

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DILMA PONTE DE BRITO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO
ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA**

TERESINA – 2009

MARIA DILMA PONTE DE BRITO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO
ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, sob a orientação do Professor Doutor Luís Carlos Sales.

TERESINA – 2009

MARIA DILMA PONTE DE BRITO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO
ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DOS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, sob a orientação do Professor Doutor Luís Carlos Sales.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Luís Carlos Sales (Orientador) - UFPI

Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque – UFC

Professora Doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima – UFPI

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos especiais ao meu esposo José Ademir de Brito, aos filhos, Breno Ponte de Brito e Dante Ponte de Brito, que compreenderam minha ausência física e espiritual. Física durante o período que estive em Teresina para cursar as disciplinas do Mestrado e espiritual depois do meu retorno, enquanto dediquei-me as leituras, escritas e reflexões para concluir minha dissertação. Obrigada! Amo vocês!

Minha gratidão a Professora Doutora Luciana Matias Cavalcante, que sempre me incentivou a ingressar no Mestrado e dedicou parte de seu precioso tempo me acompanhando em toda trajetória, lendo meus escritos, discutindo comigo e me fornecendo material importante para meu trabalho. Obrigada Lu!

Obrigada, Professora Mestranda Rossana Carvalho e Silva Aguiar, você está presente em todos os momentos de minhas produções literárias e agora você contribuiu de forma relevante na qualidade dessa dissertação, revisando meu trabalho com muito carinho. Fico muito grata!

Agradeço também a vocês, professores interlocutores, por terem dedicado parte de seu precioso tempo respondendo minhas indagações. Suas contribuições foram importantes e valiosas. Obrigada mesmo!

Professor Doutor Luís Carlos Sales, meu orientador, foi com muita sabedoria, disponibilidade e paciência que você me acompanhou nessa construção. Como engenheiro e educador você me orientou, guiando meus passos e observando cada tijolo, cada parede erguida nessa obra. Enfim, ela está pronta. Obrigada pelos ensinamentos e pela orientação.

Dedico este trabalho a todos os educadores que cotidianamente estão a ensinar e aprender, sempre abertos a repensar o pensado.

“Levando em conta a preocupação geral com a Educação Matemática no mundo todo e os investimentos nessa área, uma conclusão se torna inevitável: o ensino da matemática é uma atividade humana assombrada pelo fracasso. Na esperança de exorcizar o fracasso as pesquisas apostam na mudança da escola, da sala de aula, mudança do aluno, mudança do professor”.

Roberto Ribeiro Baldino

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as representações sociais do professor de Matemática do Ensino Fundamental acerca do aluno da escola pública, a fim de estabelecer um paralelo entre essas representações e as práticas dos professores, assumidas em sala de aula, diante do *lócus* escola pública e particular. Para a consecução desse objetivo, elencamos algumas categorias teóricas para análise: as Representações Sociais de Moscovici, o *Habitus* de Bourdieu, o público e o privado na educação brasileira. Utilizamos uma metodologia quanti/qualitativo de natureza exploratória descritiva. As entrevistas aplicadas aos professores foram semi-estruturadas e os dados foram estudados por meio de análise de conteúdo, categorizados segundo Bardin (1977). Os resultados apontam para uma representação de aluno da escola pública como um sujeito diferente daquele que frequenta a escola particular, principalmente, quanto às condições sociais precárias vividas por esse aluno. Atribui o seu despreparo à ausência do acompanhamento da família, apresentando os pais com formação inadequada e, portanto, incapazes de contribuir na formação dos filhos. Esta descrição nos aproxima de uma visão estereotipada deste público e colabora para desqualificar a atuação docente. A escola pública foi representada como uma escola de estrutura precária, onde a direção e coordenação não estão presentes para motivar e cobrar dos alunos e professores empenho nas atividades, colaborando para tornar essa escola transigente. Diante desse cenário, os elementos que formam esse olhar colaboram para a reprodução de situações de exclusão em que se encontram os representantes das camadas populares, pois recebem formação de segunda ordem, dificultando seu ingresso numa Instituição de Ensino Superior, bem como na competição própria do mercado do trabalho. A escola pública possui caráter político, próprio a todo aparato educacional, com uma dimensão fortemente articulada à condição de classe e à transformação social. Na contemporaneidade esse espaço escolar encontra-se marcado pelas contradições sociais próprias da sociedade capitalista, portanto, caracteriza-se como espaço também de conflito, retratado em suas condições estruturais, pedagógicas e em sua dimensão cultural.

Palavras-chave: Professor(a) de Matemática. Aluno da escola pública. Representações sociais.

ABSTRACT

The goal of this study is to analyze the social representations of Fundamental Teaching Mathematic Teachers about state school students in order to establish a parallel between the social representations and the practices taken by teachers in both public and private school classrooms. To have the goal achieved some theoretical categories were listed: the social representations of Moscovici; Bourdieu's Habitus; and public and private Brazilian education. It was used an exploratory descriptive methodology exploiting both quantitative and qualitative approaches. The interviews applied to the teachers were semi-structured and the data were studied by means of content analyzes and categorized in agreement with Bardin (1977). The results lead to a representation of the public school student as a different subject from the one that attend private schools, mainly because of the precarious social condition that this student has to face to live on. It attributes the student unpreparedness to the lack of family attendance, presenting parents with improper education and incapable to contribute and educate their children. The present portrait brings a stereotypical view of this audience and cooperates to disqualify the teachers' acting. The public school was represented as a school with an insufficient structure where managers and coordinators are not present to motivate and gather students and teachers engaged on activities, contributing to make the school tolerant. In face of this scenario, the elements molding this view collaborate to reproduce situations of exclusion where the representatives of the popular layer can be found because they receive a second class education. It complicates the student intention to attend both university and job market. The public school has a political feature that is self to every educational system. It is strongly articulated to a class condition and to a social transformation. In the contemporaneity the school space is marked by social contradictions inherent to a capitalist society so it is as well characterized as a space of conflict that is portrayed by its structural and pedagogical conditions and also in its cultural dimension.

Key-words: Mathematic teacher. Public school student. Social representations

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Fatores que justificam o baixo nível dos alunos da escola pública na perspectiva docente.....	59
Tabela 2 -	Fatores que dificultam o ensino na Escola Pública atribuídos pelos professores de Matemática do Ensino Fundamental de Parnaíba.....	65
Tabela 3 -	Fatores que diferenciam a aprendizagem do aluno da escola pública em relação aos alunos da escola particular.....	68
Tabela 4 -	Motivos que levam o professor de Matemática a repassar de forma diferente o conteúdo programático na escola pública e na escola particular.....	72
Tabela 5 -	Fatores que prejudicam o aproveitamento dos alunos da escola pública na disciplina Matemática.....	79
Tabela 6 -	Fatores que influenciam a motivação da aprendizagem da disciplina Matemática tanto na rede pública como privada.....	83
Tabela 7 -	Fatores apontados pelos professores que influenciam seus pares mudar a metodologia de ensino na rede pública.....	86
Tabela 8 -	Fatores que levam o professor entrevistado mudar a metodologia ao lecionar na escola pública.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Perfil dos entrevistados quanto à atuação nas redes de ensino público e privado.....	54
Gráfico 2	Perfil dos entrevistados quanto ao gênero.....	55
Gráfico 3	Perfil dos entrevistados quanto ao tempo de experiência no magistério.....	56
Gráfico 4	Fatores que justificam o baixo nível dos alunos da escola pública na perspectiva docente.....	60
Gráfico 5	Fatores que dificultam o ensino na Escola Pública atribuídos pelos professores de Matemática do Ensino Fundamental de Parnaíba.....	65
Gráfico 6	Fatores que diferenciam a aprendizagem do aluno da escola pública em relação ao aluno da escola particular.....	68
Gráfico 7	Motivos que levam o professor de Matemática a repassar de forma diferente o conteúdo programático na escola pública e na escola particular.....	73
Gráfico 8	Fatores que prejudicam o aproveitamento dos alunos da escola pública na disciplina Matemática.....	79
Gráfico 9	Fatores que influenciam a motivação da aprendizagem da disciplina Matemática tanto na rede pública como privada.....	83
Gráfico 10	Fatores apontados pelos professores que influenciam seus pares mudar a metodologia de ensino na rede pública.....	86
Gráfico 11	Percentual relativo à mudança de metodologia na rede pública.....	90
Gráfico 12	Fatores que levam o professor entrevistado a mudar a metodologia ao lecionar na escola pública.....	91

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Representações sociais dos professores de matemática acerca dos alunos da Escola Pública..... 95
- Figura 2** - Representações sociais dos professores de matemática acerca da Escola Pública..... 96
- Figura 3** - Representações sociais dos professores de matemática acerca do professor de Escola Pública..... 97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - CULTURA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	20
1.1 Ensino e propostas pedagógicas: modelo tradicional.....	23
1.2 Ensino e proposta pedagógica: modelo reflexivo.....	26
CAPÍTULO II - O PÚBLICO E O PRIVADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O DESEMPENHO ESCOLAR CONFORME AS TEORIAS	29
2.1 A história da educação brasileira: breve relato.....	30
2.1.1 As camadas populares e a escola pública.....	34
2.2 O desempenho escolar conforme as teorias.....	36
CAPÍTULO III – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O CONCEITO DE <i>HABITUS</i> DE PIERRE BOURDIEU	41
3.1 Representações sociais: conceitos e bases teóricas.....	42
3.2 Pierre Bourdieu e o conceito de <i>habitus</i>	47
CAPÍTULO IV - APORTE METODOLÓGICO	51
4.1 Procedimentos de coleta de dados.....	52
4.2 Caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo.....	53
4.3 Análise de dados.....	57
CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUÇÃO

Como evidencia Baldino (1998), na epígrafe desse trabalho, o conteúdo da disciplina Matemática é “assombrado pelo fracasso”, apontando para a necessidade de mudanças ligadas principalmente à estrutura da escola, bem como aos aspectos didáticos do trabalho educativo. Diante das dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de ensino e da aprendizagem da Matemática, reveladas nos índices de avaliação, segundo dados do Ministério de Educação e Cultura - MEC, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO¹ e baseada em estudos sobre as representações sociais, desenvolvidos por Sales (2000) e Lima (2006), surgiu nosso interesse em pesquisar as representações sociais do professor de Matemática acerca do aluno da escola pública. Trata-se de uma pesquisa inédita dentro do Programa de Pós – Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, pois, para além das mudanças estruturais e didáticas do trabalho educativo no campo da Matemática é preciso refletir sobre as Representações Sociais, as ideias pré-concebidas que fazem parte do trabalho do educador. Nesse sentido, desenvolvemos esse estudo focalizando três pontos importantes: o professor de Matemática, o aluno da escola pública e as Representações Sociais dos professores.

A postura do professor de Matemática se destaca dos demais professores, pois muitas vezes é construída sob o estigma da matéria que ministra, uma vez que está lidando com uma disciplina caracterizada como “difícil” e que o aluno necessita de bagagem de conhecimentos prévios, acumulados de séries anteriores, visto que o raciocínio lógico-matemático prevê certo nível de abstração intrínseco ao próprio saber. O nível de reprovação em Matemática é bem maior que em todas as outras disciplinas e nem por isso o professor fica constrangido em reprovar mais da metade da turma, já que esse fenômeno se tornou natural nessa área de conhecimento.

Se observarmos a formação do professor de Matemática e a metodologia empregada para desenvolver a disciplina de forma mais eficaz, temos que nos reportar à história do professor e sua formação, visto que até o século XIX, segundo Miguel, Garnica e D’ambrosio (2004), a maioria dos professores de Matemática eram engenheiros e não era exigido a esse profissional nenhum conhecimento especial para lecionar. A partir do século XX, com a implantação das universidades e com a diversificação de cursos superiores, os

¹ Esses dados serão apresentados na página 15 deste estudo.

engenheiros passaram a concorrer com economistas e administradores e mais tarde com os egressos dos cursos de formação de professores em Matemática, que segundo entendimento de Perez (1999, p. 269), essa “formação clássica desse profissional, ainda hoje é muito discutida, necessitando ser transformada e concebida na perspectiva do desenvolvimento profissional”².

Considerando que as camadas populares constituem a grande maioria da população brasileira, e que este contingente frequenta a escola pública ela foi também o foco de nosso estudo, porque as altas taxas de repetência e evasão são bastante elevadas nas instituições de ensino, o que evidencia um déficit de aprendizagem maior que nas escolas da rede privada, portanto extremamente insatisfatória do ponto de vista qualitativo. Para Soares (1992, p. 5-6), “[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido à democratização da escola.” Patto (1999, p. 10) ratifica esse pensamento quando aponta a escola pública como representada como “escola humilde”, de “professores humildes” e de “alunos e famílias humildes”. A escola pública é estereotipada negativamente, os professores e alunos desvalorizados e são integrantes de famílias que carregam o peso cotidiano de muitas formas de exclusão.

A Matemática faz parte do nosso cotidiano e serve de instrumento para diversas áreas do conhecimento. O papel da Matemática na sociedade tem sido de grande valor desde a antiguidade. Hoje esse papel tem ainda maior importância porque a Matemática está integrada ao planejamento tecnológico, à economia e à vida social de modo geral, tornando-se parte essencial da formação dos indivíduos. Segundo Bicudo (2004, p. 53), “o dever da educação matemática não é apenas ajudar os estudantes a aprender certas formas de conhecimento e de técnicas, mas também convidá-los a refletirem sobre como essas formas de conhecimento e de técnicas devem ser trazidas à ação”.

Compreendemos que aprender Matemática na sociedade da informação e do conhecimento se faz necessário, mas as dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de ensino e da aprendizagem da Matemática são reveladas nos índices de avaliação da aprendizagem. Em muitos casos, o aluno não consegue entender a Matemática que a escola lhe ensina, elevando o índice de reprovação, ou então, mesmo que aprovado, sente

² Entende-se por desenvolvimento profissional, a evolução e a continuidade da educação inicial, incluindo conhecimentos, habilidades, atitudes e uma cultura que envolva o ensino reflexivo e o trabalho colaborativo, entre outros fatores.

dificuldades em utilizar o conhecimento visto na escola. Em síntese, grande parte dos alunos não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância para sua vida.

Ensinar Matemática requer tanto a construção do raciocínio lógico, em nível abstrato, quanto sua consolidação, vinculando-o à realidade. Esse contexto remete à construção de uma imagem distorcida dessa área do saber, estabelecida geralmente desde os primeiros contatos, muitas vezes responsável pelas dificuldades crônicas identificadas no âmbito do ensino e da aprendizagem. Diante das características de precisão, de rigor, de neutralidade da disciplina, forma-se essa visão de complexidade. Ao profissional da Matemática, o professor, cabe a tarefa de romper o estigma da dificuldade atribuída a esta área do conhecimento. Cabe a ele a árdua missão de quebrar esse paradigma e aproximá-la de sua utilidade prática, relacionando o conhecimento matemático ao cotidiano do aluno, atribuindo significados aos conteúdos trabalhados, contribuindo para romper com o mito da Matemática como algo inacessível.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), ao proporem um trabalho com temas transversais, acabam gerando no professor uma expectativa de superação dessa problemática, pois propõem temas emergentes na sociedade, tais como Trabalho e consumo, Meio ambiente, Ética, Saúde, Orientação sexual e Pluralidade cultural que abrem espaço para integrar os conteúdos curriculares ao cotidiano do aluno. Entretanto, a perspectiva da interdisciplinaridade que proporcionaria essa integração não se consolidou na prática diante do modelo estanque de organização do saber presente em nossas escolas.

Os PCN/1998 são norteadores para a elaboração de Currículos de todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses Parâmetros, que estão organizados no Ensino Fundamental em dois ciclos (Ciclo I - 1ª e 2ª série; e Ciclo II - 3ª e 4ª série), têm como propósito fazer com que os alunos passem a pensar matematicamente, desenvolver formas de raciocínio, estabelecer conexões entre temas de matemática e outras disciplinas, desenvolver a capacidade de resolver problemas e até propor novos problemas. É nessa fase escolar que o raciocínio lógico-matemático é enfatizado no que concerne às noções iniciais, tais como o conhecimento espacial, as representações numéricas quanto a quantidade, acréscimos e retiradas presentes na adição/multiplicação, subtração/divisão, a capacidade de interpretar situações-problema, enfim, são conhecimentos necessários à aquisição de conteúdos mais complexos que serão apresentados no decorrer de sua formação, nas séries subsequentes.

Esse panorama de aprendizagem é elemento de reflexão dos educadores entrevistados nessa pesquisa, pois apresentam o déficit cognitivo nas séries iniciais do Ensino Fundamental como justificativa para o baixo rendimento dos alunos da escola pública.

Para Bicudo (2004), a Educação Matemática deve ir além de ajudar os estudantes a aprender certas formas de conhecimentos e de técnicas, estabelecendo confrontos com as situações concretas presentes no cotidiano desses educandos, levando-os a refletirem e lidarem com esses conhecimentos de forma prática.

Dentro do magistério, há um grande descontentamento em relação à baixa aprendizagem do aluno. Segundo dados da pesquisa feita pela UNESCO e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico em 2003³, onde foram testados estudantes de 41 países, na faixa de 15 anos de idade, de escolas públicas e particulares, com relação à leitura, Ciências e Matemática, o Brasil apresentou resultados preocupantes: com relação à leitura, esta ficou em 37º lugar, principalmente porque os jovens não conseguiam interpretar o que liam. Nas provas de Ciências e Matemática, o resultado foi ainda pior, ficando em 40º lugar (CAMPOS, 2007).

Segundo essa pesquisa maioria dos alunos tem dificuldades para aprender conceitos matemáticos e dificuldade para perceber sua utilidade e aplicação prática. Segundo Van de Walle (2001, apud ONUCHIC; ALLEVATO, 2004), essas dificuldades de aprendizagem estão ligadas à qualidade da aula de Matemática e diretamente vinculadas à postura do professor. A propósito, o referido autor apresenta quatro componentes essenciais às práticas pedagógicas: gostar de lecionar e, especialmente, de lecionar Matemática; ser capaz de identificar os estágios operatórios do raciocínio dos alunos, entendendo como aprendem; inserir em seu planejamento tarefas e materiais interessantes que estimulem o raciocínio; e, por fim, trabalhar os conteúdos partindo da resolução de problemas.

Somos conscientes de que a educação não é um conceito fácil de construir numa realidade complexa como a do Brasil, marcada por uma herança social/econômica elitista e com tantas diversidades, pois a educação é uma prática social que se interliga aos elementos centrais da sociedade, colaborando tanto para sua reprodução quanto para a transformação sociocultural, permitindo que o homem se eduque em interação com o meio, aceitando os desafios presentes nessa sociedade, transformando seu *lócus* e, conseqüentemente, transformando a si mesmo.

Nesse contexto, é visível que estamos vivenciando uma época de muitas transformações, de muitos desafios causados pela globalização. Nosso cotidiano caracteriza-se principalmente pelos avanços tecnológicos instigando novas aprendizagens, minimizando nossos esforços e permitindo a comunicação em tempo real, colaborando com as relações

³ Pesquisa apresentada em matéria jornalística no Fantástico, em 07 de julho de 2003. Disponível em: <www.globo.com/fantastico>. Acesso em 30 set 2005.

interpessoais. Por outro lado, vemos o aumento significativo do desemprego, subemprego, portanto um aumento considerável de excluídos, de jovens sem oportunidades, apesar de a Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) garantir o Ensino Fundamental obrigatório.

Nos momentos atuais da nossa história, tornou-se lugar comum afirmar que o aluno da escola pública recebe formação inferior em relação aos alunos de escola particular, que têm melhores condições de ensino-aprendizagem em virtude das condições físicas e técnicas da escola, dentre muitos outros fatores. Nesse mesmo contexto, o senso comum apresenta a escola particular como uma instituição mais disciplinada, organizada, segura e respeitosa; fatores que contribuem para o melhor aproveitamento dos estudantes. As percepções convergem no sentido de que a escola privada pode garantir uma preparação mais adequada para o ingresso no ensino superior. Embora também nessa escola a aversão pela disciplina Matemática exista, remetendo a um quadro de muitas reprovações.

Segundo Soares (1992, p. 10-14), o fracasso escolar, presente na escola pública, é remetido principalmente ao aluno e ao contexto social onde está inserido, pois se explica a partir de três principais ideologias: a *ideologia do dom*, fundamentada nas condições naturais dos indivíduos ou capacidade cognitiva (há alunos mais capazes, mais inteligentes que outros); a *ideologia da deficiência cultural*, que apresenta as desigualdades sociais como explicação para o fracasso escolar; e a *ideologia das diferenças culturais*, que remete novamente às condições culturais, entretanto sem considerá-la como deficiente, mas como diferente, dada às condições sociais e às divisões de classe na sociedade. Nesse caso, à escola cabe a responsabilidade pelo fracasso escolar “que trata de forma discriminativa a diversidade cultural”.

Diante desse contexto, o objetivo desse estudo é analisar as representações sociais do professor de Matemática do Ensino Fundamental acerca do aluno da escola pública, buscando compreender possíveis relações entre representação e prática pedagógica.

Para atingir tal objetivo, contamos com as reflexões acerca das representações sociais de autores como: Moscovici (2004), Jodelet (1984), Anadón (2003) e Jovchelovich (1995). Contamos também com os estudos sobre Ensino Público e Privado e as representações sociais elaboradas nesse contexto, produzidos por Rodrigues (2001), Sales (2000), e Soares (1992) que contribuíram apresentando a escola pública como espaço complexo e simbolicamente construído. Ainda, tomamos como referência os estudos de Bourdieu (1994) que enfoca a categoria *habitus*. No contexto da Matemática, contamos com os estudos de Bicudo (2004),

D'Ambrosio (2007) e Machado (1994), que analisam o Ensino da Matemática, dentre outros autores com os quais procuramos dialogar, buscando refletir e encontrar respostas às indagações que nos inquietam diante dos objetivos que pretendemos alcançar. .

O conceito de representações sociais, ponto importante nessa discussão, refere-se ao “mundo de idéias” sob o qual programamos nossa ação. As representações sociais são elaboradas no contexto das relações entre os indivíduos, portanto formam um eixo heterogêneo no que se refere às diversas realidades que compõem a sociedade. Para Jodolet (1989, apud ANADÓN; MACHADO, 2003), as representações estão vinculadas ao senso comum, compondo o universo cultural, portanto enraizadas nas práticas cotidianas. Elas são elaboradas por meio de valores, crenças, estereótipos e são partilhadas pelo grupo social no que integra diferentes objetivos (pessoas, acontecimentos, mundos), alargando a forma de ver as coisas comumente. Nesse sentido, a mídia é responsável pela disseminação de idéias e, muitas vezes, atua influenciando e manipulando a sociedade, construindo representações e criando sistemas que dão versões à realidade. Portanto, entendemos que as Representações Sociais têm força de influenciar a sociedade e no nosso caso específico de estudo, o “professor” e suas práticas dentro do ambiente escolar.

Pretendemos, com esse estudo, contribuir com as reflexões acerca do ensino nas escolas públicas, especificamente no ensino da Matemática, buscando verificar se as representações sociais partilhadas por professores de Matemática acerca do aluno da escola pública influenciam a sua prática. Para tanto, realizamos pesquisa exploratória de natureza descritiva para descobrir as características desse fenômeno representacional.

Em relação à escola pública, são construídas representações acerca dos alunos que participam da formação ali construída. Segundo Lima (2006), tornou-se comum afirmar que a escola pública de modo geral desenvolve formação de segunda ordem e, conseqüentemente, seus integrantes apresentam maior dificuldade de raciocinar e aprender. Percebe-se de forma mais evidente que desde o Ensino Fundamental, principalmente na escola pública, falta ao aluno maior estímulo e motivação para lidar com os números, remetendo a pouca afinidade dos educandos com os conteúdos de Matemática, além de fortalecer a visão de que essa disciplina é “bicho papão”.

A imagem que os professores constroem de seus alunos estão ancoradas por representações sociais. Na concepção de Gilly (1980, apud ANADÓN; MACHADO, 2003), estas representações construídas pelos professores resultam de quatro influências normativas presentes no contexto escolar: as regras construídas pela sociedade que se integram ao

ambiente escolar; as normas elaboradas pela escola que direcionam os comportamentos; as idéias que circulam no campo ideológico e as regras que regem a instituição.

Portanto, o foco desse estudo delinea-se pelo campo das representações sociais elaborado pelos professores de Matemática e a consolidação de sua prática pedagógica, conforme a rede de ensino em que atuam. Para tanto, desenvolvemos o estudo em cinco capítulos, os quais são resumidamente apresentados a seguir:

No primeiro capítulo, tratamos da “cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam a disciplina de Matemática” para retratar as reflexões já desenvolvidas acerca do fazer do professor de Matemática, enfocando os paradigmas que cercam o trabalho desse profissional.

No segundo capítulo, estudamos “o público e o privado na história da educação brasileira e o desempenho escolar, conforme as teorias”; buscando identificar como ao longo da história da educação brasileira foi sendo elaborada essa dicotomia: público e privado e em que condições econômicas e políticas essas duas escolas foram se organizando. Ainda nesse capítulo, enfocamos a presença das classes populares na escola, os entraves ao desenvolvimento de uma escola para essa classe social, bem como as diversas teorias que tentam explicar o fracasso escolar dessa parcela da população.

No capítulo terceiro, estudamos as “teorias das representações sociais de Moscovici”, que nos permitem compreender como se formam os conhecimentos e ideias em nossas mentes, bem como sua contribuição ao entendimento das ações educativas, estabelecendo relações com o conceito de *habitus*, segundo Bourdieu, visto que essas categorias se aproximam e se complementam, contribuindo para retratar o agir do professor em sala de aula, fundamentando suas escolhas, comportamentos e atitudes.

No capítulo quarto, enfocamos a metodologia utilizada, buscando proporcionar ao leitor uma visão sucinta das categorias analisadas e do aporte metodológico que subsidiou a pesquisa enquanto procedimentos de campo.

No quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, discutindo as entrevistas, ressaltando as categorias de análise, tais como: baixo rendimento escolar, ausência da família, escola transigente, recursos didáticos precários, desinteresse dos alunos e outras categorias apresentadas pelos professores, referindo-se à escola pública e privada.

Nas considerações finais deste estudo, retomamos as ideias mais importantes que compõem o discurso dos professores de Matemática, elaborando um panorama de representações acerca do aluno da escola pública, dos professores e da escola pública e privada. Apresentamos, ainda, reflexões sobre estas representações sociais e sua influência, na

perspectiva docente, sobre essas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Matemática.

CAPÍTULO I

CULTURA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O grande desafio da atualidade no campo da educação é discutir o papel do professor diante da sociedade da informação e da comunicação, exigindo do educador uma nova postura e um redimensionamento profissional, uma vez que na atual sociedade, denominada sociedade do conhecimento, espera-se do professor atitudes para além do ensino, propondo outras competências, tais como a pesquisa, a reflexão cotidiana e o julgamento, produzindo informações e transformações no exercício de sua prática cotidiana que é marcada pela presença de diversidades culturais, valores e situações imprevisíveis.

Nesse sentido, a formação do professor e a experiência pedagógica têm grande importância para sua prática, pois não há uma receita a seguir diante das diversidades e improvisações diárias presentes no ambiente escolar e na profissão de “professor”. Essa diversidade aponta para a insuficiência da técnica e teoria, próprias dos saberes curriculares para conduzir o processo educativo.

Segundo Mendes Sobrinho (2007, p.93), “o pensamento técnico e instrumental não dão conta do clima de singularidade existente na sala de aula. O professor se depara cotidianamente com fluxo contínuo de acontecimentos rápidos que não deixam tempo para refletir a ação que deve ser tomada”. Explica ele, ainda, que a vivência e a experiência cotidiana é que conduzem atitudes prudentes e sabedoria para lidar com a complexidade da profissão docente.

Assim, a prática do professor está atrelada a sua formação, ou seja, a formação é um suporte fundamental do desenvolvimento profissional do docente e cabe a ele a competência de conduzir o ensino de acordo com seus saberes, que são oriundos de diversas fontes e de natureza distinta.

Nesse sentido, explica Tardif (2002, p.19), o saber do professor é adquirido no contexto de sua história e de sua profissão, portanto, os saberes são temporais e, ao mesmo tempo, plurais e heterogêneos por advirem de fontes diversas. Assim, são também pessoais, por serem internalizados de forma subjetiva.

Para Perez (2004, p. 252), a chave dessa competência profissional é a capacidade de equacionar e resolver problemas da prática profissional. Segundo ele,

[...] a investigação, a curiosidade, o pensamento organizado aliado à vontade em resolver os problemas são ingredientes essenciais para o progresso em qualquer domínio da atividade humana. Não basta conhecer proposições e teorias. É preciso estudo e pesquisa para renovar e, sobretudo, reflexão para não ensinar apenas “o que” e “como” lhe foi ensinado.

O processo de ensino e da aprendizagem, portanto, envolvendo aluno e professor, é bastante complexo e é visto atualmente como um dos principais projetos de investigação, diante da baixa aprendizagem por parte dos alunos, especialmente no caso da Matemática, que sempre reprova uma quantidade significativa de alunos, mesmo aqueles que são brilhantes e se sobressaem em outras áreas.

Micotti (1999, p.154) indica que os problemas na educação brasileira se originam de um misto entre descaso dos dirigentes e elementos presentes na própria formação dos professores, apresentando uma realidade pedagógica heterogênea, visto que esses profissionais caminham entre fazeres tradicionais e progressistas, muitas vezes inseguros quanto a sua prática pedagógica. E nessa perspectiva, acrescenta:

Até há pouco tempo, ensinar era sinônimo de transmitir informações, mas as idéias pedagógicas mudaram. Apesar disso, muitos profissionais da educação, ainda, vêm com bons olhos o ensino tradicional. Eles elogiam o bom nível do trabalho escolar feito no passado e rejeitam as mudanças; duvidam da validade da atuação escolar e consideram os professores pouco exigentes.

