

**Faculdade de Educação**  
**Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG**

**Deusdete Viana Baião**

**UM OLHAR DE ALUNOS REPROVADOS SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS  
ESCOLARES NA MATEMÁTICA**

**Belo Horizonte**

**2017**

Deusdete Viana Baião

UM OLHAR DE ALUNOS REPROVADOS SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES  
NA MATEMÁTICA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Ahmad Auarek

Coorientador: Prof. Dr. Diogo Alves de Faria Reis

Belo Horizonte

2017

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UFMG**

B152o Baião, Deusdete Viana

T

Um olhar de alunos reprovados sobre suas trajetórias escolares na Matemática / Deusdete Viana Baião. - Belo Horizonte, 2017.  
134 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Wagner Ahmad Auarek.

Coorientador: Diogo Alves de Faria Reis

Bibliografia: f. 80-83

Apêndices: f. 84-134

1. Educação -- Teses. 2. Fracasso escolar -- Teses. 3. Matemática -- Estudo e ensino - Teses. 4. Ambiente escolar -- Teses.

I. Título. II. Auarek, Wagner Ahmad. III. Reis, Diogo Alves de Faria. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 371.280981

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

**Baião, Deusdete Viana**

**Título em inglês:** A look at rejected students about their school trajectories in school mathematics.

**Keywords:** Trajectory of failure. Mathematics Education. School Mathematics.

**Área de concentração:** Educação Matemática

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof. Dr. Wagner Ahmad Auarek (Orientador)

Prof. Dr. Diogo Alves de Faria Reis (Coorientador)

Profª. Dra. Samira Zaidan

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes

**Data da defesa:** 16/01/2017

**Programa de pós-graduação:** Mestrado Profissional Educação e Docência.

**e-mail:** deusdetevbaiao84@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP**

**UFMG**


## FOLHA DE APROVAÇÃO

### **Um olhar de alunos reprovados sobre suas trajetórias escolares na Matemática**

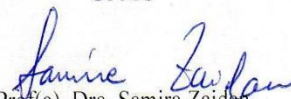
#### **DEUSDETE VIANA BAIÃO**

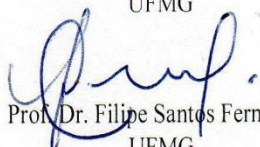
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 16 de janeiro de 2017, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof. Dr. Wagner Ahmad Auarek - Orientador  
UFMG

  
Prof. Dr. Diogo Alves de Faria Reis  
UFMG

  
Prof(a). Dra. Samira Zaidan  
UFMG

  
Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes  
UFMG

Belo Horizonte, 16 de janeiro de 2017.

## *Dedico*

*A meu pai Sebastião e minha mãe Valdenice que, além de terem me dado o dom da vida, sempre me incentivaram em meus estudos.*

*A meus irmãos, de um modo especial a Paulo, que, por morar em Belo Horizonte, sempre me acolheu com amor e carinho em sua casa.*

*À minha esposa Rayssa, que sempre me acompanhou e me deu forças nesta trajetória difícil através de mudanças de localidade.*

*A meu querido filho Miguel, que me incentiva a cada dia com seu olhar de amor e carinho, o qual, em muitos momentos, tive de deixar chorando, querendo minha companhia, para me trancar no quarto devido aos estudos.*

## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente, a **Deus e a Nossa Senhora**, minhas fontes espirituais que sempre me dão forças nesta vida terrena.*

*Ao meu orientador **Wagner Ahmad Auarek**, pela paciência, dedicação, atenção, por ter escolhido meu projeto de pesquisa e por ter acreditado em mim.*

*Ao meu coorientador **Diogo Faria**, por sempre ter me acompanhado neste percurso com muita paciência e dedicação.*

*A todos os meus professores do PROMESTRE e à coordenadora do programa, **Nilma Soares**, pelo apoio, paciência, disponibilidade e atenção.*

*Às coordenadoras **Bia e Carla**, pelo apoio que me deram na escola em que fiz a pesquisa, e também à diretora, aos professores de Matemática e seus alunos, que prontamente me acolheram e se prontificaram a ajudar no que for preciso.*

*A todos os professores da FAE, do Programa do Mestrado em Educação e Inclusão Social da linha de pesquisa Educação Matemática, que contribuíram com suas orientações para este trabalho.*

*A meus queridos professores do PROMESTRE da linha de pesquisa Educação Matemática, **Samira Zaidan, Terezinha, Ayrton**, além de meu orientador e coorientador, pela contribuição significativa para que este trabalho tivesse êxito e pela confiança e disponibilidade.*

*Aos meus irmãos **Paulo, José, Geraldo, Eduardo e Ana Lúcia**, por sempre acreditarem em mim, dando-me forças e palavras de conforto e carinho nos momentos difíceis.*

*A meu cunhado **Júnior** e às minhas cunhadas **Miderlândia, Jéssica** e, de um modo especial, a **Ivanete**, que, por morar em Belo Horizonte, sempre me acolheu em sua residência com muito amor e carinho nos momentos em que eu mais precisei.*

*Aos meus amigos e amigas **Josimar Concessor, Monick Marques, Eduardo Ângelo, André Batista, Lucélia Batista, Luciana, Wilson Jacob, Olívia, Isaque Cardoso, Cláudia Regina, Ydinara e Mário**, que sempre me apoiaram e incentivaram.*

*À minha sogra **Rosângela** e à minha cunhadinha do coração, **Ster Macedo**, por também fazerem parte de minha família e estarem sempre ao meu lado.*

*A todos os colegas e amigos de Belo Horizonte e, de um modo especial, a **Ageu, Seu Joaquim, Mesack, Miltão, Nei** e suas respectivas esposas, que nos receberam com o maior carinho nesta cidade.*

*Aos novos colegas que fiz no futebol em Belo Horizonte: **Agnelo, Guimarães, Lucas, Thiago, Eduardo, Sérgio, Lucas** e outros de quem porventura não me lembrei neste instante, por me acolherem de forma tão carinhosa.*

*A todos os meus colegas de trabalho das escolas **Álvaro Henrique Santos** e **Centro de Educação Beija-Flor**, que, além de me incentivarem, nunca me esqueceram.*

*A todos os meus primos e, de um modo especial, a **Marivaldo e Suely**, que sempre me acolheram em sua residência nos momentos em que precisei, além de me apoiarem.*

*Aos meus colegas professores que me ajudaram no pré-projeto de pesquisa, **Geovani e Neilton**, e sempre me incentivaram para que eu fizesse este mestrado.*

*Aos colegas que fiz no **PROMESTRE/UFMG** e, de um modo especial, a **Renata, Rubens, José Erildo e Flávia**, pelo companheirismo e pelo afeto que sempre tiveram por mim.*

*A todos os meus alunos e alunas, que sempre acreditaram em meu trabalho e me deram forças e incentivos para continuar nesta missão de educador, capacitando-me cada vez mais.*

*Aos meus sobrinhos: **Jhonata, Jhenifer, Maria Eduarda, Arthur, Ana Clara, Heitor, David e Isadora**, pelo amor e carinho que sempre tiveram por mim.*

*Aos secretários do PROMESTRE FAE/UFMG, **Raimundo Fábio** e **Ângela**, que prontamente me atendiam nos momentos em que precisava.*

*A Márcia Caires, pela ajuda, empenho e carinho na tradução do resumo deste trabalho.*

