que não foram testados anteriormente pelo professor, problemas ou atividades improvisadas que acabam não dando certo e uso inadequado de vocabulário que causa confusão conceitual. Vejamos alguns efeitos relatados de rupturas deste tipo.

Enquanto os alunos faziam uma enorme quantidade de exercícios a professora me chamou à frente da sala dizendo *‘F. vem ver isso! É bom para você que está estagiando!’*. Pegou a folha de exercícios de um aluno, toda amassada, de tanto ele apagar para tentar de novo, e expôs para toda a turma dizendo: *‘não quero trabalho sujo e amassado, se não sabe é melhor perguntar’*. (R20030224, particular, 1<sup>as</sup>, p.7-8).

A professora distribuiu folhas coloridas para *‘desenhar as novas figuras apresentadas: pentágono e hexágono, depois recortar, colar no caderno e escrever algo sobre elas’*. Como a maioria dos alunos não conseguia desenhá-las, a professora fez um molde de cada figura, que circulou por toda a sala. (R20040114, particular, 2<sup>a</sup>s, p.15)

Como os alunos não conseguiram, de forma independente, se organizar por altura, a professora pegou a menor aluna da turma e perguntou *quem era maior do que ela*. Foi procedendo assim até formar uma fila de alunos ordenada por altura. (R20040115, particular, CA, p.10)

*‘Façam quatro coisas, o que vocês quiserem’* [usando massa de modelar]. Depois de um tempinho disse: *‘Agora ponham mais 3 coisas e verifiquem com quantas coisas ficaram?’*. Ao usar a palavra “coisa”, algumas crianças construíram uma cestinha cheia de bolinhas como “uma coisa”, o que gerou muita confusão quanto às quantidades. Por isso, a professora pediu para os alunos desmancharem tudo que haviam feito com a massinha e passou a exigir que todos usassem as mesmas construções: primeiro, bolinhas e depois cobrinhas. (R20020124, pública, 1<sup>a</sup>s, p.6)

Tais exemplos mostram como alguns professores enfrentaram situações de dificuldade de aprendizagem, algumas vezes, relacionadas à compreensão do que foi proposto. A principal preocupação reside na superação rápida da dificuldade e não se discute as causas do problema. Em situações de dificuldade de um aluno ou da turma, a maioria dos professores mostra “como fazer”, ensina um “macete”. Ao reconhecer que o problema foi causado pela forma de propor a atividade, a solução mais rápida para superação do impasse é mudar a proposta, sem aproveitar para levar os alunos a refletir sobre o motivo da dificuldade criada, como nos dois últimos exemplos. Na urgência de superar momentos de impasse aparecem “soluções mágicas”, que podem incluir novos problemas conceituais, como no caso da ordenação dos alunos por altura, uma vez que, ao escolher a aluna mais baixa, todos os outros demais eram “maiores”, e as crianças continuaram sem conseguir se organizar por altura.

Diante de dificuldades na resolução de um problema, raramente foram observadas discussões sobre estratégias possíveis ou a colocação de questões que contribuíssem para a construção de caminhos próprios dos alunos. Normalmente, uma dificuldade, mesmo que momentânea, é superada fornecendo a eles um procedimento, uma solução eficaz para aquele problema. As dificuldades também levam os professores a apresentar novos problemas “do mesmo tipo”, acreditando

que para aprender é preciso ter novas oportunidades de aplicação/repetição da estratégia ensinada. Não foi observada a proposição de problemas que colocassem em *xequê* estratégias consolidadas, planejados para que os alunos pudessem perceber limitações de um conhecimento. Bachelard (1996), no livro *A Formação do Espírito Científico*, mostra que há situações características do próprio conhecimento matemático, os *obstáculos epistemológicos*. O conceito de obstáculo, introduzido na didática da Matemática francesa por Guy Broussau, não se confunde com o de dificuldade de aprendizagem de certos conteúdos, trata de erros que possuem uma certa coerência interna, e, por isso, são persistentes e relativamente universais, aparecendo quando uma estratégia que parecia ótima perde a validade. Do ponto de vista da didática, quando o conhecimento de uma estratégia dificulta o aparecimento de outra, estamos diante de um obstáculo. Assim, o reforço de procedimentos únicos, tidos com sempre válidos, contribui para a criação de obstáculos e não para a ampliação do conhecimento e ao estabelecimento de relações conceituais.