O professor é o mediador entre os conhecimentos historicamente produzidos e o aluno, indicando que seu papel social, bem como o papel dos alunos possui uma dimensão política, responsável, em grande parte, pelas transformações da escola e da sociedade. Contudo, as dificuldades e os fracassos, para a maioria dos professores, estão vinculados ao aluno, que não tem base, nem condições de aprender. Nesse sentido, Micotti (1999, p.157), cita Vinh Bang (1989), afirmando que as representações de aluno influenciam no fazer do professor, haja vista que “há idéias e quase crenças difíceis de desfazer: o fracasso não provém do professor, mas do aluno que aprende mal. Idéias como essas, justificam e ajudam a manter o ensino tradicional”. Cabe ressaltar que, diante dessas concepções equivocadas da aprendizagem ou mesmo do fracasso vivido na escola, deve-se levar em consideração a formação inicial e continuada do profissional da educação, bem como os saberes da experiência que acrescentam ao seu cotidiano à reflexão crítica sobre as práticas que desenvolve.

Perez (1999, p. 268) acentua a importância da formação inicial do professor de Matemática, visto que é nesse período que esse profissional vai se delineando, elaborando estratégias de trabalho, incorporando “características essenciais a sua cultura profissional [...]”,

por ser um período em que as virtudes, os vícios e as rotinas, se assumem como processos usuais na profissão”. Nesta mesma linha de pensamento, cita Imbernón (1994, apud PEREZ, 1999, p. 271) ao abordar a formação dos professores em especial a do professor de Matemática:

Que a formação inicial do professor de Matemática seja flexível e que desenvolva uma atitude crítica no licenciado de maneira cooperadora e colegiada e uma constante receptividade para o novo, já que a formação inicial tem de preparar para uma profissão que demanda continuar estudando durante toda a vida profissional. Não se trata, pois de aprender um ofício em que predominam estereótipos e técnicas predeterminadas sendo que se trata de aprender os fundamentos de uma cultura profissional, que significa saber porque se faz, o que se faz e, quando e porque é necessário fazê-lo de um modo distinto.

Dessa forma, o autor está falando de um modelo reflexivo de educação que se distancia do modelo tradicional. A importância da educação continuada e reflexiva é assunto abordado por pesquisadores, debatidos em seminários e congressos, discutidos por vários autores, tais como: Imbernón (2000); Pimenta e Ghedin (2002); Perrenoud (1997). Desde 1996, com a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394, essa temática passou a ser enfatizada, haja vista que a referida legislação apresenta a formação dos profissionais em educação como um processo contínuo, formação inicial e permanente, destacando a prática docente.

Fiorentini (2003, p. 26-30) apresentou, em 1994, o resultado de um trabalho de pesquisa sobre educação Matemática que realizou entre os anos de 1960 a 1990, fazendo uma análise de 204 teses e dissertações produzidas nos cursos de pós-graduação. Chegou à conclusão de que os pesquisadores nesse período já estavam preocupados com a formação inicial do professor, mas que só a partir de 1990, essas pesquisas, que a princípio eram tímidas e dispersas, tomaram corpo e só após quase 30 anos foram desenvolvidas inúmeras investigações mais consistentes com o objetivo de conhecer a licenciatura, identificar seus problemas e propor alternativas. Como resultado daquela pesquisa, os cursos de licenciatura, a partir dessa investigação, foram reestruturados e o trabalho colaborativo passou também a ser uma tendência forte na formação do professor.

Segundo Guarnica (1996, p.14), a Licenciatura de Matemática foi debatida no Encontro Nacional Paulista (EPEMS), tratando de questões da profissionalização do trabalho docente, da pesquisa em educação e educação Matemática, aspectos de evasão, retenção e expectativas, entre outros fatores. Bertoni (1995) e Perez (1995) também desenvolveram estudos acerca de Licenciaturas em Matemática nas quais enfatizam as disciplinas para a

formação do professor, conteúdos específicos, prática de ensino, representação da Matemática, metodologia e instrumentação, entre outros pontos (PEREZ, 1999).

No final do ano 2000, a UNICAMP havia levantado 160 pesquisas sobre a formação do professor de Matemática no Brasil, com o objetivo de melhor compreender as mudanças apresentadas e apontar novas perspectivas de estudo nessa área, conforme nos informa Fiorentini (2003). Segundo o referido autor, tem havido um descontentamento com a estrutura dos cursos de Licenciatura em Matemática, por serem deficientes no processo inicial e não viabilizarem uma efetiva formação contínua que rompa com a tradição pedagógica.

Diante do exposto, o saber docente e sua prática no cotidiano da sala de aula são exercidos dentro de dois modelos: o tradicional e o reflexivo. No modelo reflexivo, o professor analisa sua prática, elabora teorias, descreve situações, partilha suas ideias com seus pares e alunos, induzem discussões em grupo e constrói práticas adequadas à situação em caso concreto.

O modelo tradicional ainda é utilizado por muitos professores, que consideram o saber já constituído, estruturado pelo professor, limitando-se a transferir para o aprendiz um saber criado e sistematizado. Nesse sentido, Micotti (1999, p.157) afirma:

[...] o saber, a decoração de textos ou partes de livros didáticos, a repetição de informações, apresentadas nas aulas formam o caminho que camufla os insucessos na apropriação do saber. A memorização pode ocorrer sem compreensão. A falta de compreensão pode chegar a ponto de impedir que a formação tenha algum significado para o aluno e de compreender sua transformação do conhecimento.

Ao que indica, a prática do professor na sala de aula está orientada entre o modelo tradicional e o modelo reflexivo. Discutiremos essas duas abordagens para melhor compreendermos o ensino e da aprendizagem da disciplina Matemática.

1.1 Ensino e propostas pedagógicas: modelo tradicional

O modelo tradicional está muito presente no ensino da Matemática, uma vez que a maioria dos professores ainda não conseguiu se libertar das técnicas, métodos e concepções que foram incorporadas na sua formação inicial.

Segundo D'Ambrosio (2007, p. 91), “[...] todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que viu alguém que o impressionou fazendo. E, certamente vai deixar de fazer algo que viu e que não aprovou.” Segundo o autor, além desse

lado emocional que fica impregnado na memória de sua experiência, esse profissional também passa a trabalhar com o intuitivo, refletindo, atualizando e modificando aquilo que ele aprendeu e incorporou a sua prática, ou seja, o professor vai reelaborar, com base em modelos vividos e na sua experiência cotidiana, a metodologia que aplicará na sala de aula.

Compreendemos que o professor com uma prática eminentemente tradicional, não valoriza a reflexão como condição para reelaborar sua ação, acentuando apenas a preocupação com a transmissão do saber já constituído e estruturado, cabendo ao aluno retê-lo como condição para seu sucesso. A aprendizagem é vista como informações apresentadas na sala de aula e que serão captadas pelos alunos.

Micotti (1999, p.156), ao se referir ao modelo tradicional, enfatiza que:

O trabalho didático escolhe um trajeto “simples” transferir para o aprendiz os elementos extraídos do saber e sistematizados, ao longo da história das ciências, fruto do trabalho de pesquisadores. As aulas consistem, sobretudo, em explanações sobre temas do programa; entende-se que basta o professor dominar a matéria que leciona para ensinar bem.

Assim, na maioria dos casos, o professor ensina superficialmente, uma vez que a ênfase no domínio do conteúdo por meio da memorização de fórmulas, textos e a repetição de informações, técnicas enfatizadas na abordagem tradicional, não implicam em compreensão. Esse método que pouco pode somar à aprendizagem do aluno, até o século XX, estava bem presente no ensino de Matemática e ainda permanece nos dias atuais.

Compreendemos, diante do exposto, que, para o método tradicional, a memorização de fatos básicos é considerada importante e que o aluno é sempre culpado de seu fracasso por ter recebido mal o saber transmitido pelo professor. Cabe ressaltar que na Matemática a memória sozinha não possibilita muitos avanços, visto que exige do aluno outras habilidades, tais como: capacidade de interpretação, dedução, lógica, entre outras.

No senso comum, sabe-se que quem não aprende é porque não raciocina bem e quem é inteligente aprende rapidamente. Mitos que descompromete o professor do fracasso escolar e que justificam manter o modelo tradicional.

A discussão sobre a formação do professor e a correlação dessa formação com sua prática pedagógica é assunto bastante debatido por teóricos como Tardif (2000), Cunha (1998), dentre outros. Lima (2006), refletindo sobre as práticas tradicionais, indica alguns pressupostos que analisam essa modalidade de prática pedagógica, caracterizando-a como:

a) finitude do conhecimento e sua descontextualização histórica; b) disciplina intelectual concebida como reprodução de palavras, textos e experiências; c) privilegiamento da capacidade de memorizar na qual o aluno vai internalizando a idéia de que o parâmetro de avaliação de aprendizagem é o pensamento e o discurso do professor, assim como o que

recomenda o livro-texto; d) linearidade imposta ao trato com o conhecimento, com o ensino e com a aprendizagem; e) circunscrição de cada disciplina a um espaço único de especialização de saberes, desfavorecendo qualquer possibilidade de interdisciplinaridade; f) professor como principal fonte de formação, sua habilidade em transferir conhecimento é o que define sua competência docente; g) pesquisa excluída do cotidiano dos alunos da graduação, visto que nesse conjunto de pressuposições não há lugar para “dúvidas”, ou seja, pesquisa é concebida como atividade para poucos “iniciados” e não para “iniciantes”. (LIMA, M, 2006, p.108-109)

Segundo Freire (1998), o professor, no exercício de sua profissão, deverá refletir sobre sua prática, sobre as dificuldades do educando, reconstruir saberes, operar mudanças no seu fazer docente, buscar novos aportes dentro da realidade social e promover a parceria entre professor e aluno no intuito de construir a qualidade do ensinar/aprender.

O professor tradicional constrói, muitas vezes, uma postura de superioridade diante do grupo, distancia-se do aluno, esquiva-se das consequências do ato pedagógico e, ainda, desvaloriza as várias trajetórias para o aprender, negando ao aluno a oportunidade de construir e transformar saberes, fortalecendo, muitas vezes, estereótipos, tais como: alunos mais inteligentes, alunos incapazes, alunos desinteressados, dentre outros, tanto em relação aos alunos de escola pública quanto em relação aos alunos da escola privada.

Segundo Poletini (1996), na disciplina Matemática existe uma postura pouco reflexiva, pois afirma que é difícil mudar em curto prazo o conhecimento e as crenças dos professores de Matemática porque são fortemente influenciadas por suas experiências oriundas da condição de estudante de Matemática. Para Silva (1996, p.78), muitos professores entendem que “o aspecto primordial no ensino da matemática é a competência do professor em termos de conhecimento da matéria e que a capacitação pedagógica, reduzida a capacidade de transmitir o conteúdo, tida como dote natural, pode ser incrementada através do aconselhamento e do exemplo”. Diante do exposto, o autor responsabiliza o fracasso escolar na disciplina Matemática aos métodos tradicionais aplicados na sala de aula que desestimula a aprendizagem provocando a evasão e a reprovação.

1.2 Ensino e proposta pedagógica: modelo reflexivo

Uma nova perspectiva do desenvolvimento profissional, exigida pela sociedade de informação e comunicação, aborda o modelo do professor reflexivo, crítico, colaborador e investigador na ação, opondo-se ao modelo do professor tradicional.

Esse novo modelo surge provocando reformas curriculares e, segundo Imbernón (1994 apud PEREZ, 1999, p. 279), propõe aos professores um papel ativo nas várias atividades, tais como avaliação, projetos pedagógicos, planejamentos. Devem possuir habilidades de “interagir e aprender com seus iguais, consultar e relacionar-se com pessoas alheias à escola, relacionar-se com diretores, pais e outros membros da comunidade educativa”. E ainda:

O professor reflexivo crítico transpassa as paredes da aula e da escola. Esta perspectiva nos conduz a um marco conceitual em relação a como entender o desenvolvimento profissional e, portanto, a uma maneira distinta de relacionar a teoria e prática. O profissional de educação tem que participar na criação do conhecimento pedagógico, na política curricular e na tomada de decisões a respeito dos processos educativos e formativos [...] (IMBERNÓN, 1994 apud PEREZ, 1999, p. 279).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) aponta a importância da troca de experiências e a partilha dos saberes entre os professores para a consolidação de sua identidade profissional, sugerindo a “criação de redes coletivas de trabalho” como caminho para a afirmação de um campo autônomo no profissional docente.

Assim, a presença dos professores “nas redes coletivas de trabalho” refletindo sobre a prática pedagógica e a interiorização do trabalho colaborativo pelos docentes, é de suma importância, especialmente para o professor de Matemática que tem se deparado com o problema do fracasso escolar vinculado ao campo do ensinar e aprender.

Compreendemos, desta forma, que a formação do professor de Matemática, no modelo reflexivo, deve ser repensada, no sentido de formar um profissional reflexivo, pronto para mudanças e para atuar em cada situação. Essa nova proposta de reflexão do professor na sua prática pedagógica compreende:

a) compreensão da provisoriidade e da relatividade do conhecimento. “Essa idéia desenvolve uma visão de mundo, uma perspectiva de transitoriedade, uma concepção de movimento de vida”; b) valorização do pensamento divergente, por ser esta a condição para a criatividade; c) valorização do espírito da criatividade, de questionamento exigente e da incerteza, como forma de perspectivar um processo de aprender rico de significados; d) formato interdisciplinar de tratar o conhecimento, assegurando mais significância aos conteúdos; e) concepção de pesquisa como um comportamento de ensino e a extensão como referencial de chegada e de partida, de aproximação e compreensão da realidade; f) iguais condições de valorização tanto dos conteúdos como das capacidades sócio-intelectuais (CUNHA, 1998 apud LIMA, M, 2006, p.109).

Fiorentini (2006), ao referir-se às pesquisas realizadas na área do ensino da Matemática, ressaltou que algumas práticas educativas apresentaram-se significativas por estimularem a investigação, exploração do conteúdo de modo a possibilitar a construção de hipóteses e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Segundo o referido autor, é dessa forma que a Matemática passa a ser mais bem vista pelo aluno e, conseqüentemente, gera uma boa aprendizagem até diante de classes heterogêneas.

Mudar o modelo da educação tradicional para o modelo reflexivo não é modismo. Os movimentos e transformações no contexto educacional são bastante necessários e visíveis. Segundo Hengemühle (2005), o que nos leva a acreditar mais em um modelo que no outro é seu efeito referente à motivação do aluno, é quando o professor consegue transpor as teorias para a prática na sala de aula de forma a repercutir na qualidade da aprendizagem.

Sobre o papel do novo professor, Antunes (1998, p. 60) adverte:

O papel do novo professor é usar a perspectiva de como se dá aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas ou, quem sabe criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura.

A questão da reflexão como elemento presente no cotidiano já era proposto por Freire (1995, p.83). Durante a execução do projeto de reorganização curricular no município de São Paulo, Freire deixa explícito o seu desejo de que a escola pública seja “a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar”.

Nesse contexto, Alves (2006, p. 47-64) aborda a respeito das desigualdades nos resultados escolares e o impacto que a organização e funcionamento da escola têm na vida dos alunos. E continua explicando que a ausência da igualdade de oportunidades educacionais entre indivíduos em razão do sexo, da raça, da religião ou da região de origem nas instituições públicas de ensino em todos os níveis, reflete um pessimismo pedagógico e aponta uma relação existente entre desempenho escolar e origem social.

Assim, enfatizamos a necessidade de mudanças na prática pedagógica no ensino de Matemática, apontadas por Tardif (2002), Charlot (2000), Poletini (1996), dentre outros, direcionando-as ao modelo reflexivo para atender exigências da sociedade atual, favorecendo eficácia na relação ensino/aprendizagem. Na concepção de Miskulin (2003), diante dos avanços científico-tecnológicos que acarretam a concepção de mundo, de onde decorre a sociedade de conhecimento, gerando informações rápidas e contínuas impõem aos educadores

de Matemática a necessidade de repensarem suas ações educativas, priorizando a formação reflexiva que transcenda o paradigma tradicional. Afirma o referido autor que:

[...] a matemática deve ser medida também por metodologias alternativas, em que o aluno em formação vivencie novos processos educacionais, plenos de sentido com seus significados e valores. A ausência de uma educação matemática com qualidade acarretará, provavelmente, ao jovem, futuro professor, a falta de oportunidade de crescimento no saber matemático, importante para sua qualificação profissional em qualquer área (2003, p. 217 - 219).

É preciso, ainda, considerar que as diversidades estão bem presentes nas escolas brasileiras e que nas escolas públicas estão a grande maioria dos alunos das camadas populares. Para Romanowski (2006, p.103), aprender é uma ação interativa e enfatiza a importância do professor conhecer as “características pessoais dos alunos, as questões afetivas, de saber usar a emoção e nela colocar a razão, para a comunicação que possa ser estabelecida”.

Abordaremos no próximo capítulo reflexões acerca da escola pública e o desempenho de seus alunos, uma vez que o fracasso escolar nesse espaço é mais evidente, apresentando grande índice de reprovação, de repetência, principalmente na disciplina Matemática, como ratificaremos no capítulo intitulado “O público e o privado na história da educação brasileira e o desempenho escolar conforme as teorias”.

CAPÍTULO II

O PÚBLICO E O PRIVADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O DESEMPENHO ESCOLAR, CONFORME AS TEORIAS

A ausência da igualdade de oportunidades educacionais, mencionadas no capítulo anterior, reforça estereótipos sociais, em relação aos alunos das camadas populares, que freqüentam a escola pública.

Bourdieu e Passeron (1975), citados por Tiballi (2003, p. 204), reconhecem que “a cultura transmitida pela escola é uma cultura de classe, que favorece os favorecidos”. Ambos defendem que existem diferenças culturais e de *ethos*⁴ culturais em uma sociedade.

Nas décadas de 1970 e 1980, outros educadores como Garcia (1977), Freitag (1978) e Saviani (1983) evidenciaram o caráter seletivo e discriminador das escolas no Brasil. Segundo Tiballi (2003, p. 204-205), o discurso pedagógico nos anos de 1980, “deslocou-se das análises macroestruturais para as causas intraescolares do insucesso escolar, das teorias explicativas para a observação, apreensão e interferência na prática pedagógica escolar”.

Assim, muitos teóricos criticaram as justificativas para o fracasso escolar centradas exclusivamente nas diferenças individuais, refutando termos como anormais, retardados, deficiente mental, irregular, inadaptado, difícil, desajustado que, por muito tempo, eram usados como categorias explicativas para o insucesso escolar e que colaboravam para a exclusão desse público do meio social, tanto educativo quanto em outros ambientes de interação. Observamos que a exclusão daqueles que não possuem condições cognitivas consideradas favoráveis vem se firmando historicamente no Brasil, permanecendo até hoje, mesmo que o discurso a favor da inclusão social seja enfatizado, ficando o atendimento escolar de qualidade restrito a uma parcela reduzida da população.

Patto (1999, p.35) ressalta que as relações desiguais produzidas na sociedade capitalista são reproduzidas pela escola, haja vista que a sociedade produziu uma escola diferente para os diversos grupos sociais. Segundo a autora, [...] “as teorias trazem as marcas de seu tempo, das limitações inscritas nesta realidade que misturam as mais diversas heranças e está sob o impacto constante de forças e interesses contraditórios e complexos”. Entretanto,

⁴ Sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 42).

a visão reprodutivista tão presente nas análises sobre a escola e o fracasso escolar nos anos 80 é criticada na contemporaneidade por sua visão pessimista da escola e por reduzir essa instituição à reprodução da sociedade capitalista e suas desigualdades. Essa visão apresenta o indivíduo como determinado pelo ambiente e não reconhece o potencial transformador da educação.

Diante do exposto neste capítulo, fundamentado na história da educação brasileira, retrataremos a seguir, a trajetória de luta pela escola pública, gratuita e laica, bem como refletiremos sobre a qualidade da educação matemática oferecida às camadas populares, interligando o insucesso da aprendizagem às condições econômicas e culturais e às teorias que abordam o desempenho escolar, na tentativa de explicar as origens do fracasso na escola.

2.1 A história da educação brasileira: breve relato

Para compreendermos o sistema atual da educação brasileira, marcado pelo preconceito, discriminação e exclusão, é necessário buscarmos a história da educação que teve início com a chegada dos jesuítas em 1549, permanecendo como únicos educadores por mais de duzentos anos. A princípio, criaram escolas de primeiras letras onde propagavam idéias católicas e depois fundaram colégios destinados a formar sacerdotes, preparando para o ensino superior também aqueles que queriam seguir outras profissões, ou seja, os colégios eram destinados a oferecer aos filhos das famílias influentes uma educação clássica e humanística. O método de ensino jesuítico, impregnado pelas relações elaboradas no seminário, caracterizava-se pela rigidez dos valores, rigor com o conteúdo e controle disciplinar, dando origem ao método tradicional de ensino (BERGER, 1980).

O interesse em beneficiar uma minoria, a classe elitizada, em detrimento do restante da população, já era evidente nesse período. Segundo Ribeiro (2005), os colégios dos jesuítas foram instrumentos de formação da elite colonial, instruindo os descendentes dos colonizadores, diante do apoio real oferecido à Companhia de Jesus, em contrapartida exigia a educação dos filhos dos nobres, enquanto que os índios eram apenas catequizados. Assim, desde o início da história da educação brasileira, fica caracterizado o tipo de escola dominante e a dependência administrativa do “sistema educacional brasileiro”.

Berger (1980) considera que a educação no Brasil está dividida em oito períodos: monopólio jesuítico, ensaios de secularização; reconstrução e academização; abandono

público e a fase áurea da iniciativa particular; reformas consecutivas e desconexas; ensaio de democratização e adaptação às condições brasileiras; expansão de um sistema educacional alienado da realidade; aproximação às necessidades da sociedade global.

Segundo o referido autor, a expulsão dos jesuítas nada contribuiu para melhorar o sistema educacional, conforme se esperava. As escolas e aulas régias que surgiram no período seguinte à expulsão dos jesuítas funcionavam mal, eram de má qualidade e em número restrito, representando o fracasso da secularização.

A “reconstrução e academização” foi um novo período da educação brasileira, marcada pela vinda da família real para o Brasil em 1808, momento em que foram criadas leis referentes à criação da escola pública e escolas primárias gratuitas, mas que infelizmente fracassaram. As escolas elitistas, no entanto, existiam na maioria das capitais.

No “período imperial”, o governo central se preocupou exclusivamente com a escola superior, “abandonando o ensino público”, levando ao fracasso as escolas primárias e secundárias e, em consequência disso, as escolas particulares progrediram. Esse abandono marca historicamente o desprestígio do ensino público e colabora para a exclusão das classes populares do sistema educacional.

O “período das reformas” também não logrou êxito por serem consecutivas e desconexas como descreve Berger (1980, p. 169):

[...] o imperador D. Pedro II tratou largamente do problema educacional. Advogou a necessidade de criar um ministério da educação, de fundar escolas técnicas e vocacionais, etc. Tratava-se da proposição de um amplo e bem coordenado sistema educacional de instrução pública. Como, porém, logo após, foi proclamada a república (1889), tudo não passou de uma manifestação de boas intenções.

Com as reformas econômicas e políticas que passam a fazer parte do cenário mundial dado o desenvolvimento da indústria, urbanização e, no Brasil, Revolução de 1930, inicia-se uma fase de democratização da educação para as camadas populares. Esse período foi marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, inspirados pelo Movimento da “Escola Ativa” de Dewey, experiência de ensino com um enfoque pedagógico centrado nas necessidades do educando, visando sua inserção social, lutou para implantar no Brasil um sistema educacional leigo, público e gratuito e, em certa medida, esse movimento marcou o início da luta pela educação pública no Brasil, e como descreve Romanelli (1994, p.147):

[...] o direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a desempenhar com a cooperação de todas as manifestações sociais [...] o Manifesto toca profundamente no aspecto político da educação e ao abordá-lo, toma partido em favor de uma ação vigorosa do Estado, no sentido de que

este, se não elimina, pelo menos não deixa aumentar as distâncias já então existentes entre as classes sociais, no que respeita às oportunidades educacionais.

Nesse período de “ensaio de democratização e tentativa de adaptação às condições da realidade brasileira às camadas populares”, alguns resultados relevantes são ressaltados por Berger (1980): pela primeira vez uma reforma de ensino se dá de baixo para cima, é criado o Ministério da Educação que passa a orientar as reformas que surgem como a de Francisco Campos e a reforma Capanema.

A fase de “redemocratização” do Brasil, em 1945, e a nova constituição de 1946, aliadas à efervescência do Movimento pela Escola Nova, suscitaram discussões em torno de uma legislação específica para a educação brasileira, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, então proposta pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Esse período, nomeado por Berger (1980), “período de expansão de um sistema educacional alheio à realidade” (1946-1961), centrou-se em discussões acerca de questões ideológicas e políticas quanto à universalização da educação e seu caráter estatal, e como descreve Berger (1980, p.175):

A oferta educacional se transforma em tema político central, surgindo também como *slogan* mais importante nas campanhas eleitorais. Os políticos à cata de votos prometem escolas para todos os recantos do país [...]. Desta forma foram efetivamente construídas escolas em muitos pontos do país, sem que, porém houvesse a mínima preocupação com a qualidade do ensino oferecido, com a formação dos professores e com o meio financeiro da educação.

Desse modo, o “período da tentativa de aproximação do sistema educacional às necessidades globais” é marcado pelo aparecimento de diversas leis sobre reforma educacional, mas que apenas se aproximaram das aspirações existentes acerca da educação, cujo resultado é difícil de avaliar em virtude de outras reformas (agrárias, políticas, universitárias) terem sido consideradas de primeiro plano (BERGER, 1980).

O processo de instauração de um sistema educacional democrático e regido pelo Estado para o povo não se deu de modo iminente após o Manifesto dos Pioneiros, transcorrendo um longo processo de manifestações em busca da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse período, a luta em defesa da escola pública passou a exigir uma ação mais efetiva do Estado, deixando os aspectos científicos e didáticos em segundo plano.

Em 1º de julho de 1959, O Estado de São Paulo e o Diário do Congresso Nacional publicaram um segundo Manifesto dos Educadores, uma vez mais redigido por Fernando Azevedo e assinado por 189 pessoas, dentre as quais educadores, intelectuais e estudantes. Desta vez, todavia, o “Manifesto ao Povo e ao Governo”, sem abandonar sua linha de pensamento original, deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa

necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-lo a todos. (ROMANELLI, 1994, p. 179)

Nesse contexto, ao analisar a história da educação brasileira, Ribeiro (2005) indica o ponto crucial das discussões acerca do financiamento da escola pública e as pressões exercidas pelos representantes da rede privada de ensino junto ao Estado. Enquanto uns se prendiam ao aspecto jurídico, de que a família surgiu antes do Estado, portanto a criança não depende do Estado, cabendo aos pais o dever de ministrar a educação, os defensores da Escola Nova defendiam que cada um deveria ser responsável pela sua própria formação enquanto os grupos sociais deveriam proporcionar as condições para essa formação, sendo assim a escola pública, lugar mais adequado para formar esses cidadãos. Em contrapartida, os defensores da escola privada defendiam que o Estado deveria financiar o ensino particular para que os pais tivessem a liberdade de escolher a escola de seus filhos, por meio da concessão de bolsas de estudo para que pudessem ter acesso à rede particular. Apesar dessa discussão, para Ribeiro (2005), a solução para enfrentar o problema da educação escolar tem que ser buscado nas raízes econômicas e políticas, com a elaboração de estratégias para se construir um novo sistema educacional, comprometido com uma educação de qualidade para todos.

Ocorre, no entanto, que a cada dia, a cada época, torna-se mais visível na história da educação brasileira que são poucas as iniciativas que priorizam a educação das camadas populares. O que se constata no campo educacional é que as camadas populares, desde o início da nossa história, foram discriminadas. Nesse sentido, muitos estudos apresentam como indicadores de avaliação da escola pública o insuficiente número de escolas e um ensino de qualidade inferior àquele organizado pelas escolas da rede privada, seja pela qualidade da estrutura física ou formação e compromisso dos educadores com esse público. Para Soares,

[...] essa escola para o povo é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. Não só estamos longe de ter escolas para todos, como também a escola que temos é antes contra o povo que para o povo; o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, vem ocorrendo uma progressiva democratização de acesso à escola, não igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando fracasso escolar, tem tido grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las (1992, p. 5-6).

2.1.1 As camadas populares e a escola pública

A escola é uma parte constitutiva do todo social. É participante das mudanças que dão significado à vida e que proporciona, através da educação, a inserção desse contingente na sociedade e no mundo do trabalho.

Desde a década de 1980, a educação para todos foi incluída na pauta dos programas governamentais. Segundo Romanowski (2006, p.101), os índices oficiais apontavam, em 2006, que o número de matrícula na educação básica ultrapassa a 55 milhões, correspondente a 97% do total das crianças de 7 a 14 anos. Nesse sentido, registra:

[...] o fracasso escolar expresso pelo índice de evasão e pelos resultados dos exames promovidos pelos órgãos governamentais como – Saeb e Enem - revela que a expansão da escolarização, tanto em número de matrículas quanto em anos de permanência (da educação infantil ao ensino superior), não tem correspondido a melhoria do desempenho de aprendizagem dos alunos.

Estudos que analisaram o sistema público nacional, segundo Tiballi (2003), responsabilizaram a escola e a prática do professor pelo fracasso escolar, contrariando o pensamento da escola tradicional que descompromete o professor e que, segundo o “senso comum”, quem não aprende é porque não sabe raciocinar e quem é inteligente aprende rapidamente.

Werebe (1979, p.202) elucidou, com comprovações estatísticas, “as grandezas e as misérias do ensino no Brasil”, abordando as mazelas do ensino público. Enfatizou a situação deficitária do ensino, citou as condições materiais precárias de funcionamento das escolas, fez referência às diversidades regionais, ignorância das famílias, condições de saúde dos alunos, desprestígio da escola, subtração da carga horária escolar.