*A Vera Lourdes que, com bastante dedicação, compromisso e carinho, prontificou-se, mesmo em período festivo de Natal e fim de ano, a revisar este trabalho.*

*Àqueles que porventura não lembrei neste momento, mas que de alguma forma contribuíram nesta trajetória.*

*“Sem sonhos, as perdas se tornam insuportáveis,  
as pedras no caminho se tornam montanhas,  
os fracassos se transformam em golpes fatais.*

*Mas, se você tiver grandes sonhos...  
Seus erros produzirão crescimento,  
seus desafios produzirão oportunidades,  
seus medos produzirão a coragem”*

*Augusto Cury*

## RESUMO

A presente dissertação tem como propósito identificar que aspectos presentes nas falas de estudantes reprovados no sexto ano do Ensino Fundamental indicam os olhares destes sobre as suas trajetórias escolares na disciplina Matemática, de acordo com a literatura estudada. Para compreender a percepção desses alunos acerca de suas trajetórias e das relações destas com as situações de fracasso na escola e na Matemática escolar, o pesquisador apoiou-se em teóricos como Bernard Charlot, Miguel Arroyo e Emílio Fanfani, que estudam os condicionantes desse dito fracasso escolar e o perfil dos alunos que têm chegado à escola em nossos dias. Além desses autores, também servem como base para o trabalho estudos na área da Educação Matemática que focam o que vem determinando o fracasso de várias crianças e jovens especificamente nessa disciplina. Os dados foram construídos por meio de vários instrumentos, como diário de campo, entrevista, questionário e gravação de áudio. A pesquisa é de cunho qualitativo, pois busca investigar os fenômenos em toda a sua complexidade, tendo o pesquisador procurado analisar os dados com bastante cuidado e não interferir na subjetividade dos sujeitos envolvidos. No decorrer deste trabalho, os estudos proporcionaram ao pesquisador, dentre outras coisas, criar três categorias a serem analisadas: a relação com o outro, que foi constituída pelos professores, colegas e família; a relação com o lugar, representada pela escola; e, por fim, a relação com o conhecimento matemático. Este estudo apontou que tais relações foram imprecisas, truncadas, deficientes, etc., e, com isso, a Instituição Escolar, por não ter sabido em muitos momentos como lidar com esses alunos na sala de aula, acabou por conduzi-los a uma trajetória de fracasso na escola e, especificamente, na Matemática. O pesquisador conclui salientando que este trabalho tem muito a contribuir, pois trata de um tema desafiador para muitas escolas brasileiras, não só aquelas pertencentes às redes públicas, como também as das redes privadas, mostrando possíveis caminhos a serem trilhados pela Instituição Escolar, juntamente com seus professores, para que seus alunos tenham uma trajetória de sucesso.

Palavras-chave: Trajetória de fracasso. Educação Matemática. Matemática escolar.

## ABSTRACT

The present dissertation aims to identify which aspects present in the speeches of students failed in the sixth grade of Elementary School II indicate their looks on their school trajectories in Mathematics, according to the literature studied. In order to understand the students' perception of their trajectories and their relationships with failure situations in school and in school Mathematics, the researcher relied on theoreticians such as Bernard Charlot, Miguel Arroyo and Emilio Fanfani, who study the determinants of this failure and the profile of the students who have arrived at school in our day. In addition to these authors, studies in the area of Mathematics Education also are focused on what has been determining the failure of several children and young people specifically in this discipline. Data were constructed using various instruments such as field diary, interview, questionnaire and audio recording. The research is qualitative, as it seeks to investigate the phenomena in all their complexity, and the researcher sought to analyze the data very carefully and not interfere in the subjectivity of the subjects involved. In the course of this work, the studies provided the researcher, among other things, to create three categories to be analyzed: the relationship with the other, which was constituted by teachers, colleagues and family; the relation with the place, represented by the school; and, finally, the relationship with mathematical knowledge. This study pointed out that such relationships were inaccurate, truncated, deficient, etc., and, as a result, the School Institution, for not having known in many moments how to deal with these students in the classroom, eventually led them to a trajectory of failure in school, and specifically in Mathematics. The researcher concludes by pointing out that this work has much to contribute, since it deals with a challenging theme for many Brazilian schools, not only those belonging to public networks, but also those of private networks, showing possible ways to be traced by the school institution, together with their teachers, so that their students have a successful trajectory.

Key words: Trajectory of failure. Mathematics Education. School Mathematics.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR .....	12
INTRODUÇÃO .....	17
CAPÍTULO 1 - CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	20
1.1 A escolha do campo e dos sujeitos da investigação .....	22
<i>1.1.1 Os sujeitos participantes da pesquisa</i> .....	24
1.2 A primeira etapa: a conversa com os alunos e as alunas para a obtenção dos termos de assentimento e consentimento dos pais .....	25
1.3 A segunda etapa: as entrevistas .....	26
1.4 A terceira etapa: transcrição e análise das entrevistas .....	26
CAPÍTULO 2 - O FRACASSO ESCOLAR: UMA TRAJETÓRIA .....	28
CAPÍTULO 3 - O FRACASSO ESCOLAR: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA .....	38
3.1 O lugar da Matemática no universo escolar .....	39
3.2 A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem da Matemática .....	41
CAPÍTULO 4 - ESCUTANDO OS ALUNOS .....	47
4.1 A relação com o outro: professor, colegas, família .....	48
4.2 A relação com o lugar: escola .....	50
4.3 A relação com o conhecimento matemático .....	51
CAPÍTULO 5 - O QUE OS ALUNOS NOS DISSERAM SOBRE ELES MESMOS .....	55
5.1 Sobre as falas de cada um .....	55
5.2 O que eles nos disseram sobre suas relações .....	64
<i>5.2.1 A relação com o outro: professor, colegas, família</i> .....	64
<i>5.2.2 A relação com o lugar: escola</i> .....	68
5.2.2.1 O olhar contraditório em relação à escola .....	68
5.2.2.2 A aceitação do que a escola espera deles: disciplina, comportamento, vestimenta, etc. ....	70
5.2.2.3 O não entendimento da centralidade nas atividades avaliativas .....	71
<i>5.2.3 A relação com o conhecimento: Matemática</i> .....	72

5.2.3.1 Não sou capaz de aprender Matemática.....	72
A TÍTULO DE CONCLUSÃO .....	76
PRODUTO EDUCACIONAL .....	78
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE A – Produto Educacional – Uma proposta de formação continuada de professores: Pesquisando as trajetórias escolares de alunos em situação de fracasso na Matemática .....	84
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista .....	109
APÊNDICE C – Fala da aluna Paula.....	110
APÊNDICE D – Fala da aluna Carol.....	114
APÊNDICE E – Fala do aluno Carlos .....	117
APÊNDICE F – Fala da aluna Ana .....	120
APÊNDICE G – Fala da aluna Carla.....	124
APÊNDICE H – Fala do aluno Pedro.....	130

## APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Sou Deusdete Viana Baião, nascido no dia 17 de junho de 1976, na zona rural da cidade de Guaratinga, extremo sul baiano. Aos 8 anos de idade, iniciei a pré-escola na zona rural, porém esses estudos não foram aproveitados oficialmente, pois a escola na qual estudei não era cadastrada no sistema municipal de educação. Daí a importância de haver escolas no campo que nos dessem condições de permanecer naquele ambiente e não ter de migrar para a cidade.