Resta ainda discutir situações não compatíveis com a função de orientador da aprendizagem, nas quais o professor “perde a paciência”, usa sua autoridade para retaliar alunos que se comportam de forma inadequada. Situações deste tipo compõem uma terceira categoria de ruptura do contrato didático (Pais, 2001).

Tal descontrole significa o rompimento de uma ética pedagógica que não é normalmente explicitada na formação do professor. Essa situação torna-se mais grave quando o próprio saber é utilizado pelo professor para aplicar uma punição aos alunos. (Pais, 2001, p.82)

Casos de professores que perdem a paciência, demonstram decepção, gritam com os alunos, usam a própria insegurança nos conteúdos para ameaçar os alunos, foram relatados muitas vezes. Posturas não condizentes com o que se espera do professor, segundo Pais (*op.cit.*, p.82) compõem outra forma de ruptura do contrato didático. Para exemplificar, cito algumas situações a seguir.

Ficou surpreendida com a reação dos alunos. Eles não sabiam a tabuada de quatro. Enfurecida, a professora disse: ‘*Não me decepcionem, há uma visita (eu) na sala de aula!*’. Disse, também, que eu estava ali para avaliá-los. (R20020212, particular, 1<sup>ª</sup>s, p.6)

Aos gritos a professora mandou uma aluna de volta ao quadro para refazer a conta passo-a-passo e não dar apenas a resposta. Outro aluno foi

chamado pela professora ao quadro para fazer a segunda conta de divisão. Era o aluno que foi ‘denunciado’ por uma colega de ter feito os ‘cálculos de cabeça’. Ele errou e a professora, novamente aos gritos, disse: *‘Bem feito, isso é que dá você achar que tem bola de cristal!’* (R20020221, pública, 3<sup>a</sup>s, p.9)

A professora se mostrou extremamente autoritária, repreendia os alunos que cometiam erros de forma grosseira e tirava pontos dos que não faziam os exercícios.(R20020227, pública, 4<sup>a</sup>s, p.11)

Todos os dias a professora escreve uma tabela disciplinar num canto do quadro onde anota os nomes dos alunos ‘bagunceiros’. A tabela tem duas colunas: “sem saída” e “sem recreio”. Sem maiores explicações a professora decide o tipo de punição. (R20030111, pública, 2<sup>a</sup> s, p.13)

Comentário da professora após uma aluna pedir para ela tirar uma dúvida durante a prova: *‘Vocês sabem a matéria. Em dia de prova ficam com amnésia?’* (R20030222, particular, 1<sup>a</sup>s, p.6)

Não dou as notas da última prova pois assim todos os alunos estudam e fazem a prova final. *‘É uma forma de continuarem a prestar atenção às aulas’*. (R20030222, particular, 1<sup>a</sup>s, p.7)

Autores que analisam as práticas didáticas do ponto de vista do contrato didático enfatizam que é papel do professor planejar adequadamente atividades de ensino que contribuam para a aprendizagem, facilitar a construção do conhecimento pelo aluno, acompanhar e verificar a elaboração de estratégias e identificação de regularidades. Espera-se que quando a aprendizagem não se dá de forma satisfatória, o professor redirecione as situações didáticas. A ruptura desta condição do contrato didático *“implica na desistência de engajamento no processo de ensino e, portanto, em um abandono do aspecto profissional da atividade docente”* (Pais, *op.cit.*, p.82).

#### 4.4

#### **O jogo do espelho: como o professor se vê?**

Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou. (Arroyo, 2002, p.36)

Diversas das passagens destacadas nas sessões anteriores, dentre outras, ajudam a compor a visão que os professores do grupo estudado têm de sua atividade profissional em diversas direções: a profissão, a auto-imagem profissional (do orgulho profissional à desilusão e falta de esperanças), a sua rotina diária (o excesso de trabalho, o cansaço, a dedicação) etc. No entanto, para não perder o foco desta pesquisa, vou me restringir a considerar a direção das práticas didáticas no ensino de Matemática.