A Fundação Carlos Chagas, que desde 1970 tem investigado a deficiência da escola pública brasileira, concluiu, após suas pesquisas, que o fracasso escolar incidia preponderantemente sobre as crianças pobres, pois a elas era negado o acesso aos estímulos socioculturais e às habilidades prévias que garantem o sucesso escolar. Zago (2003), quando se refere aos avanços consequentes da LDB nº 5.692/71, que ampliou vagas para favorecer as camadas populares, enfatiza que se trata de uma democratização quantitativa do ensino, pois não foi acompanhada de um avanço qualitativo, que produz mais rendimento escolar.

Zago (2003, p.40), apoiando-se em Bourdieu e Champagne, afirma que:

Os alunos e estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes pagas com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue

sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado.

Conforme a literatura consultada, as camadas populares ficam excluídas da educação de qualidade no Brasil, o que já é notório desde o início de nossa história, diante do privilégio que gozavam as classes dominantes.

Esse cenário, na verdade, permite-nos observar que a análise da escola pública e do ensino ministrado nessa instituição deve levar em consideração a trajetória histórica de construção do ensino público e gratuito dirigido às classes menos abastadas de nossa sociedade, observando que as dificuldades de implementação dessa escola revelam intenções políticas, econômicas e sociais expressas nas decisões e ações de nossos representantes. A escola pública organizada para atender mais às necessidades quantitativas (universalização do ensino) que às necessidades qualitativas (melhoria da estrutura física, recursos didáticos, formação de professores, entre outros aspectos), colabora para estabelecer uma linha de distanciamento entre ensino público e privado, garantindo que o sistema de ensino brasileiro caracterize-se pela dualidade escolar, ou seja, uma escola destinada às classes médias e altas e outra às classes populares.

Althusser, Bourdieu, Passeron e Establet, dentre outros autores nas décadas de 1960 a 1980 discutiam os problemas sociais, endereçando-os aos problemas estruturais com os quais se organizava a sociedade, considerada “reprodutivista”, remetendo a escola pública à condição de aparelho ideológico do Estado, compreendendo que a sociedade desigual se reproduzia também a partir da escola, pois remetia as classes populares a um único caminho: a sua própria condição de classe e, por meio da ideologia, mantinham-na como agente de reprodução social.

Entretanto, a perspectiva reprodutivista dos estruturalistas, criticada no final da década de 1990, por ser considerada determinista e pessimista, não levando em conta as capacidades de intervenção do homem, inclusive na condição de produtor da história, foi superada enquanto paradigma de explicação dos problemas que cercam o ensino público.

Compreendemos, todavia, que apesar da análise reprodutivista não enfocar a realidade escolar de forma dialética, apresentando-se de forma radical, negando aspectos positivos presentes na formação dos indivíduos que lhes permitem dialogar com a escola, essa abordagem revelou elementos do sistema social, necessários à análise neste estudo, tais como a noção de classe social que, principalmente ao nível do senso comum como elemento das representações sociais, faz parte dos discursos de muitos dos professores entrevistados.

2.2 O desempenho escolar conforme as teorias

À luz do que foi abordado nos itens anteriores, o entendimento é que o discurso pela democratização do ensino é um fato histórico e embora tenha tido algum avanço quantitativo, no aspecto qualitativo pouco tem evoluído. Em consequência, o fracasso escolar é uma realidade na educação brasileira, sendo mais presente nas camadas populares. Soares (1992) discute as principais teorias ou ideologias que tentaram explicar o insucesso escolar dos alunos das camadas populares: a ideologia do dom; a ideologia da deficiência cultural; a ideologia das diferenças culturais e a ideologia da carência social.

Conforme Soares (1992), a ideologia do dom associa o fracasso escolar à ausência das aptidões intelectuais e às condições básicas para o bom aproveitamento do conhecimento transmitido. As diferenças sociais teriam sua origem em diferentes aptidões de inteligência, caso o aluno não seja capaz de ajustar-se, adaptar-se à escola, ele não será bem sucedido e nem a escola poderá ser responsabilizada por este fato. Essa teoria foi superada quando se percebeu que o fracasso escolar estava maciçamente presente na escola pública, não de forma individualizada, mas assolava grupos de alunos, portanto, o atributo “dom” não poderia explicar essa problemática.

Por outro lado, a teoria ou ideologia da deficiência cultural explica que as desigualdades de dom, inteligência ou aptidão, estão relacionadas às desigualdades sociais e não naturais. Assim as condições privilegiadas das classes dominantes, ao desenvolverem hábitos, atitudes e habilidades nas crianças, desde a primeira infância, favorecem o sucesso escolar desta classe. Enquanto a carência cultural das classes populares, vítima de privação alimentar, subnutrição, dentre outros fatores, estaria fadada ao fracasso escolar (SOARES, 1992).

Essa teoria apresenta a linguagem como elemento explicativo para a carência cultural das crianças das camadas populares, haja vista concebê-la diferentemente das crianças de classes abastadas, principalmente por considerá-las portadoras de “déficit linguístico”, atribuindo esse déficit ao meio social e familiar em que vivem e indicando que reflete nas dificuldades de aprendizagem da criança segundo essa teoria. Cabe destacar que essa visão carregada de estereótipo deixa de reconhecer a cultura popular como elemento significativo no contexto da aprendizagem, no sentido de direcionar ao currículo escolar espaço para esse saber. O que a escola faz, entretanto, é produzir um sistema educativo que privilegia o saber próprio da cultura elitizada.

Assim, Soares (1992, 20) adverte que a teoria da deficiência cultural afirma que:

As crianças das camadas populares chegam a escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e na aprendizagem: seu vocabulário é pobre - não sabem o nome de objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem “erros” de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se mais através de recursos não-verbais que de recursos verbais. Em síntese: são crianças “deficitárias” linguisticamente.

Para Patto (1993, p.36), apoiada em Bourdieu, o “desempenho escolar das crianças tem uma relação mais evidente com a história educacional dos pais do que com o seu nível ocupacional”. Mas o sistema educacional, segundo ele, ao oferecer um currículo no estilo linguístico socialmente valorizado, opondo-se à linguagem da classe trabalhadora, privilegia a classe favorecida e também passa a ser responsável pela distribuição desigual do capital cultural entre as classes sociais, promovendo níveis desiguais de desempenho e de realizações acadêmicas.

Labov (1972, apud SOARES, 1992) esclarece que o dialeto das classes favorecidas nos dá impressão de que sua linguagem é racional, lógica e inteligente, enquanto que o dialeto popular é direto, econômico, sem redundância, perfeitamente estruturado e nega o acúmulo de erros e a incapacidade de seus falantes, mas apesar de tudo o fracasso escolar da criança das camadas populares é visto como consequência do seu capital cultural e não pela dificuldade da escola em integrá-la à realidade escolar legitimada socialmente.

Partindo da justificativa que a nenhum grupo pode faltar cultura, a teoria da deficiência cultural ficou inadequada, surgindo assim uma nova teoria na tentativa de justificar o fracasso escolar, denominada ideologia das diferenças culturais, que, contrariamente às outras duas teorias, mencionadas anteriormente, não isenta a escola de sua responsabilidade, esta imputa a ela o fracasso dos alunos por tratar discriminadamente os alunos das camadas populares, transformando as diferenças em deficiências.

Soares (1992, p.16) acrescenta que a ideologia das diferenças culturais está diretamente relacionada a estudos sobre a lingüística, focados na linguagem das classes populares, mostrando que esta linguagem é diferente da linguagem socialmente prestigiada, mas não inferior. Para a autora, “o papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura e é o principal instrumento para sua transmissão.” Neste sentido, Bernstein (1993, p.130) explica:

Os problemas gerais presentes no ensino de crianças provenientes da classe baixa, quando comparados com os problemas referentes ao ensino de crianças de classe média, não se referem necessariamente a problemas de ensino de crianças que difiram quando à capacidade inata para aprender, tal como evidenciada pelos testes de

inteligência. De fato, há provas de que deve haver um número absoluto maior de crianças com nível intelectual muito alto na classe baixa do que nos grupos sociais superiores. O que importa é saber que existe uma relação particular entre os escores obtidos em testes verbais e não-verbais, de aplicação coletiva, em diferentes grupos sociais.

Para Bernstein (1993), o choque de linguagem que as crianças da classe baixa vivenciam, ao ingressarem na escola, gera dificuldade de aprendizagem de leitura, de ampliação de vocabulário, de organização de significados verbais, de escrita e de interpretação. Isso reflete no ensino da Matemática, porque embora os alunos dominem a tabuada, eles terão dificuldade para ordenar o enunciado verbal antes de executar as operações aritméticas.

Assim, as crianças vivenciam processos linguísticos diferentes, mas para Bernstein, (1992, p.38) qualquer que seja o processo linguístico vivenciado no processo de socialização, não existe um código melhor que o outro e explica: “as dificuldades de aprendizagem da criança da classe trabalhadora se devem não à ‘deficiência’ de sua linguagem, mas ao confronto entre os códigos no contexto da instituição escolar”.

Lahire (1997, p.106), ao estudar o sucesso escolar de crianças pertencentes às famílias dos meios populares, observa que mesmo indiretamente ou em situações específicas, é importante o vínculo entre pais e filhos para o desempenho escolar. Explica que “o apoio moral, efetivo, simbólico se mostra tanto mais importante quanto sejam pequenos os investimentos familiares”. No entanto, quando se trata de escola pública, a presença desses pais é bastante cobrada, haja vista a crescente dificuldade quanto ao acompanhamento dos filhos, seja porque não priorizam essa demanda dado os diversos problemas ligados à sobrevivência mais direta, ou mesmo às dificuldades ligadas a sua baixa escolarização, transferindo para a escola a responsabilidade com a educação de seus filhos.

Compreendemos assim que as escolas públicas que abrigam estudantes de camadas populares enfrentam situações complexas. Zago (2003, p. 21), ao realizar pesquisa com 16 famílias entre os anos de 1993/94, concluiu que as más condições de moradia, a renda familiar baixa, o pouco estudo dos pais e o analfabetismo por parte das mães refletem negativamente na aprendizagem do aluno. Portanto, a escola pública, para essas classes populares, passa a ser o local privilegiado da aprendizagem e requer que seus professores conheçam bem a realidade de seus alunos, buscando identificar as dificuldades que passam, para interar-se de suas questões afetivas e de suas experiências anteriores, para tomá-las como ponto de partida não como elemento que justifique a baixa qualidade do ensino, mas como indicador para a

elaboração de práticas pedagógicas ancoradas em representações sociais negativas desses alunos.

Para Soares (1992, p. 14), é inadequado qualificar grupos sociais como culturalmente deficientes ou privados de cultura. A ideologia da deficiência cultural defende essa carência cultural, hierarquizando as culturas. Na verdade, para a autora, o que deve ser reconhecido é uma “diversidade de culturas, diferentes uma das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas”. Nesse sentido, o professor deve trabalhar na perspectiva da multiculturalidade, tomando como suporte para sua prática a necessidade de abordar, não só a cultura presente no cotidiano das classes populares (linguagem, valores, musicalidade, idéias e signos, etc.), mas ao valorizá-la, torná-los proprietários da cultura mais ampla e legitimada socialmente.

O professor reflexivo, na sua prática docente, ao utilizar da aprendizagem interativa, deve lançar mão das estratégias e das teorias cognitivas, artísticas, compreensiva e sócio-comunicativas, para buscar o sucesso escolar, sobretudo dos alunos das camadas populares que têm demonstrado uma aprendizagem deficitária em relação aos alunos da rede privada.

Compreendemos assim que, tanto a teoria da deficiência cultural e linguística quanto a teoria das diferenças culturais e linguísticas, transfere para a escola o papel de disseminadora da cultura dominante, legitimada socialmente, desvalorizando o saber popular, principalmente a linguagem construída na esfera da vida cotidiana. Portanto, ao adentrar na escola, o aluno das classes populares não possui a tarefa apenas de aprender os conteúdos das várias disciplinas, mas entender todo um conjunto de códigos linguísticos necessários à comunicação. Nesse sentido, Soares (1992, p. 79) faz o seguinte comentário:

Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas uma opção técnica, em busca de uma competência que lute contra o fracasso escolar, que na verdade, é o fracasso da escola, mas é, sobretudo, uma opção política, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais.

As teorias que discutiram o fracasso escolar dos alunos das camadas populares colaboraram para a construção de rótulos e classificação desses alunos, tais como: inteligentes, competentes, fracos, dentre outros, gerando representações sociais nos professores e em toda comunidade escolar e, em certa medida, influenciando as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o que se vê na escola pública em relação à disciplina Matemática é um elevado índice de reprovação dos alunos, se compararmos o aproveitamento desses alunos em relação aos alunos da escola privada, uma vez que esta disciplina exige do aluno domínio da

linguagem, reflexão, raciocínio, interpretação, habilidades que são desenvolvidas em ambientes que favorecem boas condições de ensino.

Os alunos de escola pública apesar de muitas vezes terem maior vivência com a prática de lidar com os números porque são obrigados a negociar para o sustento da casa, sentem, em sua maioria, dificuldade de formalizar cálculos seguindo regras matemáticas, principalmente porque esse saber elaborado socialmente não é objeto de interesse na sala de aula. Nesse sentido, mesmo vivendo experiências diferentes na construção do raciocínio lógico-matemático, tanto alunos da escola pública quanto alunos da escola privada, na maioria dos casos, não aplicam esses saberes no espaço das aulas de Matemática. Segundo D'Ámbrosio (2007), Bicudo (1996) e Perez (2004), falta uma maior aproximação da Matemática que se aprende na escola com o cotidiano do aluno. Lins (2004, p. 93) afirma que existe uma grande distância entre a Matemática que se aprende na sala de aula e sua aplicação na vida real.

Na disciplina de Matemática, os alunos das camadas populares poderiam relacionar conteúdos disciplinares com situações do cotidiano que experimentam muito cedo, ligadas à utilização do dinheiro, por exemplo, em situações concretas da vida diária. São possuidores de um repertório de saberes que os qualificam para a resolução de situações-problemas no campo da Matemática, desde que a linguagem utilizada na sala de aula se aproxime de seu campo cultural. Entretanto, o comportamento, o costume e a convivência grupal desses alunos contribuem para que o senso comum os representem como portadores de déficit cultural e cognitivo de acordo com a ideologia do dom e da deficiência cultural, ao invés de os considerarem possuidores de uma outra cultura.

Para compreendermos melhor o conceito e as características das Representações Sociais, dedicaremos o próximo capítulo ao estudo dessa teoria, no qual refletiremos também acerca do conceito de *habitus*, conforme proposições de Bourdieu.

CAPÍTULO III

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O CONCEITO DE HABITUS DE PIERRE BOURDIEU

O objetivo deste trabalho, como mencionado, é analisar as representações sociais dos professores de Matemática do Ensino Fundamental acerca dos alunos da escola pública, compreender e interpretar as possíveis relações entre representações sociais e prática pedagógica. Para bem entender suas representações, discutimos nos capítulos anteriores acerca da relação entre formação e desenvolvimento profissional que norteiam o comportamento dos professores da escola pública e privada, bem como as teorias que explicam o fracasso escolar das camadas populares.

Nesse contexto, a teoria das representações sociais e o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu são indispensáveis para a compreensão das práticas dos professores, as quais são influenciadas pelo conjunto social, criado pelo homem e que explicam o mundo e o homem dentro desse mundo, bem como nos oferece embasamento teórico que fundamenta as práticas desta investigação.

Assim, a teoria das representações sociais revela-se importante aporte teórico para o pesquisador que procura compreender os significados elaborados pelos sujeitos em seu cotidiano. Sendo o homem um ser social que interage com o mundo, estabelecendo uma teia de relações entre si e o que o cerca, faz - se necessária a compreensão de certos conceitos produzidos nessa interação, estabelecendo relações entre idéias e realidade, ou seja, como e onde são formados os conceitos, as ideias e, por conseguinte, a própria realidade.

A teoria das representações sociais explica como os saberes sociais se constroem e se transformam de acordo com o contexto social. São fenômenos diversos, constituídos de elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens que, segundo Jodelet (1995, p.17), “nos guiam de modo a nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se junto a eles de forma defensiva”.

Compreendemos, diante do exposto, que as representações sociais oferecem justificativa às práticas cotidianas de um conjunto social, no caso do presente estudo, às práticas do professor de Matemática junto a alunos da escola pública. Este entendimento

revela-se como fenômeno significativo para esta investigação, uma vez que o estudo dessas representações sociais nos levará a questionar, buscar o novo, quebrar paradigmas tradicionais. Desse modo, as reflexões acerca da representação social da escola pública, do aluno e do professor de Matemática dessa rede de ensino, são pontos importantes para se compreender ideias pré-concebidas que influenciam a prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, refletem no ensino e na aprendizagem, gerando o tão evidenciado fracasso escolar, principalmente em relação à disciplina matemática que no geral representa um “assombro” para os alunos, especialmente os da rede pública.

3.1 Representações Sociais: conceito e bases teóricas

Serge Moscovici por meio da Psicologia Social ao se referir às representações sociais procura esclarecer certos pontos que nos levam a compreender o indivíduo isoladamente e em grupo e suas relações com o contexto social. Assim, ele define as representações como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhe código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social (1976, p. xii).

Segundo Anadón e Machado (2003), quem primeiro utilizou o termo “representações sociais” foi o sociólogo Durkheim ao prefaciá-lo a segunda edição do livro intitulado “As regras do método sociológico”. Para ele, representações sociais se referem às representações coletivas, que se opõem a representação individual e compreende diversos tipos de produções mentais e sociais, como a ciência, a religião, a ideologia, os mitos e outras produções não idênticas quanto à constituição de formas e funções e que se distanciam do senso comum. Desta forma, Durkheim (1978, p.79) defende de forma inflexível que o coletivo não pode ser explicado em termos individuais e que “são as representações coletivas que traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam”.

Anadón e Machado (2003), ao analisarem a correlação entre o pensamento de Durkheim e Moscovici acerca do conceito de representações afirmam que este último se opõe ao pensamento de Durkheim, notadamente ao considerar que o saber científico é transformado em uma dimensão de senso comum, instituindo dessa forma uma relação entre o sujeito (ego), o sujeito social (alter) e o objetivo, julgando, por conseguinte, ser mais adequado estudar as

representações sociais do que estudar representações coletivas. Neste sentido, Jodelet (2001) explica que às representações “corresponde um ato de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, etc.” e deixa evidente que não há representação sem objeto.

No contexto desta discussão Farr (1995, p.44), refere que Moscovici, ao se reportar à representação coletiva de Durkheim, a descreve e a identifica como “uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da Psicologia Social”, haja vista que Moscovici identifica a terminologia de Durkheim “representações coletivas” às sociedades menos complexas estudadas pelo referido autor. Dessa forma, Moscovici, na compreensão de Farr (1995 p. 45), “estava modernizando a ciência social, ao substituir as representações coletivas por representações sociais a fim de formar a ciência social mais adequada ao mundo moderno”, principalmente dado ao pluralismo e rapidez com que estas sociedades se transformam.

Moscovici vê as Representações Sociais como estrutura dinâmica, própria do mundo atual, defendendo a bilateralidade entre o indivíduo e o social e preferindo usar o termo representações sociais uma vez que a legitimação se torna parte de uma dinâmica social complexa e contestada e não mais pela intervenção de uma garantia divina, própria da representação coletiva de Durkheim.

A compreensão de Moscovici das representações sociais percebida como um fenômeno, vista antes pela sociologia e pela psicologia apenas de forma conceitual, representou um grande avanço, porque enquanto a sociologia sabia de sua existência, mas não se importava com sua estrutura interna, a preocupação da psicologia se limitava à dinâmica das representações. Como fenômeno, ela “passou a ser olhada como uma maneira específica de compreender e comunicar, abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepção que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (MOSCOVICI, 2007, p. 45-46).

Esta modernização da ciência social feita, por Moscovici, compreende a substituição das categorias analíticas utilizadas por Durkheim, tais como, linguagem, religião, costume, mito, mágico e outros fenômenos pelo estudo das concepções leigas acerca da ciência. Para Moscovici (1978, p. 41), “as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a sua prática científica e mítica.”

Assim as representações sociais,

[...] diariamente e espontaneamente se tornam senso comum, enquanto representações do senso comum se transformam em representações científicas e autônomas [...] como um conhecimento popular do senso comum fornece sempre o conhecimento que as pessoas têm a seu dispor: a própria ciência e tecnologia não hesitam em emprestar dele quando necessitam uma idéia, uma imagem, uma construção (MOSCOVICI, 2007, p. 200).

Entendemos que as representações influenciam as pessoas, impregnando suas mentes de forma que ideias e pensamentos são aceitos porque são definições que já existem. Assim, “se uma representação social é uma preparação para ação, ela não o é somente à medida que guia um comportamento, mas, sobretudo na medida em que o remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar” (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Nesse sentido, observa-se que as representações sociais entrelaçam o universo exterior com o interior do indivíduo ou grupo, de forma que as imagens, a percepção, os preconceitos e as opiniões construídas pelos indivíduos e pela coletividade traduzem reciprocamente a escala de valores por eles elaborados, induzindo a representar o mundo como ele é aos nossos olhos ou como ele deve ser e ainda como pode modificar-se.

Neste sentido, Moscovici (2007, p.37 e 38) enfatiza que,

[...] todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. [...] as representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através de ontem e da continuidade que isso pressupõe.

Desta forma, entendemos que as representações sociais se legitimam em questões sociais relevantes do cotidiano, existentes antes mesmo de nossa vinda ao mundo e que a partir delas formamos novas representações, influenciando o comportamento do indivíduo.

Diante do exposto, ao analisar os discursos acerca das práticas pedagógicas vivenciadas pelos professores de Matemática e suas representações acerca dos alunos da escola pública, percebemos que estão impregnadas por representações construídas na sociedade e no mundo educacional, transformadas em senso comum, elaboradas ao longo da história da educação e que refletem hoje na ação docente presente no cotidiano da sala de aula, nas suas decisões e nas suas posições ideológicas.

Vala (1993, p. 355) explica que “uma vez criada uma representação acerca de um outro, essa representação passa a constituir esse outro e orienta a interação de modo a atribuir foros de realidade ao que é representação”.

Assim, as representações sociais constituem um conjunto de conceitos, proposições e explicações criadas na vida cotidiana no decurso da comunicação inter-individual e segundo Moscovici (1981), equivalem aos mitos e aos sistemas de crenças tradicionais que estão impregnados em nossa sociedade.

Essas representações sociais do professor acerca de seus alunos, as imagens e percepções que o levam a categorizá-los e tipificá-los como esforçados, inteligentes, carentes, desmotivados, desinteressados é importante para nosso estudo, para compreender as ações, *habitus* e atitudes relativas à prática pedagógica do professor de Matemática ao lecionar na escola pública, visto que a disciplina Matemática apresenta sua complexidade retratada nos índices de avaliações, que demonstram elevado índice de reprovação nesta matéria. Comungamos com o pensamento de Leite (1993), ao explicar que não basta o saber do professor, mas para que ele seja bem sucedido em sua profissão é necessário ter a capacidade de lidar com os alunos, aceitá-los e entendê-los. A imagem e a percepção, que são ingredientes da representação social, interferem na relação professor-aluno e tudo influencia no processo de ensino e da aprendizagem. Assim:

[...] poucos alunos podem ser percebidos, ou poucos conseguem identificar-se através do professor: deste não recebem de volta, a própria imagem. A fim de que possam saber quem e como são. Esse processo não seria tão pernicioso, se os professores conseguissem manter uma atitude de neutralidade diante dos alunos sem manifestar preferências e antipatias. [...] o processo de percepção do professor não é arbitrário, e o fato de muitos professores perceberem os mesmo alunos indica que não se trata de apreciações inteiramente deformada por fatores pessoais. [...] Apesar disso, há professores que podem ter um rendimento muito maior, não apenas de um ou vários alunos [...] De outro lado, existem professores que, embora especificamente competentes em sua disciplina, são incapazes de obter produção satisfatória. Esta diferença poderia ser explicada como resultante de uma seleção perceptual (LEITE, 1993, p.242 - 245).

Os estereótipos a respeito da escola pública, de sua estrutura precária, como insuficiência de material didático, e seus professores tipificados como desmotivados, descompromissados e com deficiência didática, conforme retrata o senso comum e o discurso de muitos interlocutores desta pesquisa, repercute no dia a dia do professor, gerando o *habitus* que desfavorece uma prática eficaz.

As representações sociais na educação foram temas de trabalhos desenvolvidos por diversos autores, dentre eles destacamos Gilly (1980), que segundo sua concepção as representações sociais que os professores constroem de seus alunos demonstram que elas:

[...] são resultados de quatro tipos de influências normativas: as regras e os modelos a seguir exigidos pela sociedade; as normas da escola definindo os comportamentos e as regras que regem a instituição; as regras ideológicas que circulam no meio educativo e a influência exercida pelas normas que levam consigo os atores sociais imersos na educação (1980 apud ANADÓN & MACHADO, 2003, p.75).

O autor em referência explica ainda que o professor tem o papel de transmitir conhecimentos e a função de controlar e gerir a classe. Papel este bastante complexo, principalmente quando se trata de transmitir conhecimentos matemáticos. É, portanto, no processo de interação cotidiana que o professor produz pensamentos necessários a sua prática, munido de ideias e imagens que compõem um repertório interpretativo sobre o real. Assim, o professor está influenciado por palavras, que passeiam pelos seus sentidos, olhos, mente e ouvidos, influenciando na forma de convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos. Estas representações criadas pelo homem são produtos da interação e da comunicação.

As representações sociais contribuem para analisar e explicar os modelos, as noções que formam o mundo das idéias e que se constituem em objetos e questões relevantes que legitimam e justificam decisões cotidianas e ações sobre esse cotidiano. Assim, a maneira como os professores representam os alunos da escola pública, as suas práticas ao ministrarem a disciplina Matemática, pode ser compreendida através das representações sociais compartilhadas dentro do contexto social que remetem significados e refletem seus atos como professores.

Lima (2006, fl. 56) entende que as representações sociais:

Geram movimentos, atitudes, imagens e ações constituídas por um conjunto social e o acesso a essas representações confere os pensamentos enraizados numa prática que pressupõe as interações do contexto da vida dos sujeitos, das relações, de linguagem, que servem como senha para aprender os objetivos socialmente partilhados.

As representações sociais devem ser analisadas criticamente, uma vez que advêm de situações reais; perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social como algo anterior e habitual; são manifestadas por sentimentos, condutas, palavras e devem ser refletidas a partir da compreensão dos comportamentos sociais; são conceitos do senso comum.

Moscovici (2007) explica que toda ruptura de uma “experiência ordinária”, que fuja de uma situação familiar, qualquer fato que não esteja devidamente claro, cria um sentido complementar e coloca em ação uma procura pelo sentido. As representações sociais surgem a partir deste momento, quando é sentida a necessidade de se objetivar algo abstrato em concreto, formando, assim, imagens e significados. O processo de ancoragem⁵ (identificação)

⁵ São as ancoragens que vão explicar e descrever o funcionamento dos meta-sistemas sociais. A ancoragem psicológica refere-se aos sistemas de valores e às crenças gerais intra e interpessoais. São as atitudes, os fatores e às crenças que nos mostram o nível psicológico da ancoragem. A ancoragem sociológica é dada pelas inserções específicas dos indivíduos ou dos grupos nas relações partilhadas. São deste modo as pertenças socioprofissionais, o gênero, a afiliação religiosa ou política que mostram o nível sociológico e cultural da ancoragem (PEREIRA, 2005, p. 25).

transforma em familiar essas imagens e significados incorporando-as, ou seja, tornando o desconhecido legítimo e justificando ações dentro do contexto social.

Influenciadas pelas representações sociais e pelo *habitus*, as pessoas estão predispostas a certas atitudes, agindo e reagindo de forma específica gerando práticas, atitudes e percepções.

Barreto (1993, p. 297), ao se referir a educação formal, a evidencia como uma “transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes como necessários à prática da vida cotidiana. O conteúdo dessa transmissão e os processos através dos quais ela é feita são impregnados de valores”. Tudo isso vai influenciar, segundo ele, numa maneira própria de cada um perceber, interpretar a realidade, impregnando hábitos de sentir, de atuar, de fazer, de pensar.

Nesse sentido, Barreto (1993, p. 296) explica que dentro do sistema de ensino os professores são condutores da transmissão de hábitos e valores. Para Barreto (1993, p. 296-297), “os professores são a via preferencial, dentro de nosso sistema de ensino, de transmissão desse conjunto de hábitos e valores que caracterizam uma determinada maneira de ser”.

Assim, influenciadas pelas representações sociais e pelos *habitus*, categoria explicitada no item a seguir, as pessoas têm certas atitudes, agem de forma específica para alcançar seus objetivos, concordando ou discordando de algo. *Habitus*, segundo Lima (2006, 56), “é um conjunto de tendências que predispõem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes”.

3.2 Pierre Bourdieu e o conceito de *Habitus*

Bourdieu (2001, p. XLI) defende que o inconsciente influencia a prática dos sujeitos. Assim, explica que “o *habitus* vem a ser, portanto, um princípio operador, que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e as práticas”. Existe, na sua opinião, uma predisposição na forma de agir das pessoas por influência do *habitus*.

Para Perrenoud, a noção de *habitus* de Bourdieu “permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisações e regularidades” (1997, p. 24).

Bourdieu nos estudos sobre trocas simbólicas elaborou o conceito de *habitus*, buscando compreender as ações dos indivíduos pela internalização de estruturas conceituais

que são capazes de delinear intenções, ações, interações. Por meio do conceito de *habitus* é possível a compreensão de toda dinâmica social porque, segundo Bourdieu⁶, *habitus* é

[...] um sistema de disposições duráveis, estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, um princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras objetivamente adaptadas ao seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (1994, p. 60-61).

Habitus, nesta perspectiva, é um conhecimento adquirido que indica uma postura inconsciente de um agente em ação, porque são produtos de um *modus operandi*⁷. As ações dos sujeitos são construídas inconscientemente, ou seja, são frutos da realidade objetiva da sociedade como todo proveniente da interiorização dos padrões, normas, valores e regras sociais.