Preocupados com tais situações referentes à educação escolar de seus seis filhos, meus pais resolveram migrar para a zona urbana de Guaratinga – BA, por ser a cidade mais próxima e, além disso, por terem lá contatos frequentemente com parentes e amigos, o que poderia favorecer na busca do mercado de trabalho.

Chegando a essa cidade, e já completados 10 anos de idade, iniciei a pré-escola na rede municipal de ensino, no Colégio Municipal Roberto Santos, em 1986. Essa escola estabelecia dois critérios para a enturmação dos alunos. O primeiro considerava a faixa etária, e o segundo o desempenho escolar, ou seja, aqueles com as melhores notas. Em razão desses critérios, eu e um dos meus irmãos fomos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental I.

Recebendo influência de minha família, que seguia princípios religiosos católicos, resolvi ir para o seminário com a intenção de me ordenar sacerdote. Ingressei como seminarista a convite da congregação chamada Ordem dos Frades Menores Capuchinhos/OFM, inicialmente em Guaratinga.

Os seminaristas da OFM cursavam o ensino fundamental em escolas públicas dessa cidade. Essas escolas sofriam severas críticas por parte dos superiores da Ordem, principalmente em relação à qualidade do ensino ofertado.

Em razão dessas críticas, os superiores nos transferiram para uma escola localizada na cidade de Eunápolis – BA e pertencente à própria Ordem. A OFM disponibilizou uma bolsa de estudos para todos os alunos transferidos, a fim de que nos mantivéssemos nessa nova escola e cidade. Vale ressaltar que existiam dois seminários dirigidos por essa ordem: um na cidade de Guaratinga – BA, que recebia os estudantes do Ensino Fundamental II, e outro na cidade de Eunápolis – BA, que recebia os seminaristas que ingressavam no Ensino Médio.

A nossa transferência para a escola de Eunápolis trouxe dificuldades que enfrentamos ao longo de dois anos. A primeira foi a distância entre essas duas cidades, que é de

aproximadamente 60 km. Éramos dez estudantes naquele momento e todos os dias acordávamos às quatro horas da manhã para estar às sete horas em outra localidade e, quando retornávamos, já era por volta das duas da tarde.

A outra dificuldade que enfrentamos foi quanto à aprendizagem. Um dos fatores que contribuíram sobremaneira, a meu ver, foi o não acesso aos livros didáticos adotados pela Instituição. Esses livros não foram disponibilizados para o nosso grupo e assim não tínhamos condições de realizar as tarefas propostas para casa. Tais tarefas tinham um peso considerável nas avaliações realizadas pela escola.

Diante dessa situação, solicitamos os livros didáticos aos nossos superiores, mas eles alegavam que era uma questão que a nós mesmos cabia resolver, ou seja, tínhamos de “nos virar”. Esse foi, em minha leitura, um fator determinante para nossa reprovação no sétimo ano (antiga sexta série). Importante destacar que a disciplina Matemática foi a grande “vilã” dessa reprovação “em massa”.

Como consequência imediata a essas reprovações, fomos avisados de que seríamos desligados da Ordem e da Escola. Inconformados com tal situação, cinco estudantes do nosso grupo abandonaram a Ordem e a escola, abrindo mão, com isso, de uma vocação. Éramos agora em cinco e resolvemos continuar lutando.

Preocupado com o nosso futuro e por ser o mais velho do grupo, assumi a liderança e pedi uma reunião à direção da Instituição, a fim de esclarecer as dificuldades que estávamos enfrentando naquele momento para dar continuidade ao curso com um nível bom de qualidade. Entre essas dificuldades estava a falta de acesso aos materiais escolares, principalmente aos livros. A direção entendeu a nossa situação e cedeu os livros para que déssemos continuidade aos estudos com qualidade.

Ao final dessa conversa, como representante da turma, agradei a oportunidade dada para que estudássemos e reafirmei que não queríamos desistir, prometendo que iríamos dar orgulho no ano seguinte. Promessa esta que se cumpriu, no ano seguinte, já na primeira unidade, pois fomos considerados os melhores alunos da turma, e findamos o ano com todos aprovados e entre os melhores alunos da escola.

A partir daquele momento, percebi o quanto a Matemática era importante na minha vida. As disciplinas de exatas eram justamente aquelas nas quais eu me destacava. Acredito que, pela minha facilidade de entendimento da disciplina Matemática, quando eu cursava o terceiro ano do Ensino Médio, fui convidado pela direção da escola a dar aulas de reforço escolar ofertado no contraturno para os alunos com dificuldade de aprendizagem nessa disciplina e que, naquele momento, já se encontravam em recuperação.

A princípio, passei por alguns embaraços no trabalho docente de sala de aula, tais como: plano de aulas, “jeito” de lidar com esses alunos que tinham inúmeras dificuldades na disciplina e em diferentes conteúdos, etc. Mas, ao mesmo tempo, gostei e me identifiquei muito com a nova experiência.

Por outro lado, sentia facilidade em mediar os conhecimentos advindos de minha trajetória e, ao mesmo tempo, lidar justamente com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Recebi muitos elogios da direção da escola e dos pais dos alunos. Percebi que tinha contribuído de alguma forma para a aprendizagem destes. Isso foi muito gratificante para mim e tive a intuição de que este era o caminho, ser professor de Matemática! Mas, para esse sonho tornar-se realidade, tinha de cursar a licenciatura nessa disciplina.

No ano de 1999, já tendo findado o Ensino Médio, e não satisfeito com a minha escolha para o ofício de sacerdote, resolvi abandonar a preparação para essa carreira. Naquele mesmo ano, o meu professor Geraldo Magela, Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de Eunápolis, conhecendo-me como aluno, me fez o convite para integrar o quadro de professores da disciplina de Matemática no Ensino Fundamental II em duas escolas municipais: Umberto de Campos e Almerindo Alves.

Eu não havia cursado o antigo Magistério, e sim o chamado Científico, que tinha a proposta de uma formação propedêutica. Mesmo assim, aceitei o desafio. A falta de experiência e de formação específica, que acredito serem fundamentais, trouxe muitas dificuldades. Hoje, estando com minha licenciatura na área e com certa experiência, ainda encontro muitas dificuldades, imagine naquele momento, em que só possuía o Ensino Médio.

Para continuar no exercício da docência me foi exigida uma licenciatura. À época, na cidade de Eunápolis, só havia o curso de licenciatura em Letras, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O curso de licenciatura em Matemática mais próximo ficava na cidade de Teixeira de Freitas – BA (distante quase 200 km) ou em Ilhéus – BA (praticamente a mesma distância). Dessa forma, resolvi fazer o vestibular para a licenciatura em Letras.

A minha primeira intenção era a continuidade dos estudos. Sendo assim, ingressei na segunda turma de Letras da UNEB na cidade de Eunápolis – BA, no ano de 1999. No final daquele ano, por não me identificar com o curso de Letras, resolvi trancar a matrícula. No ano 2000, já sendo reconhecido nesse município como professor, fui convidado por uma instituição particular de ensino para lecionar a disciplina Matemática no Ensino Fundamental II, turno matutino. Já na Rede Pública Estadual, o convite foi para atuar como professor das disciplinas Matemática e Física, turno noturno, ficando a Rede Municipal no turno vespertino.

No final de 2001, prestei o vestibular para o curso de licenciatura em Matemática na cidade de Teixeira de Freitas. Fui aprovado e ingressei no segundo semestre de 2002. Naquele período, já com certa experiência e ainda considerando a carência de professores nesse município na disciplina Matemática, não tive dificuldade de trabalho. Paralelamente ao curso de licenciatura, trabalhei em diversas escolas de Ensino Fundamental II e Médio, lecionando Matemática, Física e Química.