Talvez alguns exemplos da seqüência apresentada até aqui tenham incomodado o leitor, como ocorreu comigo várias vezes. No entanto, ao longo das diversas leituras do conjunto de relatórios, foi se construindo uma direção de análise que me levou além da simples inquietação. Tornou-se clara a importância de muitos dos professores mostrarem um descontentamento com seu próprio fazer e de alguns reconhecerem a necessidade de atualização. Como Arroyo (2000, p.27) afirma, “amamos ou odiamos o professor que há em nós” e esta bipolar pode ser analisada não apenas do ponto de vista da auto-imagem profissional, mas também, como um importante sinal de renovação das práticas. Hiratsuka (2004, p.34), citando Bornhein (1973), diz que a “experiência negativa é fundamental para que nos sintamos responsáveis pela realidade e assim possamos assumir a tarefa de mudar a prática de ensino”.

Analisando os aspectos dos relatórios que poderiam contribuir para discutir este tema, identifiquei, dentre os professores que relatam descontentamento com seu trabalho, três grandes grupos: aqueles que arriscam timidamente algumas mudanças; outros que estão investindo em prática inovadoras, mas ainda fazem conviver diversas concepções em suas aulas, às vezes até antagônicas; e os que parecem ter desistido e consideram que não vale a pena enfrentar o desafio de mudar.

Nos relatórios de professores que já começaram a investir em um processo de mudança, há exemplos que demonstram que esse processo aumenta sua auto-estima e o orgulho profissional. As mudanças na prática, no entanto, podem estar associadas apenas ao melhor gerenciamento da sala de aula (relações interpessoais, uma nova organização do tempo ou dos alunos) ou ao tipo de atividades propostas (atividades lúdicas, jogos, uso de algum material concreto). Mudanças mais profundas, envolvendo as concepções sobre ensino de Matemática e os conhecimentos do professor nesta área, porém, foram raramente encontradas. Vejamos alguns exemplos que evidenciam uma maior auto-estima profissional relacionada com algum destes tipos de mudança.

Depois do “pacto” da professora com os alunos [mudança no contrato didático], ela disse que a sua atividade docente além de ser mais prazerosa para os alunos também se tornou melhor para ela, pois os alunos realmente aprendem, e ela se sente muito mais realizada profissionalmente. (R2004108, particular, 3<sup>as</sup>, p.8)

A professora declarou que apesar de seus longos anos de magistério [19 anos], não se sente entediada com a profissão, gosta de trabalhar sempre com muita garra e persistência. Seleciona exercícios e atividades de vários livros para preparar folhinhas para reforço da aprendizagem e faz atividades diversificadas para atender melhor aos alunos, por exemplo. (R2004113, pública, 3<sup>as</sup>, p.9)

A escola está desenvolvendo, pela primeira vez, o projeto "Mostra cultural infantil". Este projeto visa apresentar, no fim do ano, os trabalhos manuais (atrelados ou não aos conteúdos) confeccionados pelos alunos. Por isso, a professora resolveu criar trabalhos manuais a partir do estudo das formas geométricas e tanto ela quanto os alunos estavam muito felizes nesta aula. (R2002116, particular, 1<sup>as</sup>, p.4)

A professora me disse que gosta da energia das aulas de Matemática com jogos. (R2002124, pública, 1<sup>as</sup>, p.8)

No próximo bloco de exemplos, é possível observar professores que já percorreram um caminho mais efetivo de mudança no ensino de Matemática. O primeiro, busca trabalhar com projetos, planejando atividades interdisciplinares que, algumas vezes, envolvem o tratamento de dados apresentados na mídia. No segundo exemplo, fica claro o reconhecimento da própria desatualização e o movimento da professora em direção a tentar novas experiências. A seguir, trago outro trecho do mesmo relatório, que mostra esta professora com o sentimento de



desolação por não encontrar estratégias para resolver um problema de aprendizagem. Nos dois exemplos finais, as professoras já usam recursos variados, pelo menos para alguns blocos de conteúdos da Matemática.