Bourdieu esclarece essas implicações provenientes da esfera social e explica que “a noção de *habitus*, não somente se aplica a interiorização das normas e dos valores, mas inclui o sistema de classificações que preexistem (logicamente) às representações sociais” (ORTIZ, 1994, p.16).

Nesse sentido, Bourdieu aponta as variedades de *habitus* adquiridos na família, na escola, nos grupos e classes, e enfatizando a transformação de *habitus* e sua diversificação a partir das experiências do agente, quando explica;

Habitus seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e retualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizados pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de seu sentido em que operam as relações da força. Para além das “comunicações das consciências”, os grupos e/ou classes compartilham das inúmeras competências que perfazem seu capital cultural, como uma espécie de princípio que rege as trajetórias possíveis e potenciais das práticas. (BOURDIEU, 2001, p.XLII).

Portanto, o *habitus* orienta as ações e tanto ele como as representações sociais estabelecem uma estrutura epistemológica entre sujeito/objetivo. Essas reflexões estão diretamente vinculadas às noções de representações sociais, visto que privilegiam os modelos ou “padrões” construídos socialmente e sua “impregnação” como um fazer constante, próprio do cotidiano. O fazer do professor e as noções de aluno são produzidas nas relações sociais e consolidadas no *habitus*, assim o seu estudo é importante na compreensão das ações ou práticas pedagógicas.

⁶ Obra organizada por Renato Ortiz, coordenada por Florestan Fernandes e traduzida por Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi (vide referências bibliográficas).

⁷ Na visão escolástica, *Modus operandi* é uma disposição estável para se operar numa determinada direção.

Nessa pesquisa, buscamos compreender como as ações dos professores de Matemática das escolas públicas são orientadas e podem estar pautadas pelos *habitus*. Perrenoud (1997) nos remete a uma reflexão acerca das competências, qualificações e os meios de avaliação que um professor põe em prática. Para o autor, o professor ao ensinar convive com situações imprevistas, precisando sair delas com grande precisão, agindo, muitas vezes, de forma não racional e reflexiva, mas utilizando de uma resposta pré-programada retirada de seu repertório acabado, influenciado pelo *habitus*. Explica:

O *habitus* é formado por rotina, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível. Improvisar não equivale a repetir mecanicamente. Existe sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto (PERRENOUD, 1997, p.108).

Assim compreendemos que não é possível construir *habitus* no processo de formação dos professores, uma vez que não se pode prever o cotidiano da sala de aula, com todas as situações que venham a ocorrer, no entanto, é possível preparar o futuro professor, desenvolvendo equilíbrio emocional para lidar com as emoções excessivas, a indiferença e a hostilidade na sua prática, isto é, durante a formação do professor é possível ajudar a analisar os seus impulsos e tudo que pode interferir no *habitus* que, segundo Perrenoud, ele pode ser constituído “não em circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações”.

A experiência no âmbito do ensino e a atividade docente são chamados por Tardif de “saberes da experiência ou da prática”, que são nada mais que os saberes que se incorporam na vida individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades de fazer e saber ser, que fundem e (re)significam os saberes provenientes da formação inicial: “Os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 1991, apud GONÇALVES, FIORENTINI, 2005, p. 83).

Dessa forma, Perrenoud nos remete a uma prática reflexiva e crítica, às representações incutidas na formação dos professores que os preparam para interiorizar, valorizar e respeitar normas, provocando um olhar essencialmente normativo sobre a realidade como, por exemplo:

Um professor está constantemente tentado a considerar que os pais não assumem a suas responsabilidades, que os colegas dos graus precedentes não preparam convenientemente os alunos, que os autores de metodologias e de meios de ensino não estavam à altura de sua tarefa, que os professores de apoio não desempenham a sua função. Quanto ao aluno, é tentador atribuir as diferenças de comportamento ou a falta de vontade de trabalhar a uma forma ou outra de inadaptação ou de desvio (PERRENOUD, 1997 p.111).

Nesse ínterim, entendemos que a formação inicial do professor é impregnada de normas que influenciam seus *habitus* e que, muitas vezes, não condizem com determinada realidade. Nesse sentido, Ortiz (1994, p.18) nos adverte que:

[...] a ação pedagógica na primeira fase de formação do agente é vista como produtora de um “hábito primário, característica de um grupo ou de uma classe que está no princípio da constituição ulterior do todo outro hábito.”⁸ As estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam, portanto, o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências pedagógicas.

Na prática, o professor direciona suas ações baseado nos conhecimentos adquiridos na sua formação, nos saberes acumulados e incorporados pela sociedade, além do que o professor pode formar *habitus* no processo de seu fazer docente, construindo dessa forma sua prática, não apenas no produto proveniente de sua formação, mas também pautado pelas experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, somadas aos saberes, crenças e representações inculcadas na sua trajetória profissional. Nesse contexto, podemos afirmar que as representações sociais colaboram na construção do *habitus*, pois são construtos de práticas produzidas na interioridade das matrizes cognitivas, compondo um referencial quando colocadas em confronto com as matrizes do social, produto dos saberes e práticas sociais compartilhadas, elementos que compõem o universo cultural, que influenciam e são influenciados por ele.

A partir do estudo de representações sociais e *habitus*, que são subjacentes às ações dos indivíduos, discutidas neste capítulo, buscamos compreender essas matrizes cognitivas referentes ao aluno da escola pública, do professor de Matemática do Ensino Fundamental das escolas públicas de Parnaíba e refletir sobre seu posicionamento diante das questões abordadas nas entrevistas que lhes propomos e que são analisadas no Capítulo V desta dissertação. A seguir, apresentaremos os procedimentos acerca da metodologia utilizada neste trabalho de pesquisa.

⁸ Obra organizada por Renato Ortiz, coordenada por Florestan Fernandes e traduzida por Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi (vide referências bibliográficas). Trecho citado por Ortiz, extraído da Obra “A Reprodução” de autoria de P. Bourdieu e J. C. Passeron.

CAPÍTULO IV

APORTE METODOLÓGICO

Para estudar as representações sociais dos professores de Matemática acerca do aluno de escola pública, optamos por uma metodologia que privilegiasse aspectos quanti/qualitativos. A pesquisa qualitativa explica o significado do fenômeno e dos processos sociais, envolvendo crenças, valores, representações sociais que orientam as relações entre os indivíduos (PÁDUA, 2000).

Na pesquisa qualitativa, a produção de conhecimento científico se dá através da interligação entre alguns elementos presentes no contexto investigado, tais como o pesquisador, os sujeitos envolvidos no cotidiano estudado, o referencial teórico e os próprios instrumentos selecionados e sistematizados para a coleta. Essa interação e o reconhecimento dos pontos que devem interligar esses elementos constituem ponto central para o desvelamento da realidade. Nesse sentido, reflete Cavalcante: “A realidade não pode ser pensada e analisada de longe, o pesquisador precisa estabelecer contato, ‘participar’, dialogar, tornar os sujeitos envolvidos parceiros de suas inquietações, parceiros do ato investigativo” (2006, f. 34).

A pesquisa qualitativa, portanto, trabalha com a subjetividade, tentando interpretar o discurso dos sujeitos a fim de entender a natureza do fenômeno social. A intersecção entre qualidade e quantidade é uma característica que está impressa na análise apresentada acerca do real e do próprio processo de investigação, visto que na qualidade, podemos encontrar a quantidade quando temos que descrever espaços, pessoas e ações. Assim também na quantidade, encontramos a subjetividade do pesquisador escolhendo categorias de análise, tópicos de questionários e analisando dados. Dessa forma, procuramos harmonizar na nossa pesquisa os métodos quantitativo e qualitativo, considerando que diante de certas situações, apresentamos dados em números com relação ao exercício da docência dos sujeitos entrevistados, a questão de gênero, dentre outros fatores. Nesta perspectiva, André argumenta:

Por essa razão não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo ‘pesquisa qualitativa’ de forma tão ampla e genérica como preferem alguns. Eu reservaria o termo quantitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, etc. (2005, p.24-25).

Nesse sentido, considerando a especificidade da pesquisa realizada, visto que procurou refletir sobre as representações acerca do aluno da escola pública compartilhadas por professores que ensinam Matemática, escolhemos trilhar o caminho metodológico da pesquisa exploratória descritiva que tem sido utilizado para aproximar o universo das ideias, valores e intuições, presentes entre os sujeitos e que revelam aspectos importantes do real. Para Richardson (1999), esse tipo de abordagem propõe descobrir as características de um fenômeno, considerando o contexto em que estão inseridos.

A técnica de coleta de dados que escolhemos foi a entrevista semiestruturada⁹, que é construída por perguntas abertas, com maior flexibilidade nas respostas o que vislumbramos contribuir para garantir um *feedback* mais fidedigno.

4.1 Procedimentos de coleta de dados

Iniciamos o trabalho de campo fazendo um levantamento do universo pesquisado a fim de traçar um perfil do grupo de professores de Matemática e selecionar aqueles que estavam dentro dos critérios desejados. O convite à participação na pesquisa foi feito individualmente, quando apresentamos rapidamente o objetivo do estudo.

A elaboração e a análise do roteiro de entrevistas semi-estruturadas foi o segundo passo para a coleta de informações, o que nos permitiu verificar se as perguntas estavam realmente atendendo ao objetivo de nosso estudo para então dar início ao processo de entrevistas.

Após agendar previamente as entrevistas, organizamos um cronograma dessas sessões, bem como identificamos locais adequados nas várias escolas para possibilitar um momento tranquilo para o diálogo. Observamos, logo de início, a existência de empatia com todos nossos interlocutores, uma vez que fomos recebidos de forma cordial, solidária e todos encontraram um “jeitinho” para dedicar parte de seu precioso tempo ao nosso trabalho. Assim, todas as entrevistas aconteceram num ambiente amigável, onde a conversa fluiu descontraidamente, o que nos assegurou respostas sinceras, espontâneas e de grande valia para nossa pesquisa.

⁹ Entrevistas semi-estruturadas são aquelas que possuem um roteiro flexível, possibilitando um diálogo aberto entre professor (a) e entrevistador (a), ou seja, novas perguntas podem surgir mediante a conversação. Vide Anexo A.

Começamos as entrevistas no início do mês de agosto de 2008 e as concluímos no final de setembro do mesmo ano. Passamos, portanto, aproximadamente 55 dias trabalhando nos três turnos. Concomitantemente, íamos logo fazendo a transcrição, o que nos permitiu melhorar gradativamente a qualidade das entrevistas, porque, ao repassar para o papel, a fala de nossos interlocutores íamos captando aquilo que tinha ficado a desejar. Assim, no ato de transcrição, fomos averiguando se as análises prévias levantadas a respeito de nosso objeto de estudo se confirmavam ou não.

A entrevista abordava sobre o tempo de experiência no magistério, sobre a metodologia de ensino, grau de dificuldade dos alunos nas duas instituições, o interesse dos alunos, a motivação para aprendizagem da disciplina, bem como estimulava à construção de um perfil dos alunos da escola pública e privada. O tempo para cada entrevista foi de aproximadamente 30 minutos.

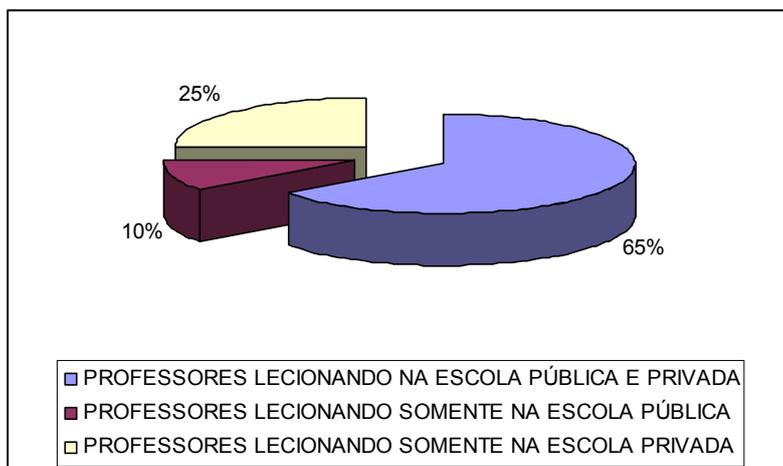
4.2 Caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo

Realizamos a pesquisa na cidade de Parnaíba, onde entrevistamos 20 professores de Matemática do Ensino Fundamental que lecionam ou já lecionaram, concomitantemente, nas redes de ensino público e privado, visto que o objetivo foi apreender as Representações Sociais dos professores de Matemática acerca dos alunos da escola pública com vistas a observar possíveis relações entre tais representações e suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, adotamos dois critérios na escolha de nossos interlocutores: o primeiro é que fossem ou que tivessem sido professores de Matemática do Ensino Fundamental de Parnaíba; e o segundo é que tivessem tido experiência na rede pública e privada na referida cidade. A nossa intenção primeira era que os professores entrevistados estivessem lecionando atualmente nas duas redes de ensino, não encontrando 20 professores dentro desse perfil, flexibilizamos o critério da escolha, conforme mencionamos acima.

Assim, após definir o perfil dos professores que atenderiam a nossa proposta de pesquisa, passamos a visitar as escolas de Ensino Fundamental públicas e privadas da cidade de Parnaíba, onde entrevistamos 20 (vinte) professores com experiência docente na disciplina de Matemática nas duas redes de ensino. O Gráfico 1 nos remete ao perfil dos entrevistados quanto à rede de atuação.

Gráfico 1 – Perfil dos entrevistados quanto à atuação nas redes de ensino público e privado

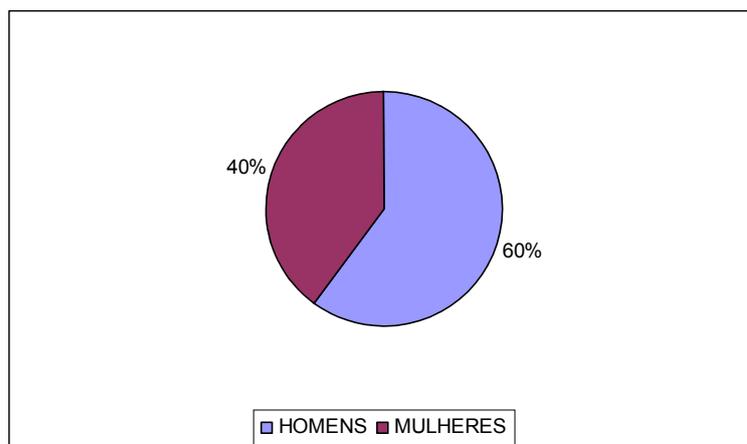


Dos 20 (vinte) professores entrevistados, 13 (treze) estão atualmente ministrando aulas de Matemática no Ensino Fundamental, tanto em escola pública quanto em escola privada. Dois professores deixaram a escola privada e lecionam agora somente na escola pública. Quatro estão, no momento, lecionando apenas na rede privada e um professor, recentemente, aposentou-se da rede pública e na rede privada deixou de lecionar nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental, passando a lecionar agora em escola particular, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao fazermos um levantamento do universo pesquisado, observamos que a rede privada compõe seu quadro docente com um número significativo de professores atuantes no ensino público e que na rede pública de ensino, universo bem mais amplo, encontramos um grande número de professores exclusivos, mas que, expressiva maioria, não possui vínculo empregatício, atuando como estagiário/bolsista. Esse público não foi selecionado para participar da pesquisa por não corresponder aos critérios adotados e também porque, muitas vezes, está numa condição passageira como professor.

Assim a maioria dos professores de Matemática, dentro do perfil que buscamos e que foi descrito anteriormente, é do sexo masculino (60%). O Gráfico 2 nos dá uma visão dessa realidade.

Gráfico 2 – Perfil dos entrevistados quanto ao gênero



Verificamos, assim, a predominância de professores do sexo masculino na área de exatas. Segundo Brito (1996, p.75), “a habilidade matemática é uma característica masculina, portanto os homens apresentam alta habilidade matemática e baixa habilidade verbal, enquanto as mulheres apresentam alta habilidade verbal e baixa habilidade matemática.” No entanto, sabemos que em relação à questão de gênero, ouvimos nas falas de P11 e P12:

Eu vejo a dificuldade na aprendizagem da disciplina Matemática, mais da parte do sexo feminino, não sei porque a matéria de cálculo, o sexo feminino tem mais dificuldade de aprendizagem (P11).

Um dos meus objetivos como professor de Matemática é desmistificar essa idéia que a Matemática é um bicho papão, que é uma disciplina que os homens têm mais afinidades e as mulheres não (P12).

Neste conjunto de falas percebemos duas representações sociais sobre a disciplina Matemática: uma que Matemática é difícil a outra que os homens se saem melhor que as mulheres em Matemática.

Em relação às Representações Sociais sobre gênero na escola, nos reportamos a uma pesquisa sobre meninas e Matemática, realizada por Walkerdine (1995, p.214). A autora descreve que:

[...] quando os resultados dos alunos e das alunas invertiam a expectativa, isto é, as mulheres fossem mais bem sucedidas que os homens, contrariando o modelo tradicional, as justificativas dos professores, eram que as mulheres eram mais esforçadas enquanto os homens não se saíram bem porque eram inquietos, mas muito brilhantes, menosprezando as potencialidades do sexo feminino.

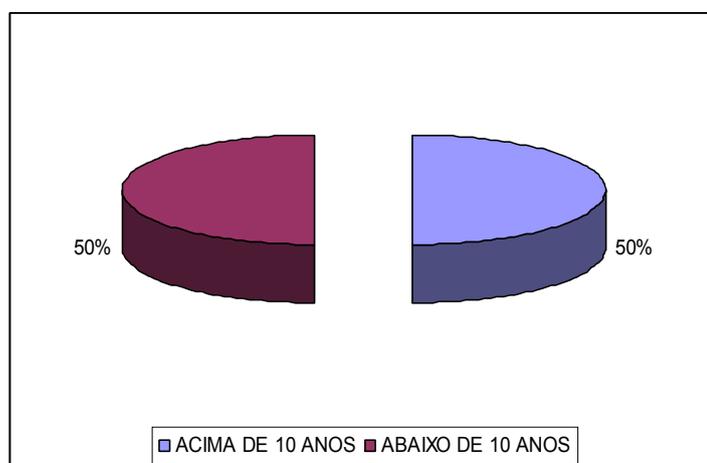
Nesse aspecto, ficou evidente que existe uma representação de que a Matemática enquanto área de conhecimento está permeada também por uma perspectiva sexista,

atribuindo ao sexo feminino condição inferior no campo da aprendizagem na disciplina Matemática.

Recentemente, Góis (Folha de São Paulo, 04.01.2009) relatou que a Matemática já não é mais especialidade só dos garotos, comprovando com dados do SAEB (avaliação da qualidade de educação realizada pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC). Segundo a pesquisa, “durante 1996 a 2007 a distância que separava meninas de meninos nessa disciplina diminuiu em todas as séries analisadas.” Para caracterizar essa nova realidade, Góis explica que em países com níveis altos de igualdade de gênero, não há diferença no aproveitamento da disciplina Matemática quanto ao sexo.

Quanto ao tempo de magistério como professor de Matemática, verificamos que a metade dos professores entrevistados tem mais de 10 anos de experiência profissional, conforme pode ser visualizado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Perfil dos entrevistados quanto ao tempo de experiência no magistério



O tempo de magistério dos professores de Matemática, alvo de nossa pesquisa, ficou dentro do intervalo de 4 a 28 anos de profissão, sendo que 50% (cinquenta por cento) estão acima de 10 (dez) anos no exercício da profissão e 50% (cinquenta por cento) abaixo de 10 (dez) anos. Portanto, são professores experientes e com bastante familiaridade com a disciplina, com a escola pública e privada e com os alunos das duas redes de ensino.

Nesse contexto, depois de conhecer nossos interlocutores quanto à atuação nas redes de ensino pública e privada, e quanto ao gênero e tempo de magistério, seguimos no diálogo

em busca de respostas para as questões que permitissem a explicitação das Representações de aluno da escola pública compartilhadas pelos professores.

Cada resposta coletada nas entrevistas que realizamos com os 20 professores de Matemática do Ensino Fundamental de Parnaíba foi analisada individualmente, procurando compreender a colocação dos sujeitos diante das perguntas arguidas em entrevista semi-estruturada, de acordo com um roteiro elaborado previamente.

Os professores por meio de suas falas deixaram transparecer, de forma explícita, as representações sociais que partilham sobre seus alunos, emitindo crenças, valores e atitudes como educadores, assim como revelaram a condução de suas práticas no cotidiano escolar.

4.3 Análise dos dados

Entrevistamos os professores utilizando gravador e fita cassete. O momento da transcrição foi iniciado com a escuta da gravação por seguidas vezes, a fim de possibilitar impregnar no pesquisador o conteúdo para estabelecer uma transcrição literal da fala do interlocutor, facilitando o momento de categorização dos discursos e análise dos dados.

Fizemos a análise dos dados de acordo com o processo do método de análise de conteúdo utilizando a técnica de análise categorial, isto é, classificando os elementos do conjunto pesquisado, diferenciando cada um deles e reagrupando.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p.117) como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens”, enquanto que para Franco (2003, p.14), “a análise do conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Explica ele, que essa linguagem é aquela construída na sociedade, elaborada em momentos históricos diferentes, desenvolvendo representações sociais identificadas na linguagem, pensamentos e ações de forma interativa.

Dessa forma, fomos identificando categorias, em conformidade com as falas dos entrevistados. Entendemos que formular categorias é interpretar o real, através da análise do material colhido até chegar ao ponto satisfatório e realístico. Segundo Cury (1985, p.21), as categorias “possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. As categorias são instrumentos metodológicos da dialética para analisar os fenômenos [...]”

Assim, cada resposta de nossa entrevista serviu para determinar as categorias empíricas¹⁰ que são “objeto” de reflexão neste estudo, analisadas de forma mais detalhada no capítulo V. Enfatizamos, também, que foi resguardada a identidade de cada professor, na tentativa de preservá-lo, pois compartilharam nas entrevistas sua representação de aluno da escola pública e privada, bem como estabeleceram críticas à forma como seus pares atuam profissionalmente nessas escolas.

¹⁰ Categorias empíricas são nomeações atribuídas aos dados para sintetizar as ideias ali presentes. Emergem no momento da pesquisa de campo, possuem vínculo com o roteiro de entrevistas, bem como com o aporte teórico (OLIVEIRA, Marly de P. p.27).

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: resultados e reflexões

Neste capítulo analisamos os dados coletados nas entrevistas realizadas com 20 professores de Matemática das duas redes de ensino, pública e privada, de Parnaíba.

A partir do primeiro questionamento, os dados foram analisados tomando por base a técnica de análise categorial, conforme Bardin (1977). Essa técnica é dividida em fases: inicia com a escuta das falas, transcrição e nova leitura do material a fim de agrupar as recorrências por questões, sistematizando os discursos em grupos de categorias; nova leitura para organização de subcategorias e nova sistematização em subgrupos ou unidades de análise.

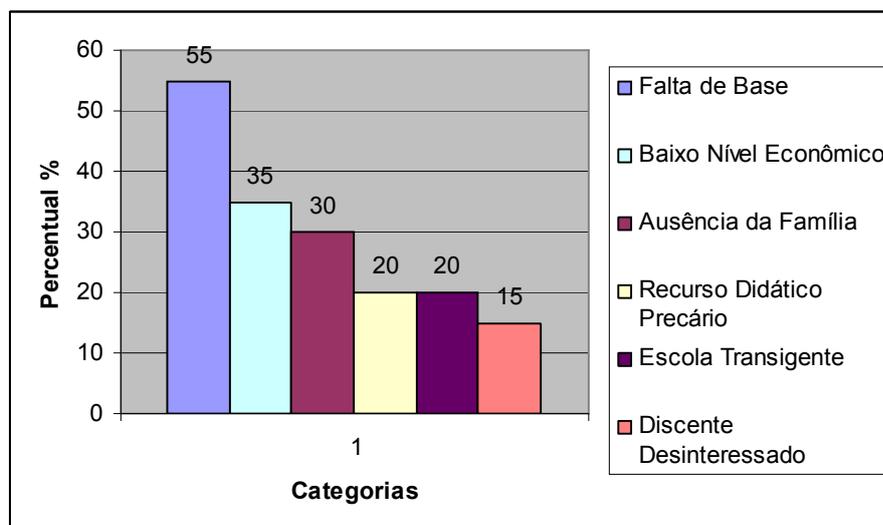
Indagamos os sujeitos com a primeira questão: “Já que você é ou foi professor de Matemática tanto na escola pública, quanto na escola privada, gostaria que você relatasse sua experiência, descrevendo o nível dos alunos de cada rede de ensino”. Analisando as respostas, observamos uma tendência de se julgar o aluno da escola pública com menos capacidade do que o aluno da escola particular. Assim, 100% dos professores enfatizaram o baixo nível dos alunos da rede pública, justificando que esse público vive em uma realidade socioeconômica inferior; não são estudantes profissionais, o que reduz seu tempo de dedicação aos estudos; os pais não os acompanham em suas atividades escolares; o ensino da escola pública é inferior, pois não dispõe de recursos didáticos e maior controle do grupo gestor; ainda, o desinteresse dos alunos é maior que na escola da rede privada.

A análise e reflexão das falas dos entrevistados permitiram a construção de seis categorias que justificam esse baixo nível, distribuídas por percentuais em ordem decrescente na Tabela 1/Gráfico 4.

Tabela 1 - Fatores que justificam o baixo nível dos alunos da escola pública na perspectiva docente

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
1. Falta de Base	11	55%
2. Baixo Nível Econômico	07	35%
3. Ausência da Família	06	30%
4. Recurso Didático Precário	04	20%
5. Escola Transigente	04	20%
6. Discente Desinteressado	03	15%

Gráfico 4 – Fatores que justificam o baixo nível dos alunos da escola pública na perspectiva docente



De acordo com as falas dos professores entrevistados, concluímos que das seis categorias que representam o nível do aluno da escola pública, quatro são oriundas de um contexto macro, portanto o aluno é vítima de problemas sociais, que escapa a sua vontade. Assim, as categorias: baixo nível econômico, ausência da família, recurso didático precário, escola transigente, estão fora do aluno, alheia a sua vontade, não nos permitindo, dessa forma, responsabilizá-lo pelo nível a ele imputado.

Falta de base, categoria que está representada pelo percentual de 55%, foi a frequência mais elevada, o que significa dizer que mais da metade dos professores entrevistados atribuem à formação anterior, base para o rendimento escolar, um grau de inferioridade significativo em relação à bagagem de conhecimentos dos alunos da escola pública quando, comparados aos alunos da rede particular. Entre alguns dos relatos dos professores interlocutores, ao serem indagados a respeito dessa questão, destacam as seguintes falas:

Bem, na escola particular, os alunos têm uma base um pouco melhor devido as séries iniciais, eles terem sido melhor preparados. Já na rede pública, parece que há uma deficiência na base. Então, quando chegamos nas séries seguintes eles têm certa dificuldade porque não aprenderam conceitos básicos de matemática (P2).

Na área de matemática, há uma diferença bem significativa, porque a grande maioria dos meninos não tinha conhecimento básico da matemática. Por exemplo, quando eu trabalhei no oitavo e sétimo ano, vamos dizer assim, 80% dos alunos não sabiam nem a tabuada. Então, ficava complicado trabalhar a matemática com essa dificuldade na base. Na escola privada também existe isso, só que em número menor (P8).

Na escola privada o ensino é bem melhor. Os alunos aprendem com mais facilidade, ele já tem uma base de conhecimento que não dificulta tanto essa

aprendizagem. Já na escola pública, eles não trazem essa base, então, eles não aprendem com tanta facilidade. Eu acredito que por não ter base de ensino, eles aprendem com mais dificuldade. O conteúdo que a gente trabalha numa série numa escola privada, lá tem que trabalhar num nível mais baixo, vamos falar assim, para eles conseguirem aprender um pouco (P9).

Os alunos da escola pública estudam a noite, trabalham manhã e tarde, não tem tempo para se dedicar aos estudos. Já na escola privada o aluno é profissional, só vive para estudar. [...] em termo de conhecimento a gente nota que o aluno da escola privada tem um pouco mais de conhecimento e assimila a matéria, não sei se por pressão que existe dentro de casa para aprender pelo fato de ser escola paga (P11).

A representação que os professores entrevistados têm dos alunos de escola pública é que seu conhecimento em relação aos conteúdos são deficitários, dificultando a aprendizagem dos conteúdos subsequentes. Segundo eles, nas escolas públicas, esse conhecimento não é transmitido de forma satisfatória uma vez que o conteúdo programático não é repassado integralmente, ficando sempre uma defasagem.

Nesse contexto, Mantoan (2002) questiona sobre a prática do professor, antes de buscar o fracasso e a deficiência do aluno. Segundo ele, o ensinar e aprender são uma via de mão dupla, devendo o professor localizar as barreiras que estão impedindo o resultado positivo de seu trabalho. Assim, a reflexão individual e coletiva leva o professor a aprender, conhecer, aprender a fazer e conviver com as dificuldades, planejando e criando situações que favoreçam o desenvolvimento cognitivo do aluno.

No entanto, verificamos que o esforço do professor para transmitir o conhecimento, que é resguardado no conteúdo programático, escapa a sua capacidade de gestão, uma vez que na escola pública a quantidade de feriados e dias não letivos, em virtude de vários acontecimentos de ordem social e emergente, impossibilita ao professor repassar para o aluno todo o programa planejado para o ano letivo, necessário para dar continuidade aos saberes das séries seguintes, como analisaremos nos depoimentos dos professores ainda neste capítulo.

A categoria baixo nível econômico ficou em segundo lugar, dentre as categorias elencadas (35%). Sobre essa categoria, ouvimos de nossos entrevistados, que:

A maioria dos alunos de escola pública são pessoas carentes que não tem condição e que a gente observa essa falta de condição, as dificuldades que surgem. [...] Alguns deles já trabalham desde cedo [...] Ele tem pouco menos de tempo, eles não têm recursos para comprar livros, utilizar alguns recursos extras, então ele tem que estudar com o básico, com aquilo que a escola oferece, onde na realidade o aluno da escola privada tem outros recursos (P1).