Assim que finalizei o curso, prestei meu primeiro concurso público, para professor de Matemática da Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas. Fui aprovado e tomei posse no ano de 2007, mesmo ano de conclusão da licenciatura. No ano seguinte, querendo ficar próximo de meus familiares, prestei um novo concurso público na cidade de Porto Seguro – BA, em que fui aprovado, onde permaneço até os dias atuais, depois da posse em 2008.

Acredito que, como educadores, devemos nos capacitar a todo instante. Sei de toda a dificuldade que enfrentei quando eu só tinha o Ensino Médio. Sei que, por não ter a formação na área naquele momento, poderia ter comprometido a vida escolar de muitos alunos. Portanto, isso não cabe mais na educação, em especial para quem pensa em ser um educador empenhado na aprendizagem de seus alunos.

Nessa perspectiva, realizei diversos cursos e especializações a fim de me preparar adequadamente para o exercício da docência. Esses cursos foram todos custeados por mim, porém acredito que deveria ser de responsabilidade do município a formação continuada de seus professores.

Após vários cursos e três especializações, senti a necessidade de cursar o mestrado na área de Educação Matemática. Depois de algumas tentativas, ingressei em 2015 no Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Iniciei o mestrado em março de 2015. A experiência nessa universidade foi muito importante para minha formação, pois me possibilitou uma imersão nos estudos e pesquisas da área da Educação Matemática. Essa imersão foi conduzida pelas diversas disciplinas ofertadas no mestrado e pelos contatos com os vários professores da linha de Educação Matemática em seminários, palestras, etc.

Vale ressaltar a qualidade do grupo de professores do PROMESTRE, em suas diversas linhas e temáticas de discussão e estudos sobre a educação, de uma maneira mais ampla e não somente na Educação Matemática.

Concluídas as disciplinas no ano de 2015 que, em muitos momentos, serviram-me de base para a conclusão da dissertação e do Produto Educacional, iniciei este ano de 2016, que

foi de muitos estudos. Apesar de algumas dificuldades devido ao deslocamento da Bahia para Belo Horizonte e também pelo nascimento de meu primeiro filho, foi muito gratificante e importante a conquista de ter concluído o mestrado numa universidade conceituada como a UFMG. Os estudos orientados no ano de 2016 foram muitos significativos para minha docência. Os autores estudados, como Charlot, Arroyo, Fanfani, assim como alguns autores da Educação Matemática, dentre os quais podemos destacar Reis e Aurek, fizeram-me refletir muito sobre minha docência. Acredito que jamais serei o mesmo. Neste sentido, pretendo ser diferente com meus alunos. Não seria justo de minha parte ter passado por toda essa formação, tão importante na minha vida profissional, e me comportar como outrora.

Portanto, tenho a missão de ser diferente não só para com meus alunos, mas também para com meus colegas de profissão e toda a comunidade escolar. Não poderei me omitir diante de tantos acontecimentos dentro da escola que venham a prejudicar nossos alunos. Ser diferente para mim é fazer diferente. Tenho de perceber que a escola só existe porque nossos alunos estão lá, e é para eles que devemos mudar o nosso olhar.

Sei também que não vou “mudar o mundo”, mas tentar de alguma forma retribuir o que me foi dado. Mais uma etapa concluída e um sonho realizado. Sei também que não para por aqui, pois quem “enfrenta” uma sala de aula diariamente não pode se acomodar quanto às capacitações. Todo dia é mais um desafio a ser vencido; os novos alunos que chegam exigem muito de nossa docência.

## INTRODUÇÃO

Professor de Matemática há 17 anos, percebo em minha trajetória como educador que essa disciplina tem sido vista por muitos alunos como complexa, ou seja, de difícil compreensão. Ao mesmo tempo, ela também é considerada uma área de extrema importância em nossa sociedade. Nesse sentido, a Matemática

pode dar sua contribuição à formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizam a construção de estratégias, a comprovação e a justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar os desafios (BRASIL, 1998, p. 27).

Contudo, em minha prática, noto que a construção desse conhecimento de maneira significativa pelos alunos, especialmente nas primeiras etapas da Educação Básica, está longe de se tornar uma realidade. Nesse sentido, alguns estudos mostram que a Matemática “é uma das áreas com maiores índices de reprovação no ensino fundamental e, indiretamente, porque seleciona os alunos que vão concluir esse segmento do ensino e de certa forma indica aqueles que terão oportunidade de exercer determinadas profissões” (BRASIL, 1998, p. 29).

Por esse ângulo, percebe-se que o alto índice de reprovação no Ensino Fundamental ainda prevalece e, a meu ver, tal problema não parece ter uma solução fácil e rápida.

Nessa direção, o problema de investigação proposto nesta pesquisa emerge, principalmente, de minhas inquietações enquanto professor de Matemática em redes públicas de ensino e, atualmente, há mais de oito anos, na cidade de Porto Seguro – BA. As dificuldades encontradas para o exercício da docência nesse percurso foram inúmeras; dentre elas, destaco: as condições concretas de trabalho, a falta de livros didáticos e de materiais lúdicos e concretos e pouca oferta de formação continuada pelo poder público.

Apesar desse contexto de dificuldades, no final do ano letivo de 2013, preocupado com os resultados finais da disciplina Matemática nos sextos anos da escola na qual trabalho, resolvi compará-los aos de outras duas unidades escolares de mesma estrutura física e que abrigam praticamente a mesma quantidade de alunos, para construir parâmetros de entendimento da situação da minha escola.

A tabela 1 a seguir indica a tabulação dos dados obtidos em alguns estudos comparativos preliminares que fiz sobre a porcentagem de reprovações nessas referidas unidades escolares.

**Tabela 1 - Resultados finais dos 6ºs anos em Matemática, em 2013,  
nas maiores escolas de Porto Seguro<sup>1</sup>**

ESCOLA	%REPROVAÇÃO	%APROVAÇÃO
A	31,8%	68,2%
B	40,8%	59,2%
C	26,4%	73,6%

Esses dados me possibilitaram considerar que a proporção de reprovação e aprovação não era destoante nas três escolas. Isso me levou a inferir que essa situação poderia ser representativa da realidade na rede de ensino de Porto Seguro.

Ao compartilhar com os/as colegas a minha constatação e angústia quanto a esse índice de reprovação, quase sempre ouvia a mesma afirmação: “esses alunos não querem nada!”. Com isso, a meu ver, transfere-se para o aluno a responsabilidade do “fracasso”. Ao ouvir alguns alunos sobre tais reprovações, eles assumiam uma identidade de que não aprendiam, e diziam que do que aprendiam nada tinha valor, aceitando como sendo sua a culpa pelo “fracasso” na escola.

Diante disso, interessei-me em entender, nesta pesquisa, como tem se configurado o fracasso escolar dos alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental, bem como em descobrir quais as dificuldades encontradas na disciplina Matemática, as suas causas, consequências e circunstâncias inerentes ao processo de aprendizagem, pelo olhar do aluno em situação de fracasso.

Nessa direção, surgiram algumas indagações: Que motivos levam os alunos, em particular dos sextos anos, a fracassarem na escola e, em especial, na Matemática? Quais fatores podem contribuir para tal fato? No espaço escolar e extraescolar, existe algum movimento para o reconhecimento e a superação das causas desse fracasso?