*‘Meu caderno de plano de aula é organizado assim, mês a mês. Eu não posso montar minhas aulas sem saber que assunto estará em polêmica na ocasião. É preciso estar atento e antenado com a vida para preparar boas aulas. Vou montando minhas aulas conforme as notícias e os eventos culturais da época. Tudo depende do contexto social. Até um problema pessoal de um dos alunos pode virar tema de aula.’* [e deu um exemplo de um projeto realizado]. (R2004103, pública, 4<sup>as</sup>, p.13)

Nessa conversa [depois que a professora usou uma atividade sugerida pela observadora, como foi citado anteriormente] a professora me disse: *Sinto muito orgulho de ser professora, tenho vontade de estudar mais, gosto de aprender idéias novas para usar nas aulas.* Pude observar que a professora tenta trabalhar da melhor maneira possível, dar o que ela tem de melhor a seus alunos, mas não conhece muitas saídas para o ensino de Matemática. (R2004127, pública, 3<sup>as</sup>, p.9)

Diante da confusão que os alunos estavam fazendo [mistura dos métodos longo e breve na realização do algoritmo da divisão] o único jeito que encontrou foi suspirar e começar tudo de novo, parecendo já estar cansada e desanimada. (R2004127, pública, 3<sup>as</sup>, p.7)

A professora me disse que a escola não fornece nenhum material de apoio e que as professoras, se quiserem não ficar só no cuspe e giz, têm que se desdobrar para elaborar aulas mais interessantes e preparar recursos. [...] Ela sente falta de recursos e de saber como trabalhar um conteúdo sem ser da forma que aprendeu, para não ficar insegura. Disse também que para alguns conteúdos ela conhece formas diferentes de dar aula e que, nestes casos, consegue se desvencilhar da aula tradicional. Contou que introduz frações usando bolos e barras de chocolate, usa embalagens para trabalhar sistema monetário e sistemas de medida, brincam de mercado, por exemplo. (R2003226, particular, 4<sup>as</sup>, p.8)

Introduziu conteúdo novo (dezena), acompanhando as crianças de um dos grupos, e pedindo para agruparem chapinhas de 10 em 10. Depois pedia aos alunos que apresentassem o registro numérico. A professora usava o quadro para desenhar um montante de chapinhas e ia separando em dezenas, chamando atenção para as unidades que *‘são as que sobram’*, mas não utilizou o QVL. (R2002124, pública, 1<sup>as</sup>, p.3)

Um relato, em especial, chamou minha atenção. A professora observada tem uma boa experiência com ensino de Matemática para as séries iniciais, a escola proporciona diversas oportunidades de atualização e estimula novas experiências.

No grupo estudado todas as aulas observadas desta professora se destacam positivamente e a observadora captou o que foi observado, relatando o seguinte em seu parecer avaliativo:

A escola busca ampliar as relações das crianças desta série [1<sup>as</sup>.] com a Matemática que já conhecem socialmente. O campo numérico utilizado é mais amplo do que geralmente é explorado nos livros didáticos. Investem em estratégias alternativas de cálculo, nas decomposições, na escrita e leitura de fatos até 10 e nas relações que esta aprendizagem pode gerar. A professora considera que a resolução e a discussão de problemas são detonadoras da aprendizagem e dá grande importância às trocas entre os alunos. Em todas as aulas houve conversas sobre as estratégias e os procedimentos diferentes utilizados pelas crianças. A professora não “entope” os alunos com exercícios repetitivos, como tenho visto em outras observações. Um único problema ou jogo, sempre bem planejado, se mostrava suficiente para dar o que falar na aula. (R2002126, particular, 1<sup>as</sup>, p.10)

Estudos sobre mudanças de práticas e concepções (Hiratsuka, 2004; Micotti, 1998; Polenti, 1996; Ponte, 1992) ressaltam a importância de características individuais dos professores para a superação de dificuldades no caminho para a mudança. Há características e experiências positivas, que os impulsionam para uma busca permanente de renovação. No entanto, algumas características pessoais como o tempo de magistério e o excesso de atividades, para alguns professores, parecem ser desmotivadoras, como mostram os exemplos a seguir.