Eu acho que os alunos da escola privada são mais privilegiados, acho que pelo poder aquisitivo, eu acho que isso diferencia [...] Quem está na escola pública, é o pessoal de uma renda menor [...] Isso interfere diretamente no rendimento do aluno, é uma questão social mesmo (P5).

A relação entre os fatores macroestruturais e o rendimento escolar fundamentou os estudos elaborados nas décadas de 1970 e 1980, apresentando a pobreza como determinante no percurso escolar do aluno das classes populares. Entretanto, a perspectiva de análise do fracasso escolar deve levar em conta vários fatores presentes não só na dimensão extra-escolar, mas também intraescolar, negando a visão determinista presente nas análises anteriores¹¹ (ZAGO, 2003). Vimos nessa pesquisa que aluno de escola pública, na maioria, não é estudante profissional, precisa, portanto, contribuir financeiramente com a família e manter-se com o básico para seu sustento, o que reduz seu tempo de estudo e dificulta a aprendizagem. Diante das condições financeiras precárias, esse aluno fica impossibilitado de complementar seus estudos com outros saberes, comprar livros, acessar a internet e buscar outras informações necessárias. Segundo Lima (2006, f.77), “a família e o baixo nível socioeconômico se entrelaçam, já que um dos problemas da família é o econômico”. Para nossos entrevistados, o sucesso escolar dos alunos da escola privada em parte se dá pelo acompanhamento da família.

A ausência da família no acompanhamento do aluno foi a categoria que ficou em terceiro lugar de importância (30%). Vejamos alguns trechos de entrevistas em que os entrevistados se referem ao acompanhamento dos alunos da escola pública pelos pais.

Bom, o nível tem relação direta com a participação da família. Porque individualmente o nível não muda. Nós temos alunos bons na escola pública e na escola privada. Agora, devido o acompanhamento, o maior interesse dos pais e responsáveis, na escola privada, o nível se torna mais elevado (P15).

O nível dos alunos da escola pública é muito bom, pois eles têm a mesma capacidade de aprendizagem, porém falta muitas vezes o acompanhamento da família e os da escola privada quando os pais não podem acompanhá-los, eles pagam um orientador (P16).

[...] A alimentação, o acompanhamento familiar, toda essa estrutura que envolve o meio do aluno é importante, para que o aluno se sinta mais seguro. Qual o filho que estuda na rede privada que a mãe deixa ir sem tomar café? Sem dar o dinheiro da merenda? Qual é o filho que fica a tarde toda ociosa sem fazer nada? A mãe sempre se preocupa em fazer uma atividade extra, um cursinho extra, ou um professor, ou seja, um acompanhamento mais eficaz. Na rede pública não, se o aluno não se virar por si só ele não irá se destacar (P20).

Para nossos entrevistados, os alunos de escola pública não têm o seu dia organizado em torno das atividades escolares, com acompanhamento regular das tarefas como acontece com boa parte dos alunos da escola particular. A falta desse acompanhamento contribui na repetição de série, evasão, enfim, no fracasso escolar. Para Zago (2003, p. 20), “a família por

¹¹ Referência ao capítulo II deste trabalho que enfatiza as ideologias explicativas do fracasso escolar que foram sendo superadas: ideologia do dom; ideologia da deficiência cultural; ideologia das diferenças culturais.

intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar de seus filhos”.

A categoria recursos didáticos precários ocupou o quarto lugar (20%) dentre os principais fatores que justificam o baixo nível dos alunos da escola pública, empatando com a categoria escola transigente. Apresentamos, a seguir, o que ouvimos de nossos entrevistados, a respeito dessa categoria.

O aluno da escola pública tem dificuldade de comprar material, não dispõe de recursos como Internet, revistas, livros, enquanto que o aluno da escola privada tem mais facilidade de dispor desse material didático (P13).

Nas escolas públicas nós temos muitos alunos bons, que perdem fazendo comparativo com a escola privada, por falta de incentivo, falta material didático que não é suficiente, por falta de até mesmo de condições sociais que afetam o desenvolvimento do aluno (P15).

[...] na escola privada, os alunos têm mais livros, mais recursos, então se torna um aprendizado mais dinâmico. Já na escola pública, nós temos mais carência de material, inclusive isso está mudando, porque há 10 anos atrás não se falava em livro de matemática para esses alunos e hoje tem alguns colégios que já tem livros [...] Antes se fazia lista de exercício, apontamentos, ou seja, era muito mais difícil (P20).

Podemos observar pelas transcrições das falas de nossos sujeitos, mencionadas anteriormente, que dada à precária situação financeira dos alunos, eles não adquirem material escolar indispensável a seus estudos. Em relação às condições socioeconômicas sobre a definição do futuro escolar e social, Zago (2003, p.35) nos adverte que:

As difíceis condições de sobrevivência face a baixa renda, trabalho instável, moradia nas favelas, não são evidentemente elementos favoráveis à frequência da escola e a construção de um percurso escolar regular, mas esses dados tomados isoladamente não fornecem evidência suficientes para explicar as situações escolares de sucesso ou fracasso escolar.

Em relação à categoria escola transigente (20%), verificamos na fala de nossos interlocutores a necessidade do professor “puxar mais pelo aluno da escola pública” (P3). Outro indicador dessa característica é representado pelo não cumprimento do conteúdo programático de forma integral: “o professor o ano passado não explicou isso direito ou ainda não conseguiu cumprir o conteúdo programático” (P4). Ainda, em outros depoimentos: “a rede privada tem maior controle dos alunos, mais normas o que qualifica seu ensino” (P7). Evidenciam, ao caracterizar a organização escolar, que o acompanhamento na escola pública, tanto nos aspectos pedagógicos, quanto nos aspectos relativos às responsabilidades que o professor assume, contribui para a qualidade na rede particular de ensino: “na escola particular, o professor por ser acompanhado por uma equipe de coordenadores, tem mais responsabilidade, o que não acontece na rede pública” (P10). Compreendemos dessa forma

que a condescendência da escola pública contribui para uma representação não satisfatória do professor dessa instituição de ensino, conduzindo ao desenvolvimento de certo *habitus*, já que se tornou senso comum afirmar que neste espaço educacional desenvolve-se uma prática descompromissada. O *habitus* torna-se elemento da própria identidade ou perfil profissional dos docentes, sendo consubstanciado nas práticas cotidianas, num fazer rotineiro aliado ao repertório de ideias e valores próprios das representações do ser professor no espaço público. Segundo Bourdieu (1994, p.76),

[...] o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história [...] é o sistema de disposições passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas segundo princípios.

Vimos que os pontos abordados em quatro categorias que construímos com base nas respostas da primeira questão não imputam diretamente ao aluno da escola pública a responsabilidade do baixo nível que carregam em relação aos alunos da rede particular. Nesse sentido, Libâneo (2002, p.11) critica os órgãos oficiais que declaram a democratização da escola e que embora proclamem e favoreçam o acesso à escola das camadas populares, não oferecem de fato condições mínimas que assegurem o seu funcionamento, tais como: bons salários aos professores, condições favoráveis de trabalho, conseqüentemente, condições de aprendizagem aos alunos.

Em relação ao desinteresse do discente, última categoria que listamos quanto ao nível dos alunos da escola pública, 15% dos entrevistados atribuem o baixo nível desse aluno ao seu desinteresse no estudo da Matemática.

Olhe em relação a rede pública a gente percebe, um certo desnivelamento porque o aluno da escola pública não tem gosto. [...] a grande maioria dos alunos da rede pública não tem apreço pela disciplina. Não demonstram interesse em aprender. (P4).

Na escola pública, os alunos são desinteressados. De 30 alunos que a gente tem 5 querem chegar na faculdade, o restante querem só terminar. Às vezes tão na escola pela bolsa família ou por algum projeto de vida que obriga o aluno está na sala de aula (P9).

De acordo com os professores entrevistados, aparentemente, cabe ao aluno a motivação e esforço nos estudos para melhorar o seu nível. Porém, compreendemos através de leituras, baseadas em estudos sociológicos, que o interesse ou desinteresse do aluno não é consequência somente da inserção no meio em que vive, portanto, mesmo que a família e sua situação financeira influenciem e motivem o aluno nesse percurso à escola cabe um papel importante. Segundo Soares (1992), o fracasso escolar das camadas populares é explicado por ideologias que buscam na desigual distribuição de riquezas, na carência cultural, fundamentos

que justifiquem o baixo aproveitamento do aluno e até mesmo sua aptidão. Ideologias que terminam por direcionar ao aluno e a sua condição social a responsabilidade pelo ato de aprender. Nesse sentido indagamos: Qual o papel da escola? Onde situar seu grau de responsabilidade?

A segunda pergunta que fizemos aos professores entrevistados foi a seguinte: onde é mais difícil ser professor de Matemática, na escola pública ou privada? Por quê?

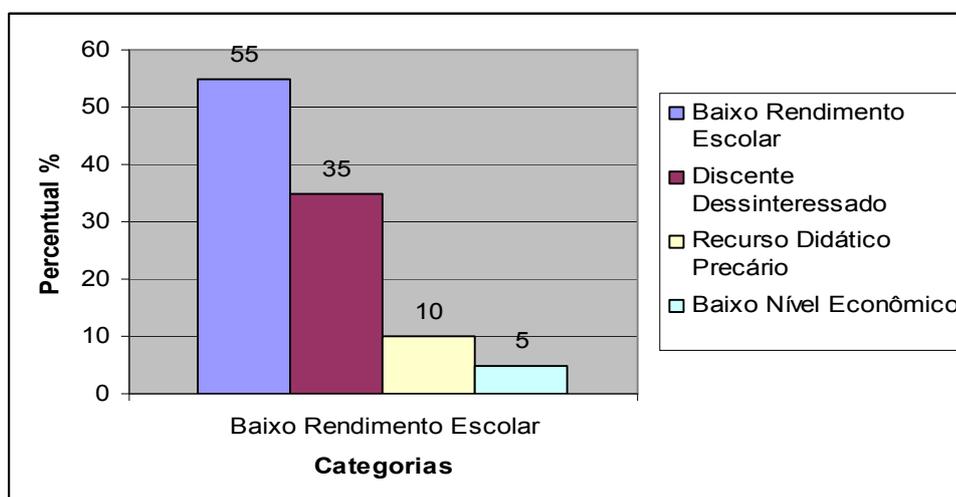
Ao analisarmos as falas de nossos interlocutores, concluímos que dos 20 professores entrevistados, 45% indicaram a escola pública com maior grau de dificuldade para lecionar, em virtude da ausência de material didático, precária situação financeira dos alunos, enquanto 15% apontaram a escola privada como muito exigente, falta de liberdade de escolhas e alunos indisciplinados, preferindo lecionar na escola pública. Oito professores, que representam 40% dos entrevistados, declararam que em ambas existem dificuldades.

Analisando as justificativas de suas respostas, encontramos 4 (quatro) categorias as quais são apresentadas a seguir na Tabela 2 e no Gráfico 5.

Tabela 2 - Fatores que dificultam o ensino na Escola Pública atribuídos pelos professores de Matemática do Ensino Fundamental de Parnaíba

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
1. Baixo Rendimento Escolar	11	55%
2. Discentes Desinteressados	07	35%
3. Recurso Didático Precário	02	10%
4. Baixo Nível Econômico	01	5%

Gráfico 5 – Fatores que dificultam o ensino na Escola Pública atribuídos pelos professores de Matemática do Ensino Fundamental de Parnaíba



Ao compararmos as categorias que emergiram da questão 1 com as que emergiram da questão 2, verificamos que as categorias encontradas na questão 1 estão contidas na questão 2. Assim, constatamos que as representações sociais elaboradas pelos professores entrevistados, a respeito do aluno da escola pública, apresentam esse aluno como detentor de baixo rendimento escolar, em função da defasagem referente às séries anteriores (categoria presente cinco vezes nas questões formuladas, com percentual sempre elevado), do qual a escola e a família têm sua parcela de responsabilidade. Esse contexto também é explicado pelo desinteresse do aluno em virtude dos problemas sociais enfrentados, sem maiores condições de dedicar-se aos estudos pelo fato de trabalhar desde cedo, enquanto que a precária situação financeira da família não o possibilita enriquecer seus conhecimentos, utilizando recursos extraescolares.

Na questão 2, constatamos que os professores, em sua maioria, consideram a escola pública como a instituição mais difícil de trabalhar, visto que tanto o público atendido quanto as condições materiais representam obstáculos ao desenvolvimento de suas atividades. Os depoimentos que seguem ilustram esse cenário:

Eu considero mais difícil lecionar na escola pública porque os alunos são desinteressados, faltam e não são cobrados nem pelos pais nem pela escola. Na escola privada, nós temos mais acompanhamento dos alunos (P8)

É mais difícil ser professor de Matemática na escola pública, porque os alunos não freqüentam assiduamente as aulas, são desinteressados e isso nos obriga a repetir, a voltar o assunto (P11)

Bom, é muito mais difícil na escola pública, pelo fato de você ter que voltar a séries passadas para você poder lembrar o aluno do que foi visto [...] É muito mais difícil na escola pública pelo fato de desinteresse do aluno, também pela quantidade de faltas. (P 11)

Na escola pública, nós temos aquela deficiência do aluno. [...] A gente tem aquela deficiência do aluno ser mais velho, mais atrasado, infelizmente o acompanhamento familiar não é como o da escola privada, até mesmo na alimentação. (P20)

Quanto à representação que o professor tem da escola pública, de acordo com suas falas, é de que sua estrutura é inferior oferecendo um trabalho pedagógico desprovido de material didático, inclusive com muita carência de livros e que, diferentemente da escola particular, o professor da escola pública não é acompanhado pela direção e coordenação de forma eficaz.

Existe sempre uma distorção muito grande entre escola pública e privada, a gente nota que nas escolas públicas, existe uma carência muito grande a própria estrutura da escola deixa a desejar. [...] não tem biblioteca com muitos livros como nas

escolas privadas e falta a presença da coordenação e direção tanto em relação ao professor como ao aluno (P17)

Dessa forma, duas representações foram abordadas pelos nossos interlocutores na análise em questão. A representação social do aluno e a representação acerca da escola pública. Vejamos as falas dos 15% dos professores que apontaram a escola privada como a instituição mais difícil de lecionar.

Para lecionar na escola privada você tem que se adequar ao que o colégio quer. O colégio é mais rígido e quer que você mude seu estilo. Na escola pública a gente fica mais a vontade (P6).

É mais difícil ser professor de Matemática na escola privada porque os alunos são mais indisciplinados. Na escola pública, embora não pareça o aluno respeita mais o professor. Para mim se torna mais difícil ser professor na escola privada porque os alunos não têm disciplina, principalmente em relação ao respeito pelo professor (P15).

A escola particular hoje exige mais do professor, porque os alunos são mais exigentes. Por isso eu acho mais complicado ser professor na escola privada porque somos mais exigidos (P17)

As reflexões que indicam a escola privada como a instituição mais difícil de lecionar remeteram-na ao patamar da exigência, pois nesse espaço é solicitado ao professor adaptação de seu modelo pedagógico, bem como as exigências de coordenadores, pais e alunos são elementos que contribuem para limitar sua liberdade. Outros depoimentos indicam a presença do aluno como “cliente” que, na visão de mercado, deve ser aquele “que tem sempre razão”, o que desvirtua os papéis tradicionalmente construídos e assumidos por professores e alunos no âmbito da sala de aula.

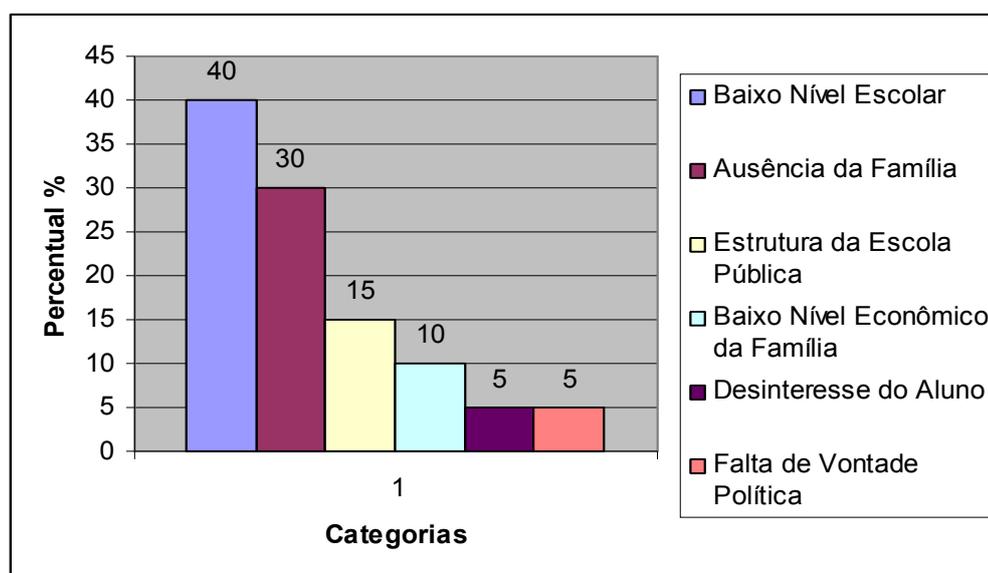
Na terceira questão, indagamos: em sua opinião, existe diferença de aprendizagem entre os alunos da escola pública ou privada? Justifique sua resposta?

Dos vinte professores entrevistados, apenas 1 (um) enfatizou que não existe diferença de aprendizagem entre os alunos da escola pública e da escola privada. Os demais professores (95%) apontaram as razões que justificam essa diferença de aprendizagem, conforme visualizamos na Tabela 3 e no Gráfico 6.

Tabela 3 - Fatores que diferenciam a aprendizagem do aluno da escola pública, em relação aos alunos da escola particular

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
1. Baixo Nível Escolar	08	40%
2. Ausência da Família	06	30%
3. Estrutura da Escola Pública	03	15%
4. Baixo Nível Econômico da Família	02	10%
5. Desinteresse do Aluno	01	5%
6. Falta de Vontade Política	01	5%

Gráfico 6 - Fatores que diferenciam a aprendizagem do aluno da escola pública em relação ao aluno da escola particular



A partir da Tabela 3, do Gráfico 6, observa-se que o baixo nível escolar é a categoria que melhor expressa a diferença na aprendizagem do aluno da escola pública em relação ao aluno da escola particular. Segundo as representações dos professores as categorias que melhor expressam e justificam essa diferença são, principalmente, o baixo nível escolar (40%) e a ausência da família (30%). As categorias estrutura da escola pública (15%); baixo nível econômico da família (10%); desinteresse do aluno (5%); e a falta de vontade política (5%) também explicam tal diferença.

Em relação à categoria baixo nível escolar, a maioria dos entrevistados justifica afirmando que alunos da escola pública apresentam maior dificuldade de aprendizagem na Matemática porque não possuem uma “base consistente” quanto aos conteúdos ministrados

nas séries anteriores e que são pré-requisitos necessários à aprendizagem de novos conteúdos. Esta categoria atingiu o maior percentual (40%) e aparece pela terceira vez ao analisarmos as respostas de nossos entrevistados. Destacamos as seguintes falas:

O aluno da escola privada tem mais facilidade de absorver o conteúdo porque ele traz bagagem dos anos anteriores. Já um aluno de escola pública como eu já tinha falado anteriormente, param de estudar, mudam constantemente de professores, a bagagem que eles trazem não é satisfatória (P1).

A diferença que existe é justamente a base, que muitas vezes eles não têm. Na escola privada eles têm base. Na pública a gente vê deficiência nesse ponto (P2).

A diferença está no déficit de aprendizagem. O que eu não consegui captar nas séries anteriores vai me faltar na seguinte e dificultar a aprendizagem. [...] Na escola pública o professor deixa lacunas (P4).

A maioria dos alunos de escola pública tem dificuldade de aprendizagem. Eles não acumulam com tanta facilidade o conteúdo repassado. Falta base, parece que o conteúdo anterior não foi visto (P9).

A diferença de aprendizagem existe. Existe na questão da base porque muitos alunos da escola pública não têm base sólida da Matemática. Eles passam sem ter conhecimento necessário e vai dificultar o trabalho da gente na série seguinte (14).

Existe sim, diferença de aprendizagem. Na escola privada o nível de escolaridade e financeira é melhor, fazendo com que os alunos sejam mais preparados do que os alunos da escola pública (P16).

Existe, porque na escola pública há sempre uma defasagem do conteúdo de uma série para outra e fica difícil para o aluno acompanhar. Já na escola privada, o conteúdo é dado e o aluno está mais pronto para aprender o que se repassa (18).

Observamos que a maioria das falas sobre o aluno da escola pública se repete, fortalecendo a ideia de que esse aluno fracassa em função da sua condição de classe, que parece influenciar as representações sociais dos professores acerca do aluno da escola pública. Portanto, o olhar do professor relaciona o baixo rendimento escolar do aluno à ausência da família, ao baixo nível socioeconômico e desinteresse do aluno como características centrais da situação escolar, discutidas anteriormente.

A ausência da família nas atividades escolares e no envolvimento geral com a escola é bem mais evidente na rede pública de ensino. Na rede privada, parte do sucesso escolar dos alunos é obtido em virtude do acompanhamento dos pais nas atividades escolares, conforme podemos observar nos seguintes trechos de entrevistas:

A diferença da aprendizagem entre um aluno da escola pública e outro aluno da escola privada está no acompanhamento da família. Na escola pública, os pais não têm conhecimento para orientá-los (P8).

Existe diferença de aprendizagem, porque na escola privada por ser pago, o pai também faz pressão para que os filhos estudem. Na escola pública, o aluno não tem obrigatoriedade de frequentar, perde aulas e não consegue acompanhar e a gente tem que estar sempre voltando (P11).

A diferença na aprendizagem está no acompanhamento da família. [...] Hoje a escola tem todo material e outros incentivos. Então a diferença, como eu já falei, é só na parte de ter ou não acompanhamento pelos pais ou responsáveis. O acompanhamento e interesses dos pais na escola privada tornam o nível do aluno mais elevado (P15).

Existe diferença de aprendizagem entre os alunos da escola pública e privada desde a família e o apoio escolar. [...] Aquele pai que está sempre presente, procura saber o que está acontecendo, ensina a tarefa de casa, contribui para o aprendizado do aluno. [...] Quando a família incentiva estudar, a buscar o aprendizado isso também facilita. A escola particular tem mais subsídio no sentido de fazer essas coisas, buscar atividades que melhora o aprendizado (P 19).

O aluno da escola privada tem toda estrutura familiar, onde o pai na verdade se preocupa com os filhos. Não é que o pai humilde não se preocupe, mas só que ele não tem estrutura e isso influencia o adolescente que está em processo de formação que fica inibido, vergonhoso por não ter condições (P20).

As falas dos professores entrevistados sobre as famílias dos alunos de escola pública revelam que os pais não estão presentes na educação do filho, dentre as explicações dadas, encontramos:

1. Baixa situação econômica da família;
2. Baixo nível cultural dos pais;
3. Falta de tempo, dentre outros.

De acordo com as falas dos entrevistados que transcrevemos a seguir, constatamos que a escola pública foi também responsabilizada pela não assimilação do conteúdo transmitido aos alunos, em virtude de sua estrutura precária, o que nos levou a criar uma categoria com a denominação, estrutura precária da escola pública.

Na escola pública, o aprendizado do aluno é pior porque a estrutura da escola é diferente da escola privada. Os alunos não têm acompanhamento, a quantidade de horas/ aula no ensino público, ela é menor. [...] Normalmente, as escolas privadas são menores, isso facilita mais a presença da direção, da coordenação um acompanhamento mais próximo, acho que isso interfere diretamente na aprendizagem. Não que os alunos da escola privada sejam mais capazes, mas aprendem com mais facilidade por serem mais assistidos. A distinção está por aí (P5).

A diferença de aprendizagem existe. Na escola pública, os alunos têm mais dificuldade por causa da estrutura da escola que não tem recursos didáticos, acesso a Internet, como os alunos da escola privada têm (P12).

A escola pública não tem estrutura adequada, seu estado deixa muito a desejar, a diretoria da escola não tem bom empenho e isso dificulta a aprendizagem dos alunos (P17).

Com base no que nos foi relatado pelos entrevistados, criamos uma quarta categoria, baixo nível econômico da família, que contribui na justificativa de que a aprendizagem se dá

de forma diferenciada entre os alunos da rede pública e privada. Assim, ouvimos dos professores entrevistados:

Existe diferença entre aprendizagem dos alunos porque, por exemplo, um menino de escola particular os pais sempre estão colocando para eles estudarem, tem condições de comprar livros, computador e na rede pública não tem isso (P3).

Existe mais aproveitamento na escola privada, em virtude das condições do aluno de adquirir material escolar. Resumindo, o aluno da escola privada não tem problemas sociais e financeiros (P13).

Ao aluno foi imputada a responsabilidade no aprendizado do que lhe é repassado pelos professores. Alguns de nossos entrevistados representaram o aluno da escola pública como desinteressado, o que nos levou a criar uma categoria com essa denominação, diante do que emergiu das falas:

Existe diferença de aprendizagem. Os alunos da escola pública são mais alheios, possuem grau de desinteresse muito grande e na escola privada pelo acompanhamento dos pais os alunos são mais interessados e aprendem melhor (P6).

Fiorentini (2006, p.129), ao realizar uma pesquisa junto aos professores de Matemática que atuam nas escolas públicas e privada no Estado de São Paulo, verificou que dentre algumas dificuldades e insatisfação apontadas pelos docentes estava a falta de interesse dos alunos. Segundo ele, o grande desafio do professor é conquistar esse aluno que não quer vir à escola, não está interessado em aprender, muito menos a disciplina Matemática.

A falta de uma remuneração digna para o professor também foi abordada como resposta nas entrevistas, ocasionando desmotivação ao professor que reflete consequentemente na aprendizagem do aluno da escola pública. Vejamos o que disseram os professores:

A motivação do professor vai refletir na forma de transmitir a disciplina para o aluno, facilitando ou não sua aprendizagem. Os professores de escola pública são sempre desmotivados em virtude dos governantes não enxergarem o estudo, a batalha do professor para ganhar uma migalha. Os governantes precisam valorizar mais o ensino em si (P10).

Assim, constatamos que os professores, ao responderem essa questão, revelaram três eixos representacionais, relacionados ao aluno, ao professor e a escola pública. Ao representar os discentes, os professores enfatizaram que o aluno da escola pública apresenta um déficit de conhecimento, uma situação financeira precária, a família não os acompanha nas atividades escolares e são desinteressados.

Para os professores, a escola pública tem uma estrutura precária, o que significa dizer que não possuem os recursos didáticos necessários para melhorar a qualidade das aulas, a

diretoria e a coordenação não são presentes, o tamanho da escola não é adequado e muitos alunos são aglomerados em sala de aula.

[...] a gente tem que ter um pouco mais de cautela com o aluno da escola pública, a gente precisa ter um pouco mais de paciência, os assunto tem que ser trabalhado com mais calma porque apresenta muita dificuldade, além da estrutura e da falta de acompanhamento por parte da direção que não existe. Já na escola privada, como alguns deles já são mais preparados, já que tem outros recursos como a Internet, livros didáticos a gente não observa tanta carência assim (P1).

Quanto aos professores, os relatos descrevem as dificuldades na profissão associadas a má remuneração, desmotivação, o não cumprimento da carga horária, bem como afirmam que alteram sua prática ao ministrarem aulas na escola pública, pois não conseguem transmitir integralmente o conteúdo programático.

Nesse sentido, Marcondes (2002, p. 202) explica que os professores no Brasil enfrentam diversos problemas ao lecionarem na escola pública em virtude das dificuldades de materiais e recursos deficientes, além de sentir que sua profissão não é valorizada, ocupando um baixo status social e um salário inadequado que não o motiva para um trabalho eficaz.

O professor que afirmou não existir diferença de aprendizagem entre os alunos da escola pública ou privada, justificou sua resposta da seguinte forma:

Na minha opinião, não há diferença de aprendizagem entre os alunos da escola pública ou privada, tudo depende do aluno. Se o aluno tem interesse, seja na escola pública ou privada, ele conseguirá ter êxito naquilo que se propõe (P7).

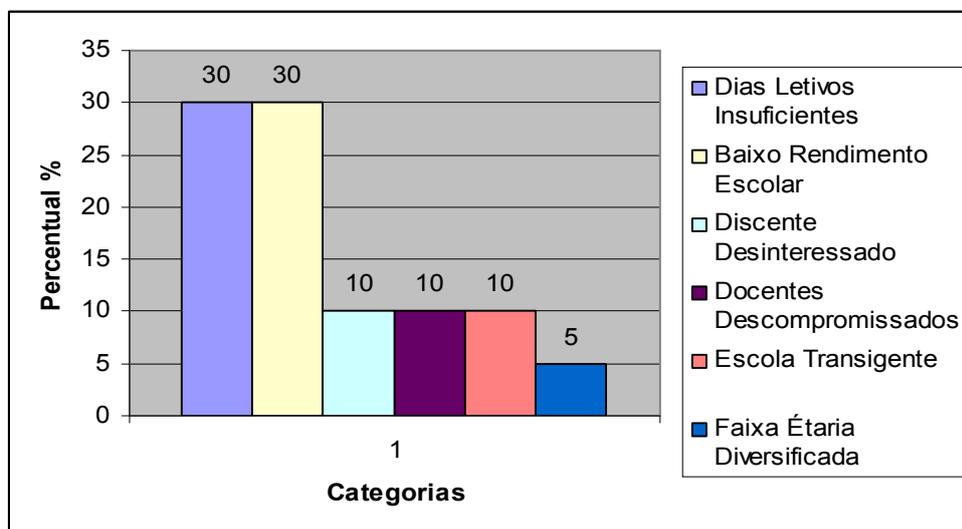
Com o objetivo de averiguar se os alunos da escola pública têm acesso ao mesmo conteúdo dos alunos da escola privada, fizemos o seguinte questionamento na quarta questão: da mesma forma que é repassado o conteúdo programático na escola pública é repassado igualmente na escola privada?