Para entender e compreender as trajetórias desses alunos, bem como as relações destas com as situações de fracasso em que se encontram na escola e na Matemática, recorri a teóricos que estudam o fracasso escolar e o perfil do aluno que chega à escola nestes nossos dias. Dentre esses teóricos, destaco Charlot (2000), Arroyo (2014) e Fanfani (2002). Além deles, são importantes alguns autores da Educação Matemática que refletem sobre a temática

<sup>1</sup> Informações coletadas no Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) de 2013. As três unidades de ensino possuem, em média, 1.500 alunos. Fonte: qedu.org.br. Dados do Inep (2013). Organizado por Meritt (2014).

do fracasso na Matemática, como McLoad (1992), Gómes Chacón (2003), Fonseca (1997), Reis (2008) e Auarek (2000), oferecendo-nos alguns indicativos para este estudo.

Para tanto, desenvolvi um estudo empírico de dois fatores que julgo importantes neste tema, os quais contribuem para que os alunos entrem ou não em uma trajetória de fracasso. Sabemos que poderão existir outros fatores, mas tomei como objeto de análise: o lugar da Matemática no universo escolar e a relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para compreender melhor tais assuntos, busquei estudos de alguns autores, tais como Reis (2008), Auarek (2000), Chacón (2003), Damásio (1996, 2000, 2004), entre outros.

O presente trabalho encontra-se organizado nos seguintes tópicos e capítulos: Primeiramente trago a minha trajetória por meio do relato de experiências vividas por mim até a chegada ao Mestrado Profissional.

No primeiro capítulo, apresento os caminhos metodológicos utilizados, bem como os sujeitos e o campo da pesquisa.

No segundo capítulo, trago uma discussão do chamado “fracasso escolar”, defendendo a ideia de que tal fracasso é decorrente de uma trajetória percorrida pelos alunos e alunas.

No terceiro capítulo, prossigo com o olhar da Educação Matemática sobre o fracasso escolar, trazendo uma discussão sobre a posição de superioridade que a Matemática ocupa dentro da escola.

No quarto capítulo, é apresentada a escuta aos alunos. Alguns autores apontam estudos em que devemos escutar os nossos alunos e alunas.

No quinto capítulo, relato o que eles nos disseram sobre eles mesmos. Nele, os seis alunos relatam suas dificuldades de aprendizagem, suas angústias, enfim, suas trajetórias de fracasso e, especificamente, na Matemática escolar.

A seguir, já em fase de finalização, apresentam-se os itens “A título de conclusão”, o “Produto”, as referências bibliográficas e os anexos.

Concluo este trabalho fazendo algumas ponderações sobre a sua importância e, ao mesmo tempo, esperando que ele possa trazer contribuições para a comunidade escolar, tendo como foco primeiro os professores, que são, no meu entender, os principais agentes no processo de ensino e de aprendizagem.

## CAPÍTULO 1

### CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa define o seu procedimento metodológico como uma abordagem qualitativa, visto que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), essa metodologia “privilegia a compreensão dos comportamentos dos sujeitos participantes da pesquisa a partir de suas perspectivas e subjetividades”.

Nesse tipo de pesquisa, os dados construídos, em geral, são ricos em detalhes e relacionados a “pessoas, locais e conversas”, e as questões a serem investigadas “não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, o objetivo é investigar os fenômenos em toda sua complexidade em um contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Ainda para os citados autores, os dados que são construídos não são de ordem numérica, mas de “palavras ou imagens”. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), esses dados são precedidos de transcrições de entrevistas, vídeos, documentos pessoais, memorandos, etc. Ressaltam ainda que os investigadores qualitativos analisam os dados com toda sua produtividade e sempre respeitando a forma como eles foram transcritos.

Em relação às entrevistas, Bogdan e Biklen (1994, p. 137) apontam que, ao entrevistar os sujeitos, os pesquisadores procurem ser versáteis, utilizando-se de diversos meios e recursos, de forma a deixar os sujeitos investigados bem à vontade para partilhar experiências, histórias de vida.

Ainda sobre isso, Bogdan e Biklen (1994, p. 139) esclarecem que as boas entrevistas inevitavelmente requerem paciência, e nelas o entrevistador tem de ser um investigador, reunindo partes das conversas dos sujeitos, e para ter uma maior compreensão da perspectiva pessoal que esse sujeito oferece, tem de ouvir suas experiências e histórias de vida.

Esses autores ainda abordam que:

ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder as questões prévias ou de testar hipóteses.[...] As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem-se normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos contextos ecológicos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Pautado nessas abordagens, usei como instrumento de construção de dados, além do diário de campo, a entrevista semiestruturada através de um roteiro de perguntas, acompanhada de gravações de áudio. Sabe-se que a entrevista semiestruturada exige do pesquisador muito cuidado. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 135), o entrevistado é encorajado pelo entrevistador sobre determinada área de seu interesse a ser estudada e, ao mesmo tempo, o entrevistador explora o entrevistado de forma mais profunda, retomando questões e assuntos que inicialmente foram apontados.

Esses autores destacam ainda que

nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. Se bem que este tipo de debates possa animar a comunidade de investigação, a nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objetivo da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135-136).

Outro aspecto importante que Bogdan e Biklen (1994, p. 136) apontam é que o bom entrevistador deixa o entrevistado bem à vontade, é comunicativo com os sujeitos entrevistados, utilizando comunicações faciais que condizem com as falas, além de citar exemplos de alguns aspectos mencionados por este.

Ainda a respeito desse tipo de entrevista, Duarte (2004, p. 216) destaca que a realização de uma boa entrevista exige que o pesquisador tenha bem definidos os objetivos de sua pesquisa, conheça com alguma profundidade o contexto em que pretende realizar sua investigação, conheça bem o roteiro da entrevista e tenha segurança e autoconfiança, dentre outros pontos.

Neste sentido, Triviños (1987, p. 46) complementa que essas entrevistas têm como características questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema de pesquisa. E os questionamentos podem gerar frutos, quais sejam novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

Por fim, Duarte (2004, p. 4) aborda que, após a realização das entrevistas, vem a análise, tarefa complicada e que exige certo cuidado com a interpretação, construção de categorias e, principalmente, com a tendência de os pesquisadores se debruçarem sobre o material empírico com o objetivo de buscar elementos que confirmem suas hipóteses.

## 1.1 A escolha do campo e dos sujeitos da investigação

A pesquisa de que trata este trabalho foi realizada no município de Porto Seguro, situado no sul do Estado da Bahia, no Brasil. Compartilha com os municípios limítrofes de Santa Cruz Cabrália e de Prado a primazia de ser o local de chegada dos portugueses ao Brasil em 1500. O vilarejo que deu origem ao moderno município de Porto Seguro foi fundado em 1535. Segundo estimativa do IBGE, no ano de 2016 a população chegaria a 147.444 habitantes.

A escola definida como campo de estudo foi o Colégio Municipal de Porto Seguro. A escolha incidu sobre essa escola primeiramente por ser ela considerada um estabelecimento de ensino referência no município, no qual a maioria das famílias de Porto Seguro deseja ver seus filhos matriculados e cursando o ensino básico. Além disso, é um local de trabalho almejado por muitos funcionários do quadro efetivo da Secretaria de Educação, tais como funcionários de apoio, professores e coordenadores.