*‘Ah minha filha! São 25 anos de magistério, sinto que estou ficando para trás. Vocês estudantes novinhas estão com as cabeças mais frescas, cheias de idéias’* [42 alunos]. (R2004105, pública, 3<sup>as</sup>, p.9)

A professora diz aos alunos: *‘Vou passar alguns exercícios de possibilidades, só para lembrar’*. Volta-se para mim dizendo que: *‘possibilidades é a nova nomenclatura para o antigo “pares ordenados”, mudam os nomes mas as teorias continuam as mesmas, acho isso desnecessário e continuo ensinando como sempre ensinei’*. [30 anos de magistério, 5 alunos] (R2004110, particular, 3<sup>as</sup>, p.6)

Em outro dia de observação das aulas desta professora, a auxiliar de pesquisa notou que eram “puladas” todas as páginas do livro didático com conteúdos de geometria. Ao final da aula, a observadora perguntou porque a professora agia assim e como a geometria seria trabalhada.

A professora me diz que só ensina geometria no segundo semestre, pois ‘*não adianta o livro ficar misturando as coisas que não têm nada a ver, não concordo com isso e faço do meu jeito*’. (R2004110, particular, 3<sup>as</sup>, p.5)

Este relato evidencia a resistência à mudança que diversos autores têm enfatizado. Para Ponte (1992), observa-se uma tendência de acomodação de novas orientações curriculares nas estruturas conceituais pré-existentes. As teorias, propostas diferenciadas de um livro didático e atividades inovadoras, muitas vezes, são adaptadas o quanto for necessário, de modo a não alterar muito as certezas e a segurança do fazer cotidiano, construídas ao longo da formação que se dá na prática profissional. O conceito de *habitus* de Bourdier e o de *saberes experienciais* em Tardif, para citar apenas dois autores, contribuem para a reflexão sobre a força de resistência à mudança que exerce a experiência adquirida na prática.

Para finalizar, trago dois exemplos de professores que vivem situações associadas à precariedade da profissão. Os baixos salários e a desvalorização do magistério como um todo, que de forma mais grave atinge o corpo docente das séries iniciais, acabam influenciando sua prática didática. Muitos trabalham com mais de uma turma diariamente, na mesma escola ou em escolas diferentes.

Segundo a professora aquela turma dificultava o seu trabalho. Na verdade pude observar que seu cansaço físico e falta de tempo, já que lecionava em dois turnos, eram os fatores que influenciavam sua falta de paciência e de planejamento. (R2004102, pública, 1<sup>as</sup>, p.8)

Em conversas informais a professora me confessou que andava muito desmotivada e cansada porque faz faculdade à noite e a escola estava passando por um período de falta de materiais básicos. (R2004106, pública, 4<sup>as</sup>, p.13)

A precarização da profissão, em especial a falta de tempo remunerado, torna inevitável que atividades de planejamento, estudo, preparação de materiais, correção de trabalhos produzidos pelos alunos, dentre tantas atividades que os professores precisam realizar, fiquem prejudicadas. Comumente abre-se mão do planejamento e passa-se ao improvisado, o que foi observado com muita frequência no grupo estudado. Além disso, muitas atividades que deveriam ser realizadas fora do horário de aula – e deveriam ser remuneradas – passam a serem realizadas na

sala de aula. Outra saída para a falta de tempo remunerado é deixar os alunos sozinhos, realizando alguma atividade (ou não), e sair da sala para preparar ou apanhar algum material, reunir-se com pais, direção, coordenação ou colegas. Relatos de situações deste tipo e interrupções da aula por motivos tão comuns que são tema de uma das seções do Capítulo 6.

Neste capítulo trouxe exemplos que se mostraram significativos, após um longo processo de seleção, para fazer um primeiro diagnóstico de situações que permearam o trabalho de coleta de dados e ajudam a compor um primeiro panorama dos professores e das aulas observadas. Cabe observar que os professores não são profissionais isolados, eles fazem parte de um corpo profissional que interage dentro de suas escolas, em cursos, reuniões regionais, sindicatos e congressos (Arroyo, 2002). “Nesse sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos [...]” (Tardif, 2002, p.61). Desta forma, os exemplos apresentados representam situações que são individuais por um lado e representativas do coletivo por outro. As práticas, concepções e atitudes dos professores são heterogêneas e plurais, mas fortemente influenciadas pelo coletivo e consolidadas no exercício do trabalho. Nos próximos capítulos, além de aprofundar as discussões aqui iniciadas, focalizo a parte descritiva das aulas, sua estrutura (Capítulo 5), os conteúdos e seu ensino (Capítulo 6), recorrendo a levantamentos quantitativos para apoiar as análises dos dados.