Oitenta por cento (80%) dos entrevistados responderam que o conteúdo programático não é repassado igualmente nas duas redes de ensino. A partir de suas justificativas, criamos algumas categorias, que podem ser visualizadas no Tabela 4, Gráfico 7.

Tabela 4 - Motivos que levam o professor de Matemática a repassar de forma diferente o conteúdo programático na escola pública e na escola particular.

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
1. Dias Letivos Insuficientes	06	30%
2. Baixo Rendimento Escolar	06	30%
3. Discente Desinteressado	02	10%
4. Docente Descompromissado	02	10%
5. Escola Transigente	02	10%
6. Faixa Etária Diversificada	01	5%

Gráfico 7 - Motivos que levam o professor de Matemática a repassar de forma diferente o conteúdo programático na escola pública e na escola particular



As categorias dias letivos insuficientes e baixo rendimento escolar atingiram percentual mais alto (30%). Mais uma vez, o baixo rendimento escolar do aluno da escola pública foi abordado, desta vez como sendo um dos motivos que leva o professor a repassar o conteúdo programático de forma diferente em relação à rede privada. Parte dos discursos (10%) remete ao professor, ao aluno e à escola, percentual igual de responsabilidade em relação ao não cumprimento de forma satisfatória do conteúdo programático. Segundo eles, na escola pública o conteúdo programático não é repassado integralmente, ou porque os alunos são desinteressados ou porque os professores de escola pública não estão comprometidos profissionalmente. Ainda indicam que, por ser mal administrada, a escola pública tem seus dias letivos reduzidos, comprometidos pelos feriados, greves, problemas na estrutura da escola como falta de água, situações emergenciais de calamidade pública como enchentes, servindo a escola de abrigo para os flagelados.

A faixa etária diversificada nas salas de aula da escola pública (5% dos depoimentos), também foi apontada como uma das causas que prejudicam a transmissão do conteúdo escolar. Vejamos algumas falas dos entrevistados sobre esse questionamento, que originou a categoria dias letivos insuficientes.

Na escola pública, o conteúdo programático não é cumprido em virtude do calendário escolar que não é cumprido rigorosamente, por conta de feriados, de datas comemorativas, por conta de “N” fatores, feiras, exposições, essas coisas. O calendário fica comprometido. Dizem, vamos ter um sábado letivo, mas o aluno da

escola pública não tem interesse de ir a escola dia de sábado. A gente não cumpre, não consegue cumprir a programação (P4).

Olhe, a previsão é que o conteúdo seja o mesmo, mas a gente sabe que na escola pública muita coisa é motivo para não ter aula. Isso acaba atrapalhando a seqüência da aula, acaba atrapalhando a programação. Na escola privada a gente não vê isso (P5).

Na escola pública existe às vezes muito feriado, muitas reuniões, algumas coisas que fazem a gente não ter aulas. Os dias letivos das escolas particulares são cumpridos. Já na escola pública isso não acontece e o conteúdo dado em uma é para ser igual na outra, todo caso eu procuro não ter diferenças (P6).

Não. Isso aí é impossível, você repassar todo o conteúdo na escola pública. Até porque tem uma diferença, é bem mais complicado. Na escola privada tem aula durante todo o período. Na escola pública não, geralmente há uma grande quantidade de dias que você não trabalha, por causa de uma coisa ou por outra, é assim (P7).

Na escola pública a gente não consegue dar 50% do conteúdo programático durante todo o ano, pela quantidade de falta dos alunos, pelo número de feriados, que na escola qualquer coisinha pára. Véspera de feriado a gente não consegue dar aula porque os alunos já acham que véspera de feriado é feriado, então os alunos vão embora mais cedo, quando bate o recreio eles vão embora, não esperam as duas últimas aulas e a gente tem que esperar para repassar o conteúdo (P11).

Tem algumas particularidades que distingue a escola pública da escola privada, por exemplo, greves, quebram o conteúdo programático. Como nós já tivemos greve esse ano nas escolas do município, já fica perdido uma parte do conteúdo que é programado. Outro exemplo, falta água na escola, quando precisa construir algo na escola, fazer um retoque no prédio, em caso de calamidade pública como enchentes, que já tivemos esse ano também aqui na escola, os desabrigados vinham pra cá e a gente ficava sem aulas (P15).

Diante do descaso com o aluno das camadas populares, Soares (1992, p. 73) afirma que a escola pública é insatisfatória, sobretudo do ponto de vista qualitativo, e lamenta porque a escola é muito mais importante para as camadas populares do que para as classes dominantes. “Para estas têm, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela classe de origem; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desse privilégio”. Cabe ressaltar que a reflexão entre público e privado deve endereçar responsabilidades aos administradores eleitos pelo povo, que administram os recursos públicos e, na maioria dos casos, não priorizam a educação. Os problemas apontados pelos professores são remetidos à má administração ou descaso com o serviço público, compreendendo o sistema público de educação como construtor de escolas com ensino deficiente. Nesse contexto, Patto (1999, p. 134) nos diz que,

Inúmeras passagens levam a sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções de demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores: assinala-se o

considerável aumento que teve o número de escolas pela extensão de certas idéias políticas e necessidades econômicas. Ao crescer esse número, não se deram sensíveis mudanças no espírito e na forma do trabalho escolar.

Segundo a Tabela 4 e o Gráfico 7, a categoria baixo rendimento escolar obteve também um percentual de 30%. Os trechos de entrevistas apresentados abaixo justificam a criação dessa categoria para explicar porque na escola pública o conteúdo programático não é repassado igualmente como na escola particular.

Na escola pública o aluno já vem com uma dificuldade anterior e você tem que trabalhar tudo novamente, envolver todos, mudar sua metodologia, trabalhar assim de uma forma mais leve para que toda a sala acompanhe e a programação fica comprometida (P1).

O professor tenta passar o conteúdo programático do mesmo jeito, mas na escola pública tem uma defasagem se ele for acelerar o aluno pode não acompanhar (P3).

Não é não. Na escola particular eu dificultava mais na hora de passar o conteúdo na escola pública, se eu dificultasse lá, eles não conseguiam acompanhar, eu tinha que manerar para eles conseguirem (P9).

O aluno na escola pública o desempenho é mínimo. A gente nota a distorção entre os alunos da escola pública e da escola privada. Daí o conteúdo não pode ser passado de forma igualitária de uma rede de ensino para outra (P17).

Não. Eu acredito que não. Os alunos de escola pública têm um conteúdo fraco, temos que revisar esse conteúdo, então ele nunca vai até o final como na escola particular (P19).

A gente aprofunda mais, o conteúdo na escola privada. A escola pública é muito carente, a gente não pode exigir tanto. A gente nota que a base é totalmente diferente de uma rede de ensino para outra. Em termos de conteúdo programático é em qualquer lugar do Brasil, mas a diferença é o aprofundamento (P20).

A categoria baixo rendimento escolar aparece novamente na fala dos professores como causa da impossibilidade de transmitir o conteúdo programático na escola pública da mesma forma que ele repassa na escola privada. As causas desse baixo rendimento escolar já foram discutidas anteriormente. Analisando esses discursos, podemos compreender que as entrelinhas revelam uma concepção homogeneizadora acerca da escola pública e de seu público, apresentando-os sempre de forma negativa, desprovidos de potencial e caracterizados pela inferioridade mediante os alunos da rede privada. Para Sales (2000, p.159), muitos dos sujeitos manifestaram,

[...] de forma mais explícita, sua visão preconceituosa sobre as escolas públicas e principalmente sobre os pequenos estabelecimentos de ensino localizados fora dos centros urbanos. Os sujeitos, ao falarem sobre essas escolas, geralmente utilizam rótulos e demonstram muita convicção em suas afirmações.

Segundo o referido autor, os rótulos são estereótipos, representações que direcionam as ações dos sujeitos, portanto, no nosso caso, podemos compreender que as práticas pedagógicas são ações construídas, também, por essas representações.

Os professores entrevistados (10%) responsabilizaram o aluno por não conseguirem repassar o conteúdo programado, atribuindo a esse público o desinteresse, originando assim mais uma categoria. Vejamos trechos das entrevistas, referente a essa questão:

O conteúdo programático não é dado integralmente na rede pública como é na rede privada, pela falta de interesse dos alunos. Pela grande quantidade de faltas dos alunos, vão embora mais cedo, a gente não pode ir para frente (P11).

Na escola pública, numa classe de 40 alunos, comparecem menos de 50% as aulas. Numa sala de 40 alunos a gente vê 15, pela falta de desejo que realmente uns tem de quererem estudar. O conteúdo programático fica prejudicado (P17)

Essa categoria discente desinteressado apareceu também pela quarta vez nesse trabalho de pesquisa, portanto já comentada anteriormente. O desinteresse do aluno da escola pública, fruto muitas vezes do contexto social e escolar não pode ser analisado somente por um ângulo, mas cabe afirmar que colabora na reprodução das desigualdades, visto que contribui para o fracasso escolar. Esse fracasso estimula a não continuidade dos estudos, direcionando esse público na reprodução de sua situação de classe. Por outro lado, o professor, ao tachar seu aluno de desinteressado o faz, muitas vezes, porque analisam as ações e atitudes desse aluno sem levar em conta o modelo de ensino que ministram ou as reais necessidades desse grupo, sem levar em conta, também, padrões culturais. Nesse sentido Patto (1999, p. 156) adverte:

Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e pouca falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de condição de classe média. [...] o desconhecimento a respeito dessas crianças é generalizado. Portanto, mesmo que esse professor tente suprir suas lacunas de informação e corrigir seus vieses de classe entrando em contato com o textos que lhe estão mais a mão, é provável que continuará a desconhecer seus alunos pobres, julgando que os conhece.

Os entrevistados também enfatizaram que, muitas vezes, o conteúdo programático não é repassado igualmente nas duas redes de ensino em virtude da falta de comprometimento do professor com a escola pública. As falas a seguir fundamentam a categoria docentes descompromissados (10% dos entrevistados):

Eu acredito que não. O professor da escola pública ele é acomodado. Quando ele realmente é professor comprometido ele deve passar o conteúdo programático igualmente nas duas redes de ensino. Mas realmente o professor não tem esse compromisso nas escolas públicas. (P2)

Não é repassado igualmente o conteúdo programático nas duas redes de ensino. Na escola pública, eu tenho percebido que muitos professores não levam em consideração a necessidade do aprendizado do aluno, mas sim a necessidade do

professor, se ele quer ou não ensinar. Alguns acham que por ser escola pública relaxam, faltam e não levam tanto a sério, existe esse ponto. (P18)

Os professores entrevistados deixaram explícito em suas falas, que o conteúdo programático não é repassado igualmente nas duas redes de ensino, exteriorizando o *habitus*, ao exercerem práticas diferentes na escola pública. Para Perrenoud (1997), apesar de o professor utilizar modelos didáticos e esquemas conscientes de ação, a sua prática é dirigida pelo *habitus*. Esta representação do docente como descompromissado, como revelam muitos depoimentos, aliada a representação da escola pública como transigente, favorece a análise de que o ensino desenvolvido na escola pública não é objeto de preocupação e rigor tanto quanto aquele elaborado e produzido na escola particular, comprometido por muitos fatores, dentre os quais destacamos a ausência da assiduidade do professor e o não repasse integral do conteúdo programático.

O absentismo dos professores na escola pública é apontado como um dos fatores que comprometem o conteúdo programático nessa rede de ensino. Durham (2008, p.20) considera o absentismo dos professores uma das “pragas” da escola pública brasileira. Para essa autora, o índice de ausência é “escandaloso”. Segundo pesquisa realizada pela autora, “um professor falta, em média, um mês de trabalho por ano e, o pior, não perde um centavo por isso.” Embora os dados coletados por essa autora não estejam atrelados diretamente a nossa realidade (cidade de Parnaíba – Piauí), podemos perceber, segundo relatos dos professores, a falta de profissionalismo do professor e o corporativismo presente no meio escolar, respaldado pela falta de cobrança da administração diante de situações dessa natureza.

Nesse contexto, nos reportamos à categoria escola transigente, direcionada por 10% dos professores que indicaram a falta de cobrança dos administradores como ponto fundamental para o repasse integral do conteúdo programático na escola pública. Os professores reclamam da falta de acompanhamento pedagógico, elemento importante na garantia da qualidade do ensino nas escolas privadas.

Na escola particular o professor trabalha num ritmo mais acelerado, numa cobrança um pouco maior, então... Na escola pública, ele é mais acomodado, não tem cobrança e o conteúdo não é passado integralmente (P2)

Existe uma cobrança maior na rede particular. Na pública essa cobrança já não é tão forte assim. Eu acredito que na escola particular o conteúdo didático é cumprido, na escola pública, o assunto do cronograma não é passado todo (P19).

Em relação à transmissão do conteúdo programático tem grande importância, nesse contexto, a boa gestão da escola. Silva (2003, p.182-185) nos remete a um trabalho de pesquisa que realizou em Pernambuco, deixando evidente a importância da dedicação dos

gestores para fazer a escola funcionar bem, acompanhando os trabalhos dos professores no esforço de recuperar as aulas não ministradas por diversos fatores específicos da rede pública, procurando de todas as formas cumprir o programa da disciplina. Ao fazer referência a uma escola pública diferenciada, ela enfatiza que o ponto principal para assegurar a qualidade do trabalho é o empenho da direção que é dedicada, eleita pelos pares, desenvolvendo um trabalho com os atores da escola e a comunidade na gestão escolar.

Em relação à última categoria dessa questão, faixa etária diversificada, ouvimos dos entrevistados o seguinte:

Na escola privada a faixa etária dos alunos é praticamente a mesma. Já na escola pública, não é. O aluno deixou de estudar, às vezes está com vários anos que não estuda e você precisa trabalhar na sala com todos os alunos, trabalhar de forma mais leve e o conteúdo não dá para ser dado integralmente. (P1)

Os professores entrevistados enfatizaram que nas salas de aula da escola pública existem alunos de diversas faixas etárias, portanto turmas heterogêneas, o que dificulta a transmissão do conteúdo programático, problema não vivenciado na rede privada. Trabalhar com turmas heterogêneas não é fácil, exigindo formação especial do profissional em educação. Nesse sentido, o economista Castro (2008, p. 22) evidencia o sucesso das escolas dos Estados Unidos e Canadá que têm resultados positivos ao trabalharem com turmas heterogêneas porque os professores recebem formação especial para atuarem nessa realidade, ênfase dada a essa especialidade nos cursos de formação de professores. Nesse cenário, Marcondes (2002, p.199) propõe:

Que se coloque em discussão a expectativa dos professores trabalharem com turmas homogêneas em nível de aproveitamento escolar, alunos considerados “imaturos”, porque não estão prontos, alunos considerados “deficientes”, concepção de conhecimento como algo “pronto, acabado”, expectativa de “resultados imediatos”, a separação de alunos considerados “fracos”, “rotular alunos”, usar determinados procedimentos de avaliar e atribuir a eles valor “inquestionáveis” e muitos outros aspectos que pode e devem ser questionados e submetidos à reflexão.

A busca constante dessa igualdade na escola, prezando pela homogeneidade só acentua a desigualdade ao desprezar a diversidade própria de cada grupo. Segundo Figueiredo (2002, p.68), “na tentativa de garantir a homogeneidade na turma e entre alunos, a escola exclui aqueles que se diferenciam.”

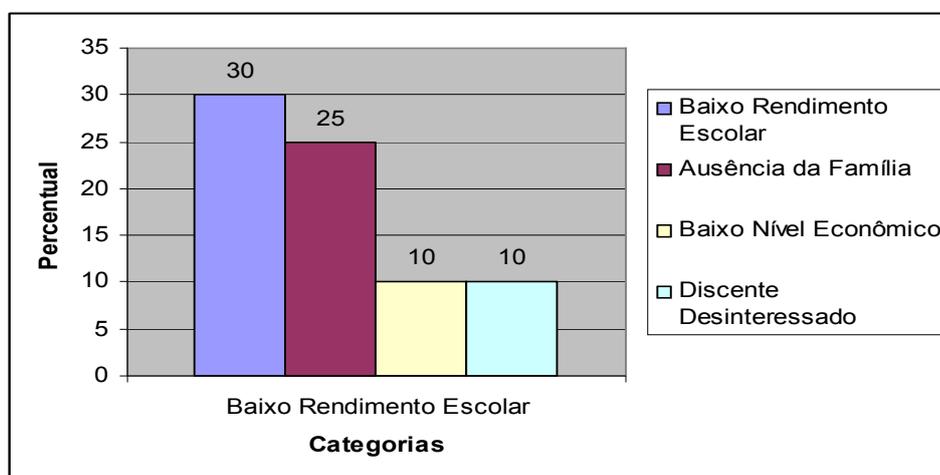
A quinta questão de nossa entrevista indaga sobre o aproveitamento da disciplina matemática pelo aluno das duas redes de ensino. Questionamos os sujeitos da seguinte forma: Como você vê o aproveitamento da disciplina Matemática pelo aluno da escola pública e pelo aluno da escola privada?

Dos vinte professores entrevistados, 75% responderam que os alunos da rede privada têm um aproveitamento melhor, 20% consideram o aproveitamento igual nas duas redes de ensino e apenas 5% considerou que o aluno da escola pública aproveitava melhor a disciplina Matemática. Com base nas falas de nossos entrevistados, criamos quatro categorias, conforme podem ser visualizadas na Tabela 5 e no Gráfico 8.

Tabela 5 – Fatores que prejudicam o aproveitamento dos alunos da escola pública na disciplina Matemática

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
1. Baixo Rendimento Escolar	06	30%
2. Ausência da Família	05	25%
3. Baixo Nível Econômico	02	10%
4. Discentes Desinteressados	02	10%

Gráfico 8 – Fatores que prejudicam o aproveitamento dos alunos da escola pública na disciplina Matemática



De acordo com os sujeitos entrevistados, o baixo rendimento escolar é o fator mais apontado (30%) como responsável pelo aproveitamento insatisfatório do aluno da escola pública em relação à disciplina Matemática, gerando uma categoria com alto percentual e que aparece pela quinta vez na análise, portanto, já comentada anteriormente. Relataremos as falas de alguns de nossos entrevistados buscando uma visualização mais enfática desse cenário:

O aproveitamento do aluno da escola privada é melhor porque ele vê o conteúdo do livro quase 100% e muitas vezes até repetido. Na escola privada, ele vê 70% do conteúdo quando muito. (P2)

Eu acredito que na rede privada o aluno tenha mais aproveitamento. Na escola pública, os alunos têm uma defasagem muito grande. A gente tenta acelerar mas quando vê que está devagar a gente tem que voltar. (P3)

Na escola privada o aproveitamento é maior porque o aluno tem uma base maior. Ele vê toda a programação durante o ano. Mas o aproveitamento depende muito do aluno. (P11)

O aproveitamento depende do aluno que tem base para aprender. Quando ele não tem base, ele sente muita dificuldade naquela série, porque não tem esse conteúdo passado. Por isso, o aproveitamento é melhor na escola privada. (P14)

O aproveitamento da disciplina matemática é melhor na escola privada, por conta do conteúdo que é abordado de uma maneira mais completa, não pode faltar. O diretor, a coordenação, eles dizem que temos que dá o conteúdo completo e a gente faz tudo para chegar até o final. (P19)

Na escola pública, a base do aluno é muito deficiente. A base do aluno que vem da escola privada é diferente da base do aluno da escola pública. A estrutura da escola pública é muito carente, por isso o aproveitamento dos alunos da escola pública é inferior em relação aos alunos da escola privada. (P20)

Os sujeitos entrevistados responsabilizaram também a falta de acompanhamento da família nas atividades escolares do aluno da escola pública, como sendo um outro motivo que prejudica o seu aproveitamento em relação à disciplina Matemática. Com base nas respostas dos entrevistados, criamos a categoria ausência da família que atingiu o percentual de 25%.

Olhe, a avaliação escrita não mede o grau de aprendizagem do aluno, ou seja, o aproveitamento desse aluno.[...] Eu fiz uma ligação da matemática com a ciência, mostrei dentro da história a vivência da matemática, como ela partiu e o meu aluno na hora de uma resposta não conseguiu acompanhar a minha linha de raciocínio. A gente dá o pontapé, a gente encaminha mas em casa a gente percebe que os alunos precisam estudar mais. Os alunos de escola particular têm um aproveitamento melhor da aprendizagem da matemática porque os pais dão uma pressãozinha, acompanham mais o aluno. (P4)

Eu acho que o que motivo a aprendizagem é o interesse, ter objetivos e o acompanhamento da família, né? [...] Na escola pública normalmente são famílias que não fazem acompanhamento, isso interfere diretamente no rendimento. (P5)

O aproveitamento tá na questão familiar mesmo. Quando ele tem acompanhamento familiar, ele tem a vivência prática, se esse aluno é levado a fazer compras, mexer com o dinheiro, com papel, observar números ele vive essa questão prática e tem uma melhor aprendizagem. Na escola pública eles não têm esse acompanhamento dos pais, já na escola privada os pais exigem mais, com medo de não passarem de ano e ter desperdício de dinheiro. (P8)

Existe mais aproveitamento na escola privada, em virtude do acompanhamento da família. O aluno da escola pública tem problemas de dificuldades sociais e financeiras. (P13)

Em termos de rendimento, o aluno da escola privada tem um maior rendimento, o aproveitamento é maior. Na escola pública, não há acompanhamento dos pais, eles não conseguem desenvolver tarefa porque não tem incentivo em casa e seu tempo é pouco. (P15)

Os professores entrevistados enfatizaram com veemência a importância da família no acompanhamento do aluno, sendo essa categoria citada pela terceira vez, portanto, também já comentada anteriormente. Acerca desse aspecto, Viana (2003, p.58), ao dizer “que as famílias populares participam da construção do sucesso escolar dos filhos de modo diferenciado, nem sempre facilmente visível e voltado explicita e objetivamente para tal fim [...]”. Acrescentamos que estas famílias, por conviverem no seu cotidiano com o desafio de enfrentar conflitos de ordem social, material e financeira, são ausentes do cotidiano escolar o que colabora para o pouco crédito atribuído a essa instituição, mesmo em situação de sucesso dos filhos.

Outra categoria que emergiu das falas dos entrevistados, tentando justificar as causas do baixo rendimento dos alunos da rede pública em relação ao aproveitamento da disciplina Matemática, foi o baixo nível econômico (10%). Vejamos o que disseram os entrevistados.

O aluno da escola privada tem um aproveitamento melhor porque ele tem como tirar suas dúvidas, busca outros livros, outros exercícios, outras atividades, para que ele possa entender aquilo que ele não compreendeu. Já o aluno da escola pública ele não tem condição de pagar um tempinho a Internet para fazer uma pesquisa, de reunir amigos em casa para estudar e tirar dúvidas, devido essa precária situação de falta de recursos, o aluno da escola pública tem o aproveitamento é inferior. (P1)

Na escola privada o aproveitamento do aluno é melhor, porque o aluno tem condições de adquirir material escolar. O aluno da escola pública tem dificuldades sociais e financeiras. (P13)

A categoria baixo nível econômico já foi comentada nas questões anteriores, aparecendo pela quarta vez nas respostas das indagações feitas aos entrevistados. Vários programas para complementação da renda familiar são desenvolvidos pelo governo Municipal, Estadual e Federal, procurando assim minimizar a situação econômica dessas famílias de forma a lhes dar condições para encaminhar seus filhos à escola.

Na contemporaneidade, observamos o crescimento do desemprego, conseqüentemente, o acirramento das situações de exclusão social estimuladas pelas transformações econômicas frente à sociedade global. Segundo Guimarães e Almeida (2005, p.129),

Entre as famílias pobres as ameaças sempre foram mais presentes e o desemprego muito mais constante; contudo, no mundo de economia globalizada e pobreza regionalizada segundo as especificidades locais, elas são hoje mais duramente atingidas pelo desemprego. A rua passa a ser espaço em que, paulatina e crescentemente, ganha visibilidade social uma grande gama de excluídos: homem em idade adulta e produtiva, velhos e crianças.

Essa realidade de empobrecimento termina por delinear um perfil de mudanças na própria organização familiar, pois os desafios são acentuados e as dificuldades de criar laços de solidariedade entre os membros são maiores. Nesse sentido, o papel da família na

formação do cidadão, segundo Baptista (2001), deve atender aos requisitos de proteção, pertencimento, construção de afetos, educação e socialização.

Ao aluno da rede pública, também, foi imputada a responsabilidade do seu aproveitamento ruim porque ele tem menos interesse de estudar do que ao aluno da escola privada. O desinteresse do aluno já foi categoria abordada pela quinta vez e comentada nas questões anteriores. Ouvimos dos sujeitos entrevistados o seguinte:

O aluno da escola pública sente um pouco mais de dificuldade, tem um aproveitamento menor, devido o fator desinteresse dele que é maior do que o do aluno da escola particular. Porque você vê que antigamente na escola pública você não tinha livros didáticos, hoje não tem mais a questão eu não tenho livros como é que eu estudo. Mas, o que você vê é que na escola pública o aluno torna-se muito mais desinteressado do que na escola privada (P6).

O aproveitamento do aluno da escola pública é inferior ao aproveitamento do aluno da escola privada, porque ele é muito desinteressado. O aluno da escola pública tem um desempenho mínimo, a gente nota uma evasão muito grande (P17).

Indagamos na sexta pergunta de nossa entrevista: em sua opinião, existe motivação para aprendizagem da disciplina matemática? Em quais da rede de ensino esta motivação é mais evidente? Justifique sua resposta.

Esse questionamento foi feito com o objetivo de conhecer quais os fatores que motivam os alunos aprenderem a Matemática e em que rede de ensino ela (motivação) está mais presente.

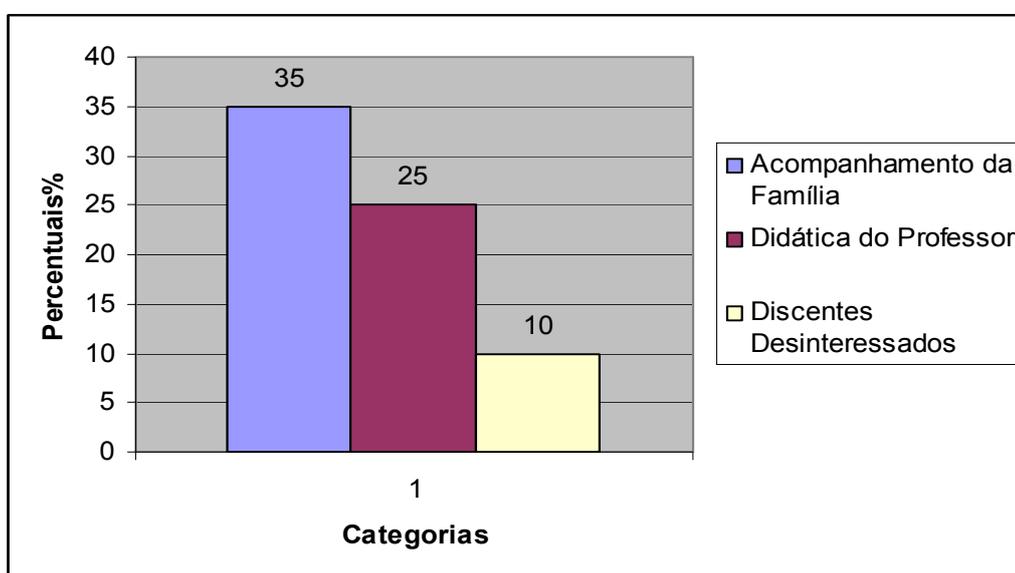
O resultado de nossa pesquisa demonstrou que oitenta por cento (80%) dos professores de Matemática estão preocupados em motivar seus alunos nas duas redes de ensino. Apesar de procurarem utilizar recursos didáticos, associarem a matemática com o dia-a-dia do aluno, quinze por cento (15%) dos entrevistados considerou que essa motivação dos professores tem maior resultado na escola privada porque outros fatores contribuem em despertar esse interesse pela Matemática, como o acompanhamento da família, a estrutura da escola, a presença da direção, além dos recursos didáticos que a escola particular oferece para tornar as aulas mais atrativas. Apenas 1 (um) professor (5%) identificou que na escola pública a motivação dos alunos é mais evidente em virtude das olimpíadas da Matemática que vem acontecendo há alguns anos.

Na Tabela 6 e no Gráfico 9 visualizamos as categorias que emergiram das falas dos professores, ao explicitarem os fatores que influenciam na motivação da aprendizagem na disciplina Matemática, tanto na rede pública quanto na privada.

Tabela 6 - Fatores que influenciam a motivação da aprendizagem da disciplina Matemática tanto na rede pública como privada

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
1. Acompanhamento da Família	07	35%
2. Didática do Professor	05	25%
3. Discentes Desinteressados	02	10%

Gráfico 9 – Fatores que influenciam a motivação da aprendizagem da disciplina Matemática tanto na rede pública como privada



Dentre as três categorias criadas podemos evidenciar a presença da família, como papel preponderante para o bom rendimento do aluno na sala de aula. Entre as falas dos entrevistados, citamos: “a motivação está mais presente na escola particular porque existe uma cobrança dos pais, existe contato entre escola, pais e alunos bem maior do que na escola pública” (P18).

Segundo os professores entrevistados, a família mantém o equilíbrio emocional do aluno, dando-lhe segurança e motivação para uma aprendizagem eficaz. Para Portes (2003), a família se esforça para inculcar uma ordem moral doméstica no filho desde tenra idade, abalizando seus procedimentos sociais e motivando para as atividades escolares. Assim, compreendemos que a família de forma lenta e processual vai impregnando a afetividade, a moral, o interesse pela educação e socialização de seus filhos. Quanto mais organizada for a família mais probabilidade ela tem para repassar essa afetividade. Apresenta-se ao olhar

apressado a visão de que as camadas populares, em virtudes de problemas econômicos e sociais das mais diversas ordens, a família não está tão presente na vida de seus filhos ou pelo menos com a mesma proporção que estão os pais dos alunos da escola privada.