Outros motivos para esse status de escola-referência que podemos elencar são: a sua localização central, salas de aula de boa qualidade e bem equipadas, inclusive com ar condicionado, quadra esportiva em ótimo estado, ambientes para a prática de vários esportes, auditório de bom porte, biblioteca com um bom acervo, espaços amplos de lazer e cantinas confortáveis. É um local onde os profissionais da educação do município realizam suas reuniões, encontros pedagógicos, de formação, entre outros. Trata-se de uma instituição que destoa, nesse sentido, da maioria das escolas do município.

Porém, quero destacar dois motivos definidores da escolha dessa escola como campo de pesquisa: primeiramente por esta receber alunos de diferentes localidades de Porto Seguro, o que acaba dando uma característica de heterogeneidade ao seu alunado, permitindo-nos assim inferir que possui uma boa representatividade do perfil do alunado do município. Em muitos casos, são alunos e alunas que se deslocam de grandes distâncias, como da zona rural, de bairros próximos e distantes, de povoados e distritos pertencentes a esse município, de aldeias indígenas, etc., para estudarem nessa escola, muito em função da uma crença de que ela seja a melhor do município.

Um segundo motivo foi que, ao pesquisar a situação dessa escola em relação ao Ideb de 2013, comparando com as outras duas escolas de grande porte do município, ela foi a que apresentou o maior índice de reprovação, principalmente nos sextos anos do Ensino Fundamental. Isso me fez questionar sobre o que leva uma escola, considerada pela

população e pela Secretaria de Educação como referência, a apresentar índices de reprovação tão significativos. E como professores e alunos percebem essa situação.

Por conhecer uma das coordenadoras, contatei-a por telefone com o objetivo de colher algumas informações gerais da escola, tais como: quantidade de turmas em cada turno, quantidade de professores que lecionavam a disciplina Matemática, possibilidade de realização da pesquisa nessa escola. Mesmo sabendo que posteriormente teria de pedir autorização da direção, esse vínculo com a coordenadora poderia facilitar minha aceitação e receptividade. Ao chegar, no final do ano de 2015, à escola a ser pesquisada, fui muito bem atendido por essa coordenadora, que além de receptiva e atenciosa, apresentou-me a alguns colegas e, posteriormente, à direção da escola.

Depois de ter feito a escolha pelo Colégio Municipal de Porto Seguro, entrei em contato com a direção da escola e marquei uma reunião, a fim de explicar a pesquisa e obter a autorização para sua realização. Também fui muito bem atendido pela direção, que prontamente assinou o termo de autorização com a condição de posteriormente, ao fim da pesquisa, levar os resultados e conclusões para a comunidade escolar. A direção tinha a expectativa de que a pesquisa e seus dados pudessem contribuir no planejamento da escola para anos posteriores.

A direção, professores, pais e alunos assinaram os termos de autorização, consentimento e assentimento, respectivamente, e, feito isso, juntei toda a documentação necessária, enviando-a para o Conselho de Ética e Pesquisa – COEP da UFMG que, após análise, autorizou a realização da pesquisa.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos, retomei o contato com os professores de Matemática da escola que, cooperando com o estudo, explicaram-me como era a forma de trabalho adotada em relação às turmas de sexto ano, objeto de minha análise.

Segundo esses professores, a escola funcionava da seguinte maneira: no turno matutino eram dezessete turmas, sendo cinco do Ensino Fundamental I e doze do Ensino Fundamental II, e isso se repetia da mesma forma no turno vespertino. No turno noturno só funcionavam as turmas de EJA.

No Colégio Municipal de Porto Seguro há três sextos anos por turno atualmente, em que os alunos estão divididos por idade-série; ou seja, aqueles que têm entre 11 e 12 anos formam uma determinada turma, enquanto os que têm 13 anos ou mais formam outras turmas.

Os alunos que estavam na faixa etária de 13 anos ou mais, na sua grande maioria eram repetentes ou multirrepetentes, e alguns deles chegaram a repetir até três anos consecutivos.

Ainda conversando com os professores de Matemática sobre essas turmas, eles chegaram a afirmar que os alunos dessa faixa (13, 14, 15 e até 16 anos) eram bem mais difíceis quanto ao trabalho em sala de aula, devido ao alto grau de indisciplina, evasão, dificuldades de aprendizagem, etc.

Esses professores, que são dois, um em cada turno, também afirmaram que há cinco anos eles vinham lecionando a disciplina Matemática, sempre nos sextos anos. Eles acreditavam que a divisão por idade-série e a permanência do mesmo professor em cada turno vinha funcionando durante esse período.

### ***1.1.1 Os sujeitos participantes da pesquisa***

A motivação para desenvolver meu trabalho com as turmas do sexto ano, a princípio, deveu-se à minha experiência como professor do ensino fundamental. Eu percebia o alto índice de reprovação nesse nível, e que nos sextos anos o índice de alunos reprovados era ainda mais elevado. Com o passar do tempo, essas reprovações, principalmente em Matemática, vinham me incomodando e provocando questionamentos.

Ao realizar, no ano de 2013, pesquisas sobre o índice de reprovação no Ensino Fundamental II, através do Ideb, percebi que a reprovação era uma realidade não somente minha, como professor de Matemática, ou da escola onde lecionava. A proporção significativa de reprovação e fracasso escolar em geral e na Matemática era fato nas três maiores escolas do Município de Porto Seguro – BA, e as turmas do sexto ano eram aquelas com o maior índice.

Para definição dos sujeitos da pesquisa, solicitei aos professores de Matemática que me indicassem alunos com históricos de reprovação no sexto ano. Dessa maneira os alunos e as alunas indicados pelos professores de Matemática eram identificados como indisciplinados, enquadrando-se num perfil de pouca perspectiva de aprendizagem, o que, segundo a avaliação dos professores, os conduzia a uma quase inevitável reprovação em Matemática, sendo que alguns deles não foram reprovados somente nessa disciplina.

As quatro alunas e os dois alunos indicados pelos professores de Matemática foram: Ana, Carlos, Carla, Carol, Paula e Pedro. Têm idades entre 12 e 15 anos e já tinham sido reprovados no sexto ano do Ensino Fundamental por uma ou mais vezes, sendo a Matemática uma disciplina recorrente nessas reprovações.

Esses alunos moram em diferentes localidades do Município, inclusive um deles vem de uma aldeia indígena chamada Jurema, pertencente a Porto Seguro. Apenas dois desses

jovens moram com a mãe e o pai; uma das meninas mora com os tios, e os demais, apenas com um dos progenitores. Todos os seis têm mais de quatro irmãos, mas nem todos convivem com esses irmãos, em razão da separação dos pais. São famílias em que vários de seus membros não concluíram os estudos, e alguns apresentam dificuldades financeiras, residindo, portanto, na zona periférica da cidade. Três desses alunos se consideram negros, enquanto dois se consideram brancos, e o último, indígena. Por questões éticas, os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios.