O resultado desta pesquisa apontou que 80% dos professores entrevistados estão preocupados em motivar os alunos para aprendizagem da disciplina, que segundo as entrevistas com os docentes, é identificada como “bicho papão” pelos alunos, considerada também como uma matéria “chata, enfadonha, antipática” o que, em certa medida, reflete na necessidade do professor trabalhar de forma criativa, buscando minimizar esses adjetivos, desmistificando essa representação trazida pelo aluno. Alguns reconhecem a dificuldade de transmitir o conteúdo programático. Vejamos algumas dessas falas.

A disciplina Matemática a gente sente muita dificuldade em repassar para os alunos. Eu mesma particularmente, para que eu me livrasse desse obstáculo eu fiz de algum conhecimento que tinha de eletrônica e desenvolvo jogos (P2).

A disciplina Matemática já tem um grau de dificuldade no quesito motivação. O aluno vê a Matemática como algo complicado, antipático, chato, enfadonho. Para a gente transmitir esse conteúdo e fazer interessante a gente tem dificuldade (P5).

O papel do professor foi apontado de fundamental importância na motivação para a aprendizagem da disciplina, bem como revelam sentir necessidade de desconstruir certos estereótipos vinculados à disciplina Matemática, tais como quando esta é endereçada, principalmente, ao sexo masculino. Algumas falas dos entrevistados comprovam isso:

Olhe, a motivação principal é tentar o aluno gostar da Matemática. O professor incentiva trabalhando a Matemática de forma que ele possa observar que os cálculos, que ela em si, vai servir no seu dia –a -dia. (P1)

A função do professor é mostrar o quanto a Matemática é importante. Então, a partir do momento que o aluno percebe onde ela está, ou seja, observa que a Matemática está em todos os lugares da vida eles vão ter mais interesse pela disciplina (P8).

O professor utiliza recursos para motivar o aluno como vídeos. Ele explica, explica e leva para o vídeo e o aluno se aprimora com certeza. Fica mais motivado (P10).

Olhe, eu acredito que a motivação parta do aluno e do jeito do professor ensinar. [...] Chamo os alunos que estão atrás para frente, a gente sempre consegue atrair a atenção deles (P11).

Eu costumo dizer que o papel do professor é fundamental na motivação. Eu costumo falar que um dos meus objetivos é desmistificar essa idéia de que Matemática é bicho papão, que é uma disciplina que os homens tem mais afinidades, que só os homens aprendem Matemática. [...] A gente aprende Matemática é de forma prazerosa, a figura do professor é fundamental nessa motivação [grifo nosso] (P12).

As dificuldades que os professores apontaram para motivar a aprendizagem da disciplina Matemática, além da representação que ela traz de ser difícil, complexa, como foi

falado anteriormente, foram a falta de recursos para tornar as aulas mais interessantes e o não acompanhamento dos pais. A escola privada foi citada nas falas dos entrevistados como aquelas que têm mais recursos didáticos e os pais estão mais presentes. A escola pública foi citada por um dos sujeitos, evidenciando que ela está crescendo no item motivação através das olimpíadas de Matemática. Transcrevemos a seguir o que ouvimos os entrevistados.

[...] Para que os alunos se sintam mais motivados para aprender Matemática usa-se jogos, recursos para desenvolver raciocínio, o xadrez trabalha a concentração, que deve ser utilizado tanto na escola pública como privada. A falta de recursos prejudica o desempenho de certo modo na sala de aula (P1).

A motivação para aprender Matemática está mais presente na rede pública, desde as Olimpíadas da Matemática que está com uns três ou quatro anos. Onde eu trabalho os meninos receberam prêmios, até computadores. Melhoraram as notas e estão muito estimulados a estudar. Perto das olimpíadas, ficam querendo aulas extras dia de sábado (P3).

Na escola privada, o aluno é mais motivado a aprender porque ele tem acompanhamento da família e condições em adquirir material (P13).

Na escola privada, a motivação é maior devido existir mais recursos e a família acompanhar os alunos. [...] Para motivar a aprendizagem da Matemática, você pode utilizar a forma lúdica. Trazemos para a sala equipamentos, jogos. Antes na escola pública a gente ia buscar sozinhos, hoje o governo já arranhou um dinheirinho. (P14).

A escola particular tem mais subsídio, tem mais remuneração no sentido de buscar atividades, fazer mais coisas, tipo algumas atividades, para motivar e melhorar a aprendizagem (P19).

Alguns desses entrevistados evidenciaram a falta de interesse do aluno pela disciplina nas duas redes de ensino, porque a representação de ser uma matéria de difícil compreensão desestimula o aluno tanto da rede pública quanto da rede privada. Apontaram, também, em suas falas, a falta de vontade de aprender. A propósito, selecionamos os seguintes registros:

Não existe motivação nem na rede pública e nem na privada. O aluno não tem incentivo. O professor tenta, mas não consegue motivar (P7).

Em nenhuma das duas redes de ensino o aluno é motivado a estudar Matemática, porque os alunos têm um certo medo dessa matéria que já começa dificultar. [...] os alunos não cobram do professor. O que você fala, está bem falado. Se você sentar e não der aula nenhuma eles estão achando bom. [...] Eles não conseguem cobrar, puxar, para você ensinar (P11).

Perguntamos aos nossos entrevistados, na sétima questão, se os professores mudam a metodologia de ensino de uma rede para outra. Fizemos a seguinte indagação: pela sua experiência como professor (a), você acha que os outros professores mudam a sua metodologia conforme a rede de ensino que estão atuando?

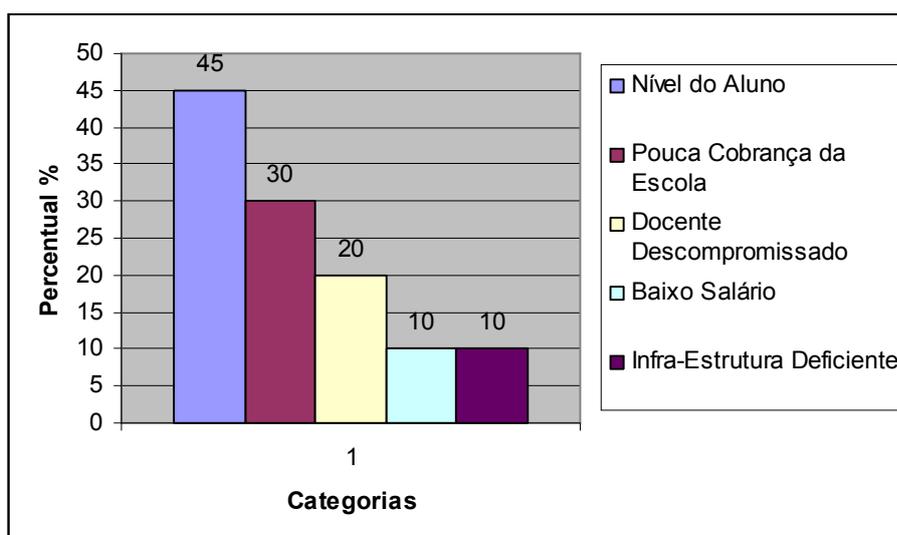
Noventa e cinco por cento (95%) dos nossos entrevistados responderam que seus pares mudam a metodologia, conforme a rede de ensino em que estão atuando, em virtude da

característica do aluno, da escola e do perfil do professor, dentre outros fatores. Em relação aos alunos, essa mudança de metodologia, segundo esses professores, se dá em virtude do nível do aluno, da falta de interesse pela disciplina. A escola também foi responsabilizada, pois deve levar o professor a mudar de metodologia, pois é, muitas vezes, condescendente, não cobra dos professores, a direção não é tão presente, pagam baixos salários e possuem estrutura precária. Os professores foram considerados descompromissados e desmotivados pelo baixo salário e pelas condições precárias da escola. Na Tabela 7 e no Gráfico 11, apresentamos as categorias e seus respectivos percentuais.

Tabela 7 – Fatores apontados pelos professores que influenciam seus pares mudar a metodologia de ensino na rede pública

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
1. Nível do Aluno	09	45%
2. Pouca Cobrança da Escola	06	30%
3. Docente Descompromissado	04	20%
4. Baixo Salário	02	10%
5. Infra-Estrutura Deficiente	02	10%

Gráfico 10 – Fatores apontados pelos professores que influenciam seus pares mudar a metodologia de ensino na rede pública



Quarenta e cinco por cento (45%) de nossos entrevistados apontaram a necessidade de mudar a metodologia de ensino de uma rede de ensino para outra em virtude do nível do aluno.

Você muda assim, se você observa dificuldades na sala de aula, você observa que o nível de dificuldade de uma sala é bem maior que a outra, ai sim, você começa a diferenciar essa metodologia, porque você vai trabalhar mais em cima daquela sala, daqueles alunos. Mas, com relação a rede pública e rede privada é necessário que você trabalhe igualmente, independente que seja pública ou privada . [...] Agora, na escola pública, você tem que ter mais disponibilidade para trabalhar a série anterior porque eles já vêm com dificuldades, os alunos às vezes está com vários anos sem estudar, e você tem assim que mudar sua metodologia, trabalhar assim de uma forma mais leve. (P1).

Olha a metodologia eu acho que não muda, eu sou professora nas duas redes de ensino pública e privada, do mesmo jeito que eu ensino pra um eu ensino pro outro. Agora, a gente tem que ver o nível que eles estão acompanhando. A metodologia muda no sentido de atender o aluno. [...] O nível do aluno da rede particular é melhor [...] Os alunos da rede pública não têm muita maturidade como se o professor não puxasse por eles, eles chegam a quinta e oitava série com uma defasagem muito grande (P3).

Eu creio que depende da turma. O professor muda a metodologia dependendo da turma. Não só entre rede pública e privada, mas dentro de um colégio particular “X”, se a turma em si é diferente do colégio particular “Y”, a gente tem que mudar a metodologia, usar a metodologia do ator. Incorporar a personagem daquela turma.[...] Os alunos da rede particular, privada a gente percebe que eles têm uma estrutura melhor do que aqueles da rede pública (P6).

Sim, claro a metodologia utilizada é diferente. Na rede privada, apesar de não ser todos interessados, a gente consegue puxar mais, eles conseguem compreender, assimilar, pelo fato da base. Já na escola pública, a gente tem uma dificuldade muito grande para que o aluno consiga aprender; a gente tem que voltar a série anterior (P11).

A metodologia muda em virtude do perfil do aluno e grau de dificuldade. [...] Na escola privada, o aluno tem um nível melhor de entendimento. (P13).

Sim. Isso é evidente. A metodologia a gente muda. A maneira que eu trabalho na escola particular eu não posso trabalhar igualmente na escola pública, porque nós temos alunos que são diferentes, de perfil diferente, de história diferente, de vida diferente e isso tem que ser levado em conta (P12).

Acredito que sim. Alguns alunos precisam de uma maneira diferente de abordar o conteúdo. Alguns aprendem mais rápidos, outros demoram um pouco assimilar o conteúdo. A metodologia muda de conformidade com o aluno [...] Na escola pública o aluno tem um conteúdo básico fraco, tem que revisar. (P19).

Com certeza, cada sala é um mundo diferente. A clientela é diferente. Na escola privada, nós temos turma de 30 a 40 alunos e a clientela é mais homogênea. A metodologia que se usa na escola privada tem que trazer resultado porque a cobrança é maior. Na rede pública, a clientela é heterogênea, a metodologia tem que se adequar, uns sabem, outros sabem mais ou menos e outros não sabem nada. Assim a metodologia tem que se adequar (20).

Para trinta por cento (30%) dos entrevistados, existe pouca cobrança da escola pública inclusive no sentido de exigir dos professores uma boa metodologia para que a aprendizagem

seja mais eficaz, como acontece na escola privada. Esta falta de cobrança gera, da parte do professor, um desrespeito ao ensino, ao mudar sua prática na escola pública, retratando o *habitus* existente entre os professores da rede pública ao se revelarem descompromissados do fazer, uma vez que não planejam suas aulas, denotando uma prática influenciada pelo *habitus*, ou seja, se restringem a ministrar aulas rotineiras, postura que se tornou comum aos docentes desta rede de ensino. Mesmo os professores novatos, ao ingressarem na escola pública passam a fazer o que seus pares fazem, portanto tornou-se regra nesta rede de ensino a postura estruturada pelo *habitus*. “O *habitus* é formado por rotinas de hábitos no sentido comum da palavra” (PERRENOUD, 1997, p.108). Em virtude dessa falta de cobrança da escola, da família, dos alunos e até da sociedade, os professores da escola pública não estão empenhados com os resultados da aprendizagem. Alguns trechos das entrevistas evidenciam este fenômeno.

Tem professores que mudam a metodologia quando a escola exige mais dele. Dizem que na rede pública não precisam se esforçar tanto. (P1).

Com certeza, a metodologia muda. É claro que na rede particular o professor é exigido, a direção exige, a comunidade existe, a família exige, ele tem que mostrar trabalho. Infelizmente, a gente encontra professor na rede pública brincando de dar aula. Infelizmente (P4).

A metodologia muda sim. Pelo fato da escola pública não ter uma direção tão presente. Os alunos não fazem uma cobrança sistemática, então os professores se acham livres. Não planejam suas aulas, não estão preocupados em oferecer um ensino de qualidade. Enquanto que na escola privada, ele tem que prestar conta de que ele está trabalhando na sala de aula, acaba por aplicar uma metodologia mais rígida, que tenha mais resultado (P5).

A metodologia muda porque na escola pública o professor tem mais flexibilidade. Na escola privada, o professor tem que seguir um cronograma (P7).

Na escola pública, nós temos muitos professores novatos, que não tem responsabilidade de transmitir o conteúdo. Não estão preocupados em planejar suas aulas, nem em inovar. Eles não são efetivos, estão só de passagem. Já na escola privada, a direção, os coordenadores estão em cima. A escola particular é paga, o professor se preocupa com a metodologia (P10).

Tem que ver também a responsabilidade do professor, quando ensinam na escola pública eles sabem que não são cobrados e ensinam de qualquer jeito até os professores novatos já chegam com está mentalidade que na escola pública não precisa se esforçar. O certo era usar a mesma metodologia nas duas redes de ensino, mas isso não acontece (P13).

Sim, existe diferença de metodologia de uma rede de ensino para outro. Eu já ouvi relato de professor que a escola privada tem maior rigidez em relação ao acompanhamento de professores, dos conteúdos e por isso fazem a diferença (P15).

Verificamos também, com essa pesquisa, que muitos professores não têm compromisso com a escola pública, oferecendo um serviço inferior nessa rede de ensino em

relação ao que desenvolve na escola privada. Os trechos das entrevistas que reproduzimos a seguir serviram de subsídios para que criássemos a categoria professores descompromissados (20%), ao nos referirmos a mudança de metodologia de uma rede de ensino para outra.

Os professores compromissados não mudam a metodologia de uma rede de ensino para outra, mas os descompromissados deixam a desejar e os alunos são as vítimas (P2).

A metodologia depende mais do professor do que do próprio sistema da escola. Se ela é essa, aquela, particular ou não. Está muito ligado com a boa vontade, com aquela coisa de gostar de fazer. Na escola pública como o professor não tem cobrança, ele não se preocupa de aplicar uma metodologia que traga mais resultado (P5).

O professor deveria assumir a responsabilidade, uma vez que ele está dando aulas para uma equipe de alunos, preparando para o futuro. Não interessa se ele tem classificação “X” ou “Y”, mas eles não estão motivados. Na escola privada ele é cobrado, mas a metodologia que o professor aplica de uma rede para outra vai depender da mentalidade, o ser humano é passível (P10).

Alguns professores mudam de metodologia dependendo da rede de ensino. Os professores da escola pública levam assim na maré mansa (P14)

A representação que os professores entrevistados fizeram de seus pares denota um *habitus* do professor da escola pública, ou seja, nesta rede de ensino existe uma tendência a uma postura relaxada.

A categoria baixo salário que criamos como uma das justificativas que levam o professor a mudar de metodologia, de uma rede de ensino para outra, está ilustrada a seguir, com dois trechos dos entrevistados.

Olha, essa mudança de metodologia cabe a cada um. Mas eu sou muito franco em falar que quando você é mal remunerado, você não procura se esforçar (P17).

O professor muda sim de metodologia. O ensino público paga mal, então não tem porque se esforçar tanto pelos alunos. Enquanto que na escola privada a escola paga bem, é mais cobrada e o professor sente na obrigação de trabalhar com mais eficiência. Quando ele é bem pago ele planeja suas aulas, procura inovar e se preocupa em usar uma metodologia que produza bons resultados (P19).

Os professores entrevistados representaram novamente seus pares, caracterizando seu descompromisso como educador, não se interessando em inovar, melhorar a metodologia e motivar a aprendizagem dos alunos, atuando na escola pública com uma metodologia pautada no *habitus*, enquanto na escola privada sua prática é diferente em virtude da presença da administração e de uma melhor remuneração dentre outros fatores.

Alguns professores (10%) citaram que a mudança de metodologia de uma rede de ensino para outra se dá, muitas vezes, devida a infraestrutura deficiente da escola que deixa o

professor sem condição de trabalho e um tanto desmotivado. Vejamos o que foi dito pelos entrevistados:

A mudança de metodologia existe em relação a equipamentos. Se o professor tiver numa escola que tenha retroprojetos, data show, acesso a Internet, ele vai ter mais condições para trabalhar. Se ele chegar numa escola que não tem, ele não vai fazer esse tipo de uso. Mas ele vai tentar passar da melhor maneira possível (P8).

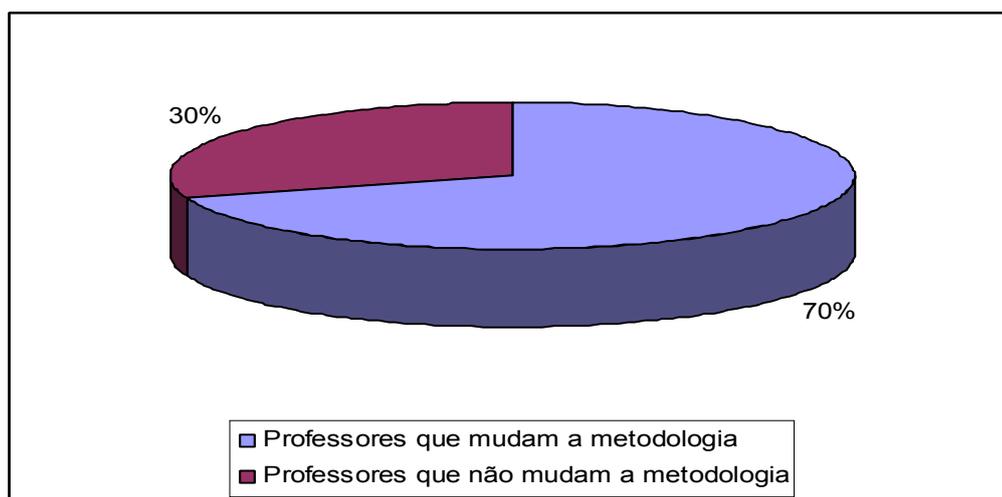
A mudança de metodologia depende de cada um, mas se você chega em certas escolas públicas e não encontra pincel, não tem nenhum fichário para você acompanhar seu aluno, os alunos são tão carentes que você fica sem motivação (P17).

Apenas 1 (um) dos entrevistados foi taxativo em afirmar que os professores não mudam a metodologia, dependendo da rede de ensino em que está atuando: “os professores não mudam de metodologia considerando a rede de ensino pública e privada. A forma de ensinar é a mesma, muda apenas a clientela” (P16).

Após indagar aos entrevistados se seus pares utilizavam a mesma metodologia nas redes de ensino pública e privada, fizemos a ele o seguinte questionamento, na oitava questão: Você, por exemplo, varia a forma de ensinar conforme a rede de ensino? Por quê?

Obtivemos como resultado que 70% dos professores mudam a metodologia de ensino e 30% não mudam. O Gráfico 11 visualiza o resultado da pesquisa.

Gráfico 11 – Percentual relativo à mudança de metodologia na rede pública



Os 70% dos professores que afirmaram mudar a metodologia de ensino, ao lecionar na rede pública, foram unânimes em afirmar que a mudança não acontece por preconceito com a escola pública, mas por vários motivos, como por exemplo: nível do aluno, a falta de interesse

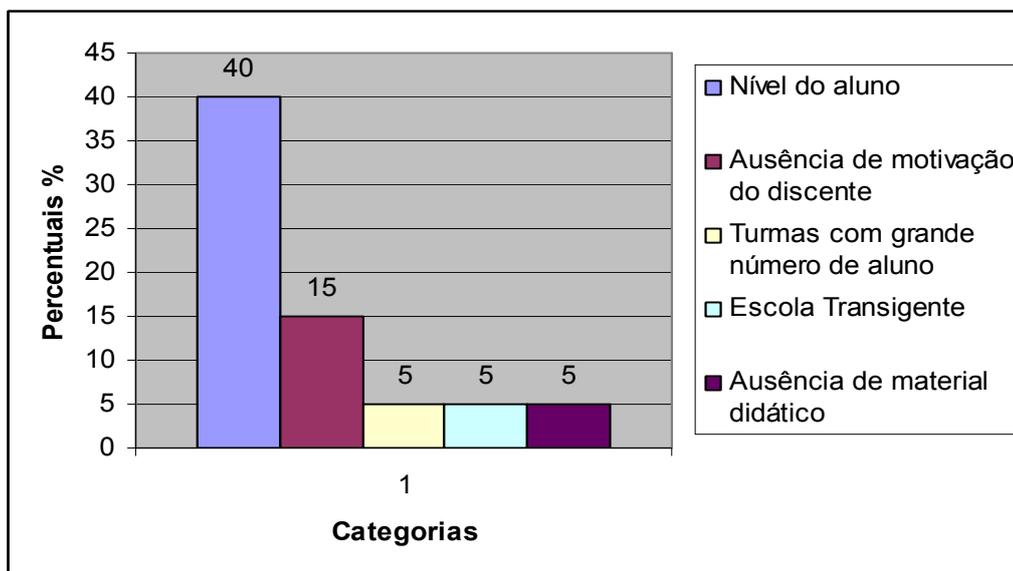
do discente que desestimula os professores, dificuldade de material didático, salas com grande número de alunos, impossibilitando utilizar os mesmo métodos de ensino da rede privada.

Com base na fala dos entrevistados, criamos algumas categorias que justificam a mudança de metodologia de uma rede de ensino para outra, conforme demonstraremos na Tabela 8 e Gráfico 12.

Tabela 8 – Fatores que levam o professor entrevistado a mudar a metodologia ao lecionar na escola pública

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
1. Nível do Aluno	08	40%
2. Ausência de Motivação do Discente	03	15%
3. Turmas com Grande Número de Alunos	01	5%
4. Escola Transigente	01	5%
5. Ausência de Material Didático	01	5%

Gráfico 12 – Fatores que levam o professor entrevistado a mudar a metodologia ao lecionar na escola pública



Transcrevemos trechos da entrevista relacionados com a categoria nível do aluno.

Vario de conformidade com a dificuldade da sala de aula. [...] Você começa a diferenciar essa metodologia porque você vai trabalhar mais em cima daquela sala, daqueles alunos, mas com relação a rede pública e rede privada, você trabalha com o mesmo conteúdo de uma mesma forma, é necessário que você trabalhe igualmente,

independente de que seja pública ou privada. [...] O aluno da escola pública você tem mais cautela, os assuntos tem que ser trabalhado com mais calma porque eles apresentam muita dificuldade (P1).

Como falei na questão anterior, a metodologia a gente não muda em virtude da escola ser pública ou privada. A gente tem que ver o nível do aluno [...] O aluno da rede particular é melhor (P3).

A metodologia a gente muda não só por ser rede pública e privada, mas pelo nível do colégio, como falei na questão anterior. [...] Os alunos da rede privada têm mais estrutura (P6).

Tento fazer do mesmo jeito. Agora, não dá pra fazer totalmente igual, porque como eu já falei anteriormente (nível melhor na escola privada), eu não trabalho igual com o grau de dificuldades. Na escola privada, eu apresento um problema, na escola pública eu diminuo o grau de dificuldade do problema, é meio difícil tentar trabalhar igual (P9).

Sim. Como falei anteriormente, exatamente para atender as necessidades do meu aluno, porque não adianta eu vir com a metodologia que deu certo na escola particular (aluno com base melhor), maneira como eu expliquei, a forma como eu elaborei o exercício, corrigir se a realidade do meu aluno da escola pública é outra. O fato de eu trabalhar de forma diferenciada não quer dizer que eu vá trabalhar na escola pública de forma inferior (P12).

Sim, mudo de metodologia em virtude do perfil do aluno e grau de dificuldade. [...] Na escola privada, o nível é melhor (P13).

Mudo, conforme o nível da turma, se uma turma tiver dificuldade em determinado assunto, procuro ensinar de forma diferente [...] Na escola privada, o nível é muito bom porque tem o acompanhamento da família (P16).

Mudo porque a realidade de cada sala exige. [...] Na escola pública, nós temos aquela deficiência do aluno (P20).

Os relatos desses professores deixam bem claro que a mudança de metodologia acontece independente da escola ser pública ou privada, levando em consideração o nível do aluno. Evidenciaram em outras questões (2 e 3) anteriores que o nível do aluno da escola pública é deficiente em relação ao nível do aluno da escola privada.

Ouvimos também dos professores entrevistados que é a motivação do aluno, o interesse dele pela aula que faz o professor melhorar ou não a metodologia. Ele é influenciado pelo empenho demonstrado pelo aluno. A forma de ensinar, portanto, independe da rede de ensino e sim do entusiasmo do aluno, embora tenham demonstrado, ao serem levantadas outras questões, que na escola privada o aluno, em geral, é mais interessado.

Não há diferenciação de ensinar, o que há justamente é o fator motivação, que na escola privada existe mais, enquanto na escola pública não se vê isso (P17).

Eu procuro trabalhar de acordo com o empenho dos alunos. As turmas mais interessadas, motivadas, o professor também se interessam. A forma de ensinar independe de ser escola pública e privada (P18).

Não mudo a metodologia por ser escola pública ou privada. Mudo dependendo do aluno que se tem na sala de aula. [...] Até na escola privada a gente tem aluno que

não tem tanto interesse, tanta motivação e a gente procura fazer de maneira diferente para eles entenderem (P19).

Vimos também que outro motivo responsável pela forma diferente de ensinar na escola pública é a grande quantidade de alunos na sala de aula. Um dos professores entrevistados fez o seguinte comentário:

Dependendo eu mudo a metodologia de uma rede de ensino para outra. Aqui na escola nós temos em média 15 alunos por turma. Na escola pública, eu tenho 57 a 60 alunos. Então eu não tenho como fazer o mesmo trabalho. Aqui eu posso acompanhar, dividir em grupos, ir de carteira em carteira. Na escola pública, não tem como fazer isso. A realidade entre as duas escolas é diferente (P8).

Outro professor explicou que na escola privada a direção exige que a carga horária e o conteúdo programático sejam cumpridos o que não acontece na escola pública. A ausência da direção, ou seja, a falta de cobrança da escola faz com que o professor da escola pública não se preocupe em repassar todo o conteúdo programático para seus alunos.

Vario. Quando eu estou ensinando na escola privada a gente tem que cumprir a carga horária, a gente tem que puxar mais pelo aluno, a gente tem que ensinar, dar o conteúdo todo. O aluno tem que se virar para aprender. Já na escola pública a gente se preocupa que o aluno entenda. Então a gente prefere que ele aprenda 30% do que a gente dar 100% do conteúdo e o aluno não aprender nada (P11).

Observamos, novamente, com o depoimento abaixo, que a mudança de metodologia ocorre independente de ser rede pública ou privada. Entretanto, o professor ao relatar a estrutura precária da escola pública em relação ao material didático fez uma correlação com a metodologia de ensino.

Eu mudo, mudo no sentido de estar trabalhando sempre a melhor aula, eu gosto de estar me avaliando [...] Eu não vejo escola particular ou privada, porque eu como educadora eu abraço a causa, eu abraço a minha profissão eu procuro me doar. [...] É claro que na rede particular a gente tem um apoio maior, no sentido de dizer, se eu não tenho, a escola pode me dar suporte. Às vezes o que dificulta trabalhar na rede pública, é que se eu não tenho a escola, não vai me ajudar (P4).

Trinta por cento (30%) dos professores entrevistados afirmaram não mudar a forma de ensino. Vejamos trechos de suas falas:

O método usado na escola particular é o usado na pública. O método que eu utilizo eu acredito ser o mais eficaz, bem eficiente e deve funcionar nas duas (P2).

Eu aprendi que em termos de ensino aprendizagem a gente não pode fazer distinção entre essa e aquela escola. Se os alunos têm a mesma capacidade devemos ensinar igualmente, usar a mesma metodologia. Eu pessoalmente tento não fazer essa distinção. O que pode ocorrer é em termo do trabalho final, é o não aproveitamento de alguns pela questão pessoal dele. Mas eu pessoalmente enxergo todos da mesma forma (P5).

Não mudo. A forma de ensinar é a mesma. Tanto na escola pública como na privada (P7).

Não podemos mudar a metodologia. Não podemos variar os conteúdos, as motivações são as mesmas, tudo, tudo são os mesmos, você não pode variar. Até porque se você variar, você não está tendo caráter profissional (P10).

Não. Eu procuro trabalhar da mesma forma, tanto na escola particular como na escola pública (P14).

Não, particularmente, não. Eu mesmo comento com meus alunos da escola privada, quando termino uma aula. Eu mesmo confesso para eles, eu já dei essa aula nessa semana na escola pública, o aproveitamento foi melhor, os alunos interagiram mais, faço comparações (P15).

Na última questão da entrevista que fizemos aos 20 professores de Matemática, pedimos para que eles relatassem o perfil do aluno da escola pública e do aluno da escola privada. Transcrevemos na íntegra a forma que interrogamos o entrevistado: descreva o aluno da escola pública e o aluno da escola privada fazendo um paralelo entre eles.

As respostas dadas a essa indagação vieram apenas ratificar o que os entrevistados já tinham abordado sobre a precariedade do nível do aluno (questão 1), a carência de motivação presentes nos alunos de escola pública (questão 6), as dificuldades de lecionar na escola pública em virtude da ausência de material didático, a falta de acompanhamento dos alunos e professores pela direção da escola (questão 2, 7 e 8), direcionando, dessa forma, ao aluno da escola privada uma base melhor de conhecimento do conteúdo, por se tratar de alunos mais interessados em virtude, principalmente, do acompanhamento da família e por possuírem melhores condições sociais e econômicas, além de outros fatores.

Em síntese, apresentamos nas figuras 1, 2 e 3 o repertório de representações dos professores, interlocutores neste estudo, acerca do aluno da escola pública, da escola como ambiente de trabalho e de seus pares, professores da escola pública:

Figura 1 – Representação social dos professores de matemática acerca dos alunos da Escola Pública

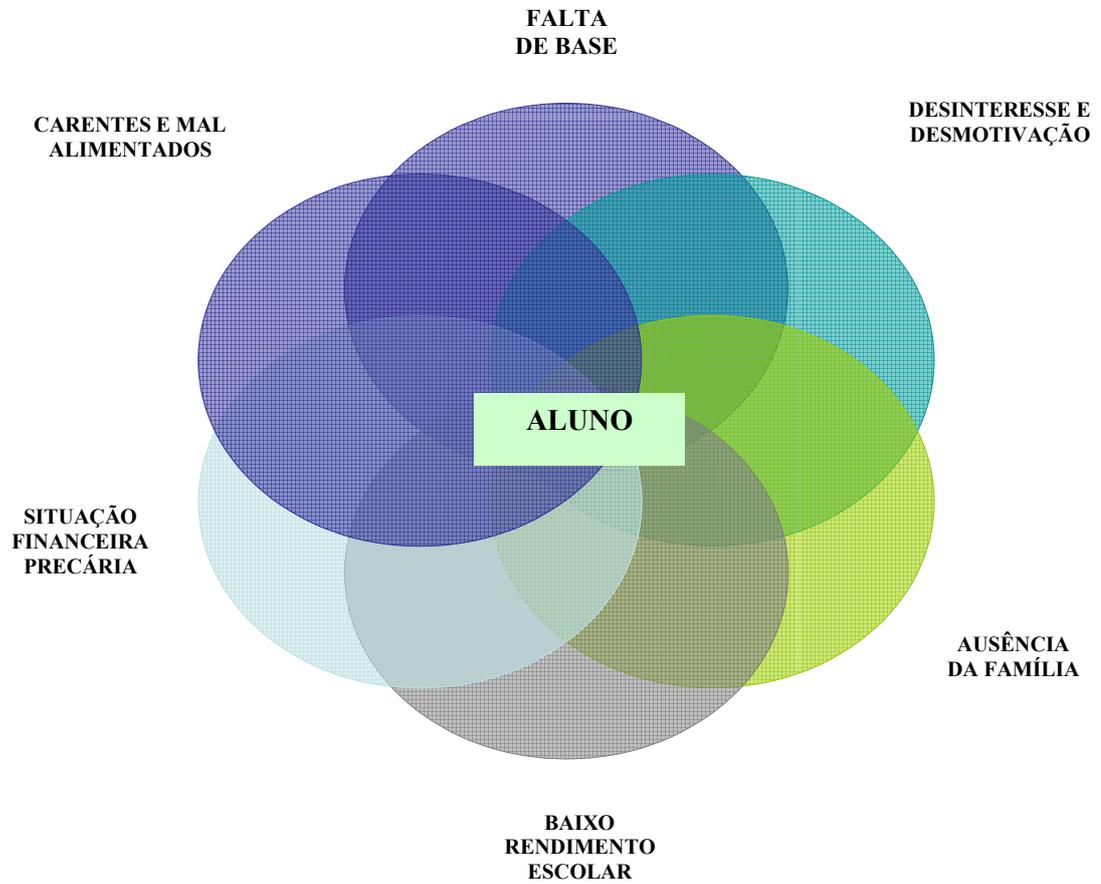


Figura 2 – Representação social dos professores de matemática acerca da Escola Pública

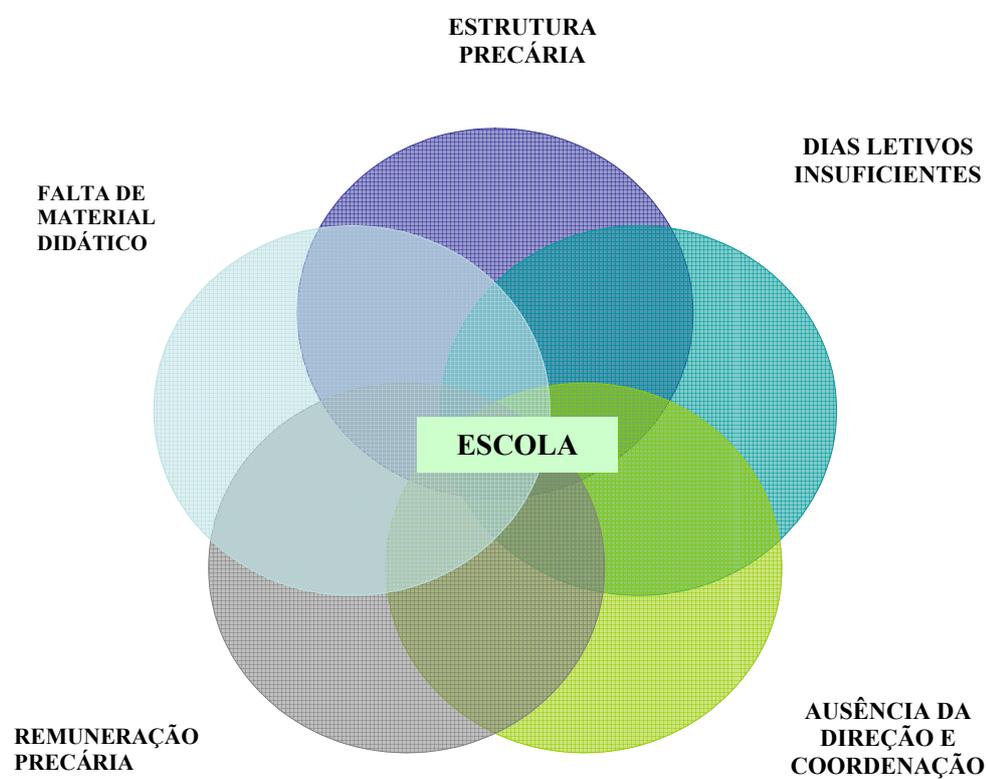
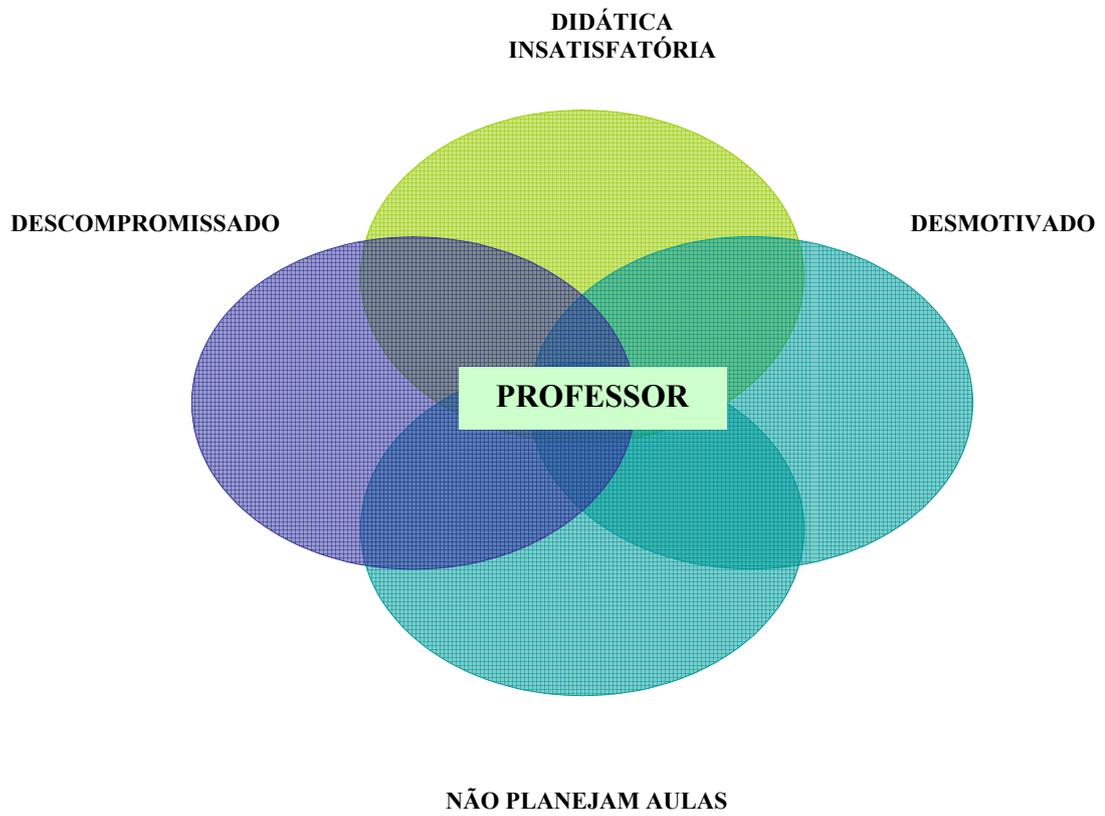


Figura 3 – Representação social dos professores de matemática acerca do professor de Escola Pública



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais deste trabalho de pesquisa, enfatizamos que os resultados a que chegamos, foram discutidos ao longo do texto numa tentativa de aliar teoria e empiria. Apresentamos, portanto, as reflexões de autores citados no referencial teórico, buscando analisar os discursos dos professores entrevistados, bem como compreender suas representações sociais acerca do aluno da escola pública, como um elemento presente na história da construção da escola pública brasileira. Ao refletirmos sobre a formação do professor de Matemática, destacamos que essa área do saber tem sido enfatizada nos currículos escolares por ser um saber instrumental, necessário à formação profissional e por desenvolver no indivíduo o raciocínio lógico e a “competência” para lidar com circunstâncias cotidianas ligadas a este saber.

Portanto, o campo de estudo e investigação a que nos propomos, passa pela compreensão das representações sociais, uma entre três categorias teóricas que emergiram da análise das entrevistas e que as elencamos para refletir acerca da prática do professor de Matemática: **representações sociais** do professor de Matemática em relação a seus pares, em relação à escola pública e em relação ao aluno da escola pública; **habitus**, desenvolvido entre os professores que são os principais responsáveis pela estruturação de suas práticas; e **práticas pedagógicas** situando o fazer do professor de Matemática. A pesquisa realizada focaliza, portanto, três eixos: o primeiro relacionado ao aluno da escola pública; o segundo relacionado ao docente professor de Matemática e seu fazer docente e o terceiro relacionado à escola pública.

Caracterizamos, pois, a escola pública brasileira como uma instituição que enfrenta muitos problemas relativos às condições estruturais, salariais ou mesmo pedagógicas, apesar de o governo federal, nos últimos anos, ter investido na área tecnológica, buscando incluir alunos e professores no campo da informática e garantir melhor acesso à escola pública, dentre outros fatores. Constatamos, entretanto, que o ensino público ainda não alcançou os resultados desejados quanto à qualidade, constituindo-se em campo de formação desprestigiado socialmente. Diante dessa realidade, questionamos no decorrer da investigação: Que representações os professores de Matemática constroem acerca do aluno da escola pública? As representações sociais do professor de Matemática acerca do aluno da escola pública influenciam sua prática?

Partindo dos objetivos propostos, este estudo possibilitou compreender o repertório de representações que subsidiam o fazer do educador no âmbito da escola pública e que nos direciona para os seguintes resultados: o professor de Matemática representa seu aluno de escola pública como um sujeito diferente daquele que frequenta a escola particular e relaciona essa diferença, principalmente, às condições sociais precárias vividas por esse aluno. Atribui à realidade desse aluno a carência material, que repercute no desempenho escolar, tais como, ausência de livros e o desenvolvimento do hábito da leitura. Descreve esses alunos como integrantes de famílias também carentes quanto à formação escolar, apresentando os pais com formação inadequada e, portanto, incapazes de contribuir com as atividades desenvolvidas na escola, ainda, incapazes de orientar e acompanhar seus filhos no que diz respeito à vida escolar. Essa descrição tão enfatizada na maioria dos discursos nos aproxima de uma visão estereotipada do aluno das camadas populares e colabora para desqualificar a atuação docente. Outra característica atribuída ao aluno, mas que reafirma a desqualificação do ensino no âmbito público está no déficit de aprendizagem ou “falta de base”, aspecto tão recorrente nos discursos.

Diante desse cenário, compreendemos que esse modelo de aluno presente nas representações sociais dos professores vem interferindo de forma direta nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos educadores quando afirmam planejar levando em conta a condição social desse aluno, seu despreparo para a compreensão de todo o conteúdo (dada a falta de base) e, portanto, precisam diminuir o ritmo e até mesmo deixar de explorar o conteúdo programático necessário à sua formação. Ficou evidente na fala dos professores entrevistados a falta de motivação para trabalhar com os alunos da escola pública, uma vez que “o baixo nível” atribuído aos discentes dificulta a transmissão do conteúdo programado para o ano letivo. Essas representações sociais colaboram ainda para inibir práticas inovadoras no espaço da escola pública, pois propõe um retrato desmobilizador, sem expectativas positivas para o futuro, colaborando também para acomodar práticas pedagógicas tradicionais e que não vêm contribuindo para uma boa formação.

A defasagem do conteúdo de uma série para outra, no discurso docente, é justificativa para a forma diferenciada da prática do professor ao ministrar aulas nesta rede de ensino, porque ficou presente nas falas dos entrevistados que na escola privada o conteúdo é repassado integralmente. Assim, afirmamos que as representações sociais que o professor de Matemática tem do aluno da escola pública são fatores propulsores de práticas fragmentadas, sem estímulo e, muitas vezes, descomprometidas com a qualidade do ato pedagógico.

Nesse contexto, a escola pública foi representada pelos professores entrevistados como uma escola de estrutura precária, onde a direção e coordenação não estão presentes para motivar e cobrar dos alunos e dos professores, colaborando para tornar essa escola transigente; o material didático não é suficiente para tornar as aulas atraentes, diversificar e melhorar a qualidade da prática e por fim o absenteísmo de professores e alunos é uma constante, realidade oposta na escola privada, onde existe desde cedo a consciência da importância do saber transmitido em sala de aula, bem como as exigências da direção e coordenação representam garantia para uma maior atenção por parte dos docentes quanto às atividades que desenvolvem.

Os discursos acerca da realidade da escola pública indicam, também, a construção de um olhar docente sobre seus pares, remetendo-os a um perfil de desinteresse para com o público atendido, descrevendo práticas fragmentadas, sem planejamento, revelando um *habitus* pedagógico descompromissado, diferente daquele empregado no espaço privado. Os elementos que formam esse olhar atuam como uma “bola de neve”, pois acabam incidindo sobre uma formação de segunda ordem, colaborando na reprodução da situação de exclusão em que se encontram os alunos da escola pública.

Os repertórios presentes nos discursos são imagens representativas do real que se fortalecem no campo das idéias e podem gerar práticas concretas. Nesse sentido, o *habitus* colabora no círculo que se forma mediante as representações modeladas nos processos de interação socialmente construídos.

Assim, podemos apontar como idéias conclusivas neste estudo que o principal conteúdo do repertório, presente nas representações de nossos interlocutores, é negativo. Negar seu campo de atuação profissional apresentando-o como fragmentado, desestruturado, descortinado pelo despreparo e pela falta de compromisso é característica dos discursos sem, entretanto, reportar-se a uma visão mais dialética, apresentando as qualidades presentes na escola pública, bem como experiências exitosas que desconstróem um modelo fechado e engessado de escola.

Diante dessas considerações, queremos contribuir também para a compreensão da realidade vivenciada pelos alunos da escola pública e as representações do professor de Matemática em relação a este aluno, que amanhã estará disputando vagas não só para ingressar numa Instituição de Ensino Superior, mas também competindo no mercado de trabalho. A escola pública está diretamente vinculada à situação social dos sujeitos que dela participam, apresentando um caráter político próprio a todo aparato educacional, porém com essa dimensão fortemente articulada à condição de classe e à transformação social.

As conclusões apontadas no decorrer deste trabalho são elementos importantes para uma reflexão mais acurada acerca da qualidade do ensino da escola pública, entretanto não devem ser encaradas como resultados estáticos, mas como um começo de um (re)pensar que propicie novas práticas. Nosso intuito não foi construir saberes estanques acerca da realidade estudada, mas colaborar na desconstrução de representações sociais que, muitas vezes, elaboramos sobre o outro e sobre determinado contexto, imobilizando também nossa ação sobre o mundo que se constitui num *habitus* e se perpetua ano após ano consolidando antigas práticas. Os verdadeiros educadores são aqueles que cotidianamente estão com o coração aberto para recomeçar e repensar o que já foi pensando.

Em síntese, após analisarmos e refletirmos sobre as nove (09) questões arguidas aos professores de Matemática do Ensino Fundamental que lecionam ou já lecionaram nas redes de ensino público e privado na cidade de Parnaíba, observamos a existência de três eixos representacionais, a exemplo de Lima (2006), com os seguintes relacionamentos:

Representações sociais relacionadas aos alunos de escola pública:

1. Possuem baixo rendimento escolar;
2. Possuem déficit de aprendizagem com relação às séries anteriores (falta de base);
3. São desmotivados e, portanto, desinteressados;
4. Não tem acompanhamento da família;
5. Possuem situação financeira precária;
6. São carentes;
7. São mal alimentados.

Representações sociais relacionadas à escola pública:

1. A estrutura da escola é precária;
2. A direção e coordenação não acompanham o aluno;
3. Os professores não são cobrados pela coordenação e direção;
4. Falta material didático;
5. Remunera precariamente os professores;
6. Os dias letivos são insuficientes.

Representações sociais relacionadas aos colegas professores da escola pública:

1. Os professores são desmotivados;
2. A didática dos professores é insatisfatória;
3. Os professores são descompromissados;

4. Os professores não planejam suas aulas.

Esses três eixos demonstram que o processo educativo é permeado por variadas situações que podem configurar-se na prática descontextualizada do professor, caracterizando resultados insatisfatórios de aprendizagem. Não é difícil encontrar professores que afirmam que para ensinar Matemática basta a competência em termos de domínio do conteúdo, entretanto, saber o que se vai ensinar e saber em profundidade apesar de ser pré-requisito inquestionável não é suficiente porque deixa de lado a competência pedagógica necessária à consolidação do ato de ensinar com qualidade. Cabe, portanto, ao professor de Matemática a tarefa de superar as dificuldades presentes no ensino e aprendizagem da disciplina, rompendo com estereótipos que se constituem em obstáculos ao seu fazer pedagógico, bem como colaborando para desconstruir as representações sociais de que esse campo do saber é inacessível, “difícil” e “complexo”.

O campo de conhecimento da Matemática refere-se a um objeto que deve ser construído pelos alunos em seu repertório cognitivo e serve como instrumento nas diversas áreas do conhecimento, pois trabalha com o raciocínio lógico permitindo uma postura reflexiva diante de situações-problemas encontradas no cotidiano. A prática do professor de Matemática exige, portanto, uma compreensão ampla relativa a esse saber, numa postura que vai além da execução de fórmulas, mas voltada para a interpretação, análise e ação a fim de possibilitar a construção de vários caminhos de raciocínio-lógico articulados pelos alunos. Nesse sentido, o professor de Matemática deve pensar a realidade social, econômica e cultural dos discentes não como caminho que fecha oportunidades, mas como situações que podem e devem permitir fazeres pedagógicos diferenciados, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a realidade pesquisada apontou para uma perspectiva desmotivadora do fazer pedagógico desses professores, indicando que a escola é compreendida como espaço cultural que não dialoga com as classes populares, em seu universo cultural e social, principalmente, quando seus interlocutores (os professores) representam seu parceiro do ato educativo (o aluno) como desfavorecido na execução da ação de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelho ideológico do Estado**. São Paulo: Martin Fortes, 1969.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. As pesquisas sobre o efeito das escolas: constituição do campo de pesquisa e desenvolvimento no Brasil. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: UFPI, 2006. p. 47-64.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teóricas-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador, BA: UNEB, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BALDINO, Roberto R. Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa-ação para a formação de professores: leitura sintomal de relatórios**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 271-245.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In.: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993. p.296- 319.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Manual medidas socioeducacionais em meio aberto e de semiliberdade**: contextualização e propostas. São Paulo: Veras editora, 2001. v 01.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. 3. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATO, Maria Helena Sousa. **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo, T.A. Queiroz, 1993. p. 129-151.

BERTONI, Nilza.Eigenheer. Formação do professor: concepções, tendências verificadas e pontos de reflexão. **Temas e Debates**. SBEM. Blumenau. n.7, 1995.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**: Lei N. 9394 de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**: Lei N 5.692 de 1971. Ministério da Educação, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**: temas transversais. Brasília: MEC, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (Orgs.). **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papiurus, 1996.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, J. **La réproduction**. Paris: Editinos de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRITO, Márcia Regina Ferreira. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. Campinas, SP: UNICAMP,1996.

CAVALCANTE, Luciana Matias. **Economia dos setores populares**: juventude e educação para o trabalho. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

CAMPOS, Rogério Cunha. Relações sociais capitalistas e educação escolar: o papel do professor na política educacional. **Revista vida e educação**: a revista da educação básica. Ano 4, n. 13. Fortaleza: Brasil Tropical, 2007.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Revista Veja**. n.46, edição de 19 nov. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara: J.M, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O compromisso do profissional de administração da educação com a escola e a comunidade. **Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE)**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 20-50, jan./jun. 1985.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática**: da teoria a prática. São Paulo: Papiro, 2007.

DURHAM, Eunice. Fábrica de maus professores. **Revista Veja**. N. 47, edição de 26 nov. 2008.

DURKHEIM, Emile **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril, 1978. Coleção: Pensadores.

_____. **Educação e sociologia**. Tradução Lourenço Filho. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

FARR, M.Roberto. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Representações sociais: a teoria e a sua história. In.: GUARESCHI, P.A; JOVCHELOVITCH. S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.31-59.

FERREIRA, Ana. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINO, Dário (Org.). **Formação de professores de Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.19-50.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão de aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas organizacionais e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.67-78.

FIORENTINI, Dário. Produção de saberes docentes a partir da reflexão, da colaboração e da pesquisa sobre a própria prática. In: IBIAPINA; Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilanir Cosme de Carvalho (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: UFPI, 2006. p 127-143.

_____. **Formação de professores de Matemática**: explorando novos olhares, com outros olhares. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Pesquisando com professores: reflexões sobre o processo de produção e ressignificação dos saberes da profissão docente. In: MATOS, J. F; FERNANDES, E. (Orgs.). **Investigação em educação matemática**: perspectivas e problemas. Lisboa: APM, 2000. p.187-195.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estados Pedagógicos. São Paulo: Moraes, 1978.

GARCIA, Walter. **Inovações educacionais no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1977.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Fascínio da técnica, declínio da crítica: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de matemática. **Zetetiké**. Campinas, v.4, n.5, jan/jun.1996.

GONÇALVES, Tadeu Oliveira; FIORENTINO, Dário. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In.: FIORENTINO, Dario; NACARATO, Odair Mendes (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. São Paulo: Musa, 2005. p.68-88.

GOIS, Antônio. **Matemática já não é mais especialidade só de garotos**. Folha de São Paulo, no Rio, 04 jan. 2009.

GÓIS, Antônio. Matemática já não é mais especialidade só de garotos. **Folha de São Paulo**, 04 de jan. 2009.

GUARESCHI, A.Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Rosamélia Ferreira; ALMEIDA, Silvana Cavichioli Gomes. Reflexões sobre o trabalho social com famílias. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller. **Família: redes, laços e política públicos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.127-135.

HERGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JODELET, Denise. As representações sociais. In: Jodelet, Denise (Org.). **Representações Sociais: um domínio em expansão**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. Representações sociais: um domínio de expansão. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHLAVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1995. p.17-44.

_____. **Les représentations sociales**. Paris: Pesses Universitaires de France, 1984.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Moreira Dante. Educação e relações interpessoais. In.: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993. p. 234- 257.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2002.

LIMA, Francisca de Fátima de. **Professores de inglês na educação básica e suas representações sociais acerca do aluno de escola pública**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2006.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. In: IBIAPINA; Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilanir Cosme de (Orgs.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: UFPI, 2006. p 107-116.

LINS, Rômulo Campos. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiane; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação matemática: pesquisa em movimento..** São Paulo: Cortez, 2004. p.92-120.

LOSACCO, Silva. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller. **Família: redes, laços e política públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 63-76.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e a realidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Produção de conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.79-93.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Políticas organizacionais e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.190-205.

MICOTTI, Maria Célia de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 153-167.

MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; D'AMBRÓSIO, Sonia Barbosa Camargo Iglori Ubiratan. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**. n. 27, set/out/nov/dez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 8. ed. São Paulo: Vozes, 1995. p. 89-111.

MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINNI, Dário (Org.). **Formação de professores de matemática**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.217-248.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 5.ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. On Social Representations. In: FORGAS, J.P. **Social cognition**. Londres: Academic Press, 1981.

_____. **Representações sociais da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral Petrópolis, RJ: Zahar, 1978.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão de professor**. [S. l.]: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In.: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p.213-231.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

PÁDUA, Elizabete Matallo. Marchesine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAREDES, Antônia Silva (Orgs.). Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. In: PEREIRA, Francisco José Costa. **Estratégias e pesquisas Pluri-metodológicas.** Paraíba: Editora Univerisitária, 2005. p.25-60

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEREZ, Geraldo. Prática reflexiva do professor de matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 250-263.

_____. Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1999. p.263-282.

POLLENTINI, Altair de Fátima Furigo. História de vida relacionada ao ensino de matemática no estudo dos processos de mudança e desenvolvimento dos professores. **Zetetiké.** Campinas, SP, Unicamp, v.4, n.5, 1996, p. 29-48.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola.** 2.ed.Petrópolis:Vozes, 2003.p.61-80.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira.** 19.ed. Campinas, São Paulo, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. **Revista renascença de ensino e pesquisas,** n.3, p. 37-75, jan/jun., São Paulo, 2001.

ROMANELLI, Geraldo O significado da escolarização superior para duas gerações de família de camadas médias. **Revista de estudos pedagógicos,** v.76 n.184, set-dez, p.445-548, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Aprender: uma ação interativa. In: PASSOS, Ilma; VEIGA, Alencastro (Orgs). **Lições de didática**. São Paulo: Papyrus, 2006. p.101-121.

ROSSI, Wagner. **Capital e educação: contribuição ao estudo da economia da educação capitalista**. São Paulo: Cortez/Moraes, 1977.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistemas**. São Paulo: Saraiva 1983.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: UFPI, 2000.

SILVA, Aída Maria Monteiro (Org.). Políticas Educacionais, praticas escolares e alternativas de inclusão escolar, **Prática de cidadania na escola e na sala de aula**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2003.

SILVA, Maria Regina Gomes da. Prática pedagógica do professor pesquisador em matemática: análise de observação de aula. **Zetetiké**. Campinas, SP, Unicamp, v.4, n. 5, p. 77-97, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1992.

SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. A ecopedagogia no contexto da formação continuada de docentes experientes do ensino fundamental. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilanir Cosme de (Orgs.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2007. p.185-196.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira**, n.13, jan/fev/mar/abril, p.5-24, 2000.

TIBALLI, Elianda F. Arantes. Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUSA, Luciana Freire E. C. P.

(Orgs.). **Estratégia de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.195-221.

VALA, José. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: Vala, J. & Monteiro, M. B. (Coord.). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p. 353-384.

VANILTON, Camilo de (Orgs.). **Políticas organizacionais e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p.45-80.

WALKERDINE, Valéria. O raciocínio nos tempos modernos. **Educação e Realidade**. v.20, (2), jul/dez.1995.

WEREBE, Maria.José. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia, 1979.

ZAGO, Nadir. Processo de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.17-43.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Você é professor de matemática há quanto tempo?

1. Já que você é ou foi professor (a) de matemática tanto na escola pública quanto na escola privada, gostaria que você relatasse esta sua experiência, descrevendo o nível dos alunos de cada rede de ensino.
2. Onde é mais difícil ser professor (a) de matemática: na escola pública ou privada? Por quê?
3. Em sua opinião existe diferença de aprendizagem entre os alunos da escola pública e alunos da escola privada? Justifique sua resposta.

Caso sua resposta tenha sido positiva, você atribui isto a quê? Onde as dificuldades do aluno estão mais presentes, na escola pública ou privada? Você sabe explicar o motivo destas dificuldades?

4. Da mesma forma que é repassado o conteúdo programático na escola pública é repassado igualmente na escola particular?.
5. Como você vê o aproveitamento da disciplina matemática pelo aluno da escola pública e pelo aluno da escola privada?
6. Em sua opinião existe motivação para aprendizagem da disciplina matemática? Em quais das redes de ensino esta motivação é mais evidente? Justifique sua resposta.
7. Pela sua experiência como professor (a), você acha que os outros professores mudam a sua metodologia conforme a rede de ensino que estão atuando?
8. Você, por exemplo, varia a forma de ensinar conforme a rede de ensino? Por quê?
9. Descreva o aluno da escola pública e o aluno da escola privada, fazendo um paralelo entre eles.