## **1.2 A primeira etapa: a conversa com os alunos e as alunas para a obtenção dos termos de assentimento e consentimento dos pais**

Feita a escolha dos participantes com a ajuda dos professores dos turnos matutino e vespertino, procurei o coordenador de cada turno para que me ajudasse a fazer contato com esses alunos, a fim de que assinassem os termos de assentimento, esclarecendo a cada um deles a importância desta pesquisa e já orientando que explicassem previamente a seus pais do que se tratava. Houve dificuldades, pois os alunos selecionados pelos professores faltavam muito às aulas. Nesse mesmo período, os funcionários da escola estavam exigindo pequenas reformas, como conserto de vazamento de água, conserto do ar-condicionado em algumas salas de aula, conserto de bebedouros, etc. Tudo isso atrapalhou um pouco, porque as aulas estavam acontecendo até o intervalo e em outros momentos, em tempo reduzido, e com isso muito alunos, aproveitando-se da situação, não iam à escola. Se estava difícil o contato com esses alunos, imaginem com os pais. O problema se agravou mais ainda porque o coordenador de um dos turnos não deu o suporte que eu necessitava para o contato com os alunos e pais, mas me deixou à vontade para que eu realizasse tudo sozinho.

Tive de mudar de estratégia. Percebi que naquele momento eu não iria conseguir me reunir com os pais, em razão de vários problemas pelos quais a escola estava passando e por não ter o devido suporte por parte de um dos coordenadores. Resolvi então conversar com cada aluno e explicar todo o objetivo da pesquisa e, a partir dessa conversa, entregaria o termo de consentimento para que eles obtivessem a assinatura dos pais. Assim fiz, e deu certo! Mais uma vez, não foi uma tarefa fácil. Os alunos oscilavam nas faltas, e alguns perdiam os termos de consentimento, e outros ainda, por não terem bolsas onde guardar, colocavam-nos dentro dos cadernos e acabavam por amassá-los. Passei umas quatro semanas nessas idas e vindas à escola todos os dias. De dois dos alunos que foram selecionados, eu não consegui obter êxito, por não irem à escola, e, quando iam, não levavam os termos. Logo

pedi aos professores que os substituíssem por outros, no que fui prontamente atendido. Enfim, consegui os termos todos assinados pelos pais e pelos alunos.

### **1.3 A segunda etapa: as entrevistas**

Mais uma vez houve dificuldades para encontrar novamente os alunos. As aulas continuavam acontecendo até o intervalo. Porém, nas idas e vindas à escola, fui conseguindo realizar as entrevistas. O ambiente não favorecia, tinha de sair procurando sala para realizar a entrevista e, quando achava, logo em seguida entravam os zeladores para fazer a limpeza. Em outras ocasiões, apareciam alunos curiosos à porta, interrompendo a entrevista por alguns instantes; mas eu não podia desistir por essas razões. “Dava um tempo” para os zeladores e, assim que terminava a limpeza, retomava a entrevista. Tinha de deixar os alunos bem à vontade, mas, no momento em que alguém entrava na sala, eles paravam de falar, sentindo-se incomodados. Sempre procurei deixá-los realmente à vontade nas respostas, então, havendo alguma interferência, logo interrompia, retornando no momento oportuno.

Antes de iniciar a entrevista, mostrava o questionário para que dessem uma lida nas perguntas e pensassem com calma em suas respostas. Mas, com tudo isso, ainda houve muitas dificuldades por parte de alguns alunos. Algumas perguntas eles não entendiam, outras levavam um tempo para responderem. Nesse momento eu interrompia a gravação, buscava explicar “direitinho” o sentido das perguntas para que eles entendessem e respondessem. Minha intenção era que eles se expressassem da melhor forma e com mais tranquilidade. Algumas entrevistas tiveram de ser refeitas por solicitação dos próprios alunos, pois, segundo eles, não haviam respondido como queriam.

Portanto, uma dificuldade encontrada na fase das entrevistas foi a falta de um espaço adequado para sua realização. As entrevistas eram feitas em sala de aula durante o intervalo das aulas. Outro fator dificultador é que, quase sempre, ao iniciarmos as entrevistas, éramos interrompidos por alunos, pelo pessoal da limpeza, por inspetores de classe, que adentravam a sala de aula, interrompendo as gravações.

### **1.4 A terceira etapa: transcrição e análise das entrevistas**

Ao finalizar as entrevistas, comecei a analisá-las juntamente com o diário de campo. O primeiro passo foi fazer a transcrição de cada aluno, ouvindo minuciosamente cada

detalhe, tendo o cuidado de não deixar prevalecer a visão subjetiva do pesquisador. Isso já foi me ajudando a pensar em uma análise preliminar dos dados.

Todas as transcrições foram feitas por mim como pesquisador, porém as colocações apontadas foram baseadas exclusivamente nas falas dos alunos. Essas falas serão apresentadas no quinto capítulo, intitulado: O que os alunos nos disseram sobre eles mesmos.

Dando prosseguimento ao relato desta pesquisa, apresento a seguir a teoria que me embasou neste estudo. Autores como Charlot (2000), Tedesco e Fanfani (2002), Fanfani (2007), Arroyo (1992, 2000, 2014), assim como alguns estudiosos da Educação Matemática que contribuíram de maneira marcante para o estudo.

## CAPÍTULO 2

### O FRACASSO ESCOLAR: UMA TRAJETÓRIA

As escolas recebem, a todo momento, alunos e alunas que em sua grande maioria não conseguem obter êxito na vida escolar, originando um número significativo de reprovações e abandonos. Em relação a esse fato, muitas vezes indagamo-nos como educadores: Por que muitos dos nossos alunos fracassam na escola? Por que, de um modo mais geral, esses alunos que fracassam na escola pública pertencem, em sua maioria, a famílias menos favorecidas social e economicamente?

Na busca por entender esse denominado “Fracasso Escolar”, foco deste trabalho, entrei em contato com os estudos desenvolvidos por Bernard Charlot (2000), Arroyo (2014) e Fanfani (2007), entre outros. Esses estudiosos discutem em seus trabalhos o Fracasso Escolar de uma maneira mais ampla, apontando para as múltiplas e complexas variáveis que conduzem a essa situação vivida por crianças, adolescentes e jovens nas escolas.

Os estudos desenvolvidos por Charlot, juntamente com o seu grupo de estudos ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais – na França, trazem várias reflexões que, acredito, aproximam-se das questões e problemas existentes nas escolas públicas brasileiras e que pude perceber como educador quando trabalhando nelas. Dentre essas questões e problemas destaco aqui o índice alarmante das reprovações que podem ter sido geradas por trajetórias de fracasso de alunos e alunas que a escola não deu conta de acompanhar e cujos conflitos não soube solucionar.

Em relação às situações de fracasso vivido por crianças, adolescentes e jovens nas escolas, Charlot (2000, p. 13) aponta que os “docentes recebem em suas salas de aula alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam”. O autor reconhece essa realidade, ou seja, que esses alunos existem e essas situações nas escolas e salas de aula são concretas, ponderando, no entanto, que o fracasso escolar não é um fato que só o olhar da experiência constata e dá conta de explicar.

Buscando entender e explicar esse fracasso, algumas pesquisas na linha das sociologias ditas da reprodução, realizadas nos anos 1960 e 1970, e que, segundo Charlot (2000, p. 20), “na obra de Pierre Bourdieu é que essa abordagem encontra sua forma mais acabada”, defendem a ideia de que a causa do fracasso na escola é a origem sociofamiliar do indivíduo, ou seja, pessoas nascidas em famílias pertencentes a classes sociais mais baixas

são mais propícias ao baixo rendimento. Porém, outras linhas de pesquisa sociológica colocam a questão de como então explicar que alguns alunos dessas famílias obtêm êxito na escola e outros da camada mais privilegiada também fracassam?

A esse respeito, Charlot (2000, p. 28) pondera que nem todas essas crianças sofrem uma desvantagem por causa de sua origem; o que se deve fazer, portanto, é olhar esses fatos mais atentamente. Perguntas como essas nos levam a grandes reflexões. Uma delas, por exemplo, é que, segundo Charlot (2000, p. 29), essa noção de deficiência proporciona importantes benefícios de ideologia aos docentes, os quais imputam aos alunos e suas famílias a verdadeira causa do fracasso na escola.

Na visão desse mesmo autor, o que existe na realidade “são alunos fracassados, situações de fracasso e as histórias que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16). E são esses aspectos que devem ser analisados, e não, como denomina Charlot, esse objeto “misterioso” e “inencontrável” chamado “fracasso escolar”.

Para esclarecer o uso do termo, Charlot (2000) afirma que o “fracasso escolar” não existe,

existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão (p. 16).

Nessa perspectiva, Charlot chama a atenção do professor para o fato de que quando

um aluno está em situação de fracasso, constatam-se efetivamente faltas, isto é, diferenças entre esse aluno e outros, ou também entre o que se esperava e o resultado efetivo. O aluno não sabe, não sabe fazer, não é isso ou aquilo. Poder-se-ia então interessar-se pela atividade do aluno e a do professor e perguntar-se o que aconteceu, no que, onde a atividade não funcionou (2000, p. 27).

Para Charlot (2000), ao constatar essas faltas, o ideal seria que o professor buscasse retomar essa atividade, pois faltam a esse aluno recursos intelectuais e/ou culturais que lhe permitam alcançar o aprendizado e, caso o professor não aja dessa forma, o processo torna-se ineficaz. Portanto, essa ligação do professor com seu aluno é de grande importância na relação com o saber.

De acordo com o autor, é importante que, ao invés de julgar um aluno que fracassou pelas suas faltas, ou seja, pela leitura negativa, deficiências, carências etc., devemos ir numa

direção oposta, que é a da leitura positiva, na qual se preocupa em perceber o que está ocorrendo com a atividade que não deu certo, explicando de outra maneira uma situação na qual o aluno fracassou. Assim, por esse ângulo, a escola assume um papel relevante na formação dos alunos.

Desse modo, acredito que os alunos precisam se sentir inseridos nesse ambiente positivo. Caso contrário, qualquer coisa que se faça no contexto escolar terá pouco sentido para eles; como consequência, podem reagir de forma desordeira, contribuindo decisivamente para as altas taxas de reprovações e histórias que não terminam bem.

Inserir o aluno nesse ambiente positivo requer mudanças, mudanças essas que divergem dos códigos e tempos rígidos presentes nos sistemas escolares, os quais vêm contribuindo de forma acintosa para tantas reprovações de adolescentes e jovens ao longo dos anos. Nesse sentido, não é mais possível entender a escola

como um sistema rígido por uma lógica única, “como uma instituição que transforma princípios em papéis”. Ela também é estruturada por várias lógicas de ação: a socialização, a distribuição das competências, a educação (DUBET, 1996*apud* CHARLOT, 2000, p. 39).

Ainda nessa direção, para se ter novo olhar em relação à escola e à trajetória dos alunos, talvez seja preciso perceber que a experiência escolar produz subjetividades “e experiências escolares diferentes geram formas diferentes de subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 39), ou seja, para esse autor, os sujeitos, ao serem educados de diferentes formas e em lugares diferentes entre si, irão, cada um deles, possuir maneiras distintas de pensar e agir. Assim, cada Instituição Escolar irá formar sujeitos distintos.

Nesse sentido, no meu entender, a escola muitas vezes não procura ouvir as opiniões daqueles que são a razão de sua existência, os alunos. Para Arroyo (2014), isso se deve às estruturas rígidas e excludentes que permeiam o ambiente escolar, dificultando esse cuidado em ouvir e prestar atenção nos alunos.

Tal cuidado em ouvir e perceber o aluno como um sujeito de subjetividades e saberes é fundamental, pois, para Charlot (2000), os saberes da criança são construídos e ressignificados à medida que esta vai se formando enquanto ser humano.

Então, diz ainda Charlot (2000), para que isso aconteça, a criança ou o jovem tem de se deixar ser educado, tem de haver um consentimento de sua parte, ou seja, esses sujeitos deverão ir à procura do processo que o educa. Todavia, esses saberes se concretizam quando há uma troca consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

No tocante a esse processo de educar, Charlot, em seus estudos, enfatiza que, para aprender, a criança ou o jovem tem de se sentir mobilizado, quer dizer, o aprender para eles deverá ser um objeto de “desejo” para atingir a “meta” que é o saber (CHARLOT, 2000, p. 55).

Nesse contexto, o professor tem uma missão importante, que é a de elaborar propostas de atividades que farão sentido para os alunos e, com isso, os mobilizarão. Nessa perspectiva, Charlot (2000, p. 55) destaca que

a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma.

Daí, a meu ver, a importância da escola se torna cada vez maior, uma vez que ela é a responsável, ou deveria ser, pela proposta pedagógica que marca a sua concepção de educação.

Sendo assim, seria ideal que as atividades propostas pelos educadores tivessem uma ressonância com o mundo e com a realidade de vida dos alunos. Porém, as escolas, a todo instante, tratam-nos com tons de ameaça, fazendo promessas de “passá-los de ano” ou não, dizendo se eles vão ou não ter uma boa profissão e enfatizando a importância de agradar ao professor (CHARLOT, 2000). A escola, ao agir dessa forma, segundo o autor, torna o saber frágil e de pouco efeito na formação desses sujeitos.

Charlot (2000, p. 64) complementa ainda que o “saber é uma relação”, e que essa relação deve ter um diálogo com o mundo para se tornar uma educação intelectual, e não o acúmulo de conteúdos. Concordo com esse autor, pois em nossa prática e na interação com nossos colegas professores, amigos, família, etc., adquirimos uma diversidade de saberes que, muitas vezes, poderíamos não ter conseguido estando isolados em um mundo próprio.

Dando sequência ao raciocínio, Charlot (2000, p. 66) aponta que há aí uma questão para se compreender a experiência escolar e, particularmente, a experiência do fracasso escolar. Aprender é exercer uma atividade em uma determinada situação: em um local, em um momento da história, em um determinado tempo e com a ajuda de pessoas, pois a relação com o saber é uma relação com o mundo, e mundos particulares, que são os meios e espaços em que o indivíduo vive e aprende. Em resumo, o indivíduo aprende em diferentes contextos e lugares.

Nesse sentido, Charlot observa que

alguns são simplesmente locais onde se vive (por exemplo, um conjunto residencial). Outros dedicam-se a uma atividade específica que não é a educação ou a instrução (por exemplo, a empresa). Outros, por fim têm como função própria a de educar, instruir, formar. Um local pode, aliás, assumir várias funções, que se sobrepõem. A família é o espaço da vida, célula econômica (de produção e consumo) e grupo afetivo do qual uma das principais funções é a de educar (CHARLOT, 2000, p. 67).

No senso comum, percebem-se muitas falas de professores como: “esses meninos não aprendem, ou nada sabem!” Isso para Charlot, na prática, não seria uma verdade, motivo pelo qual ele defende a ideia de que

todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano. Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender (CHARLOT, 2000, p. 65).

Em uma situação de relação com o aprender, Charlot (2000, p.68) comenta que “aprender pode ser apropriar-se de um objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigados em locais (a escola), possuídos por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes)”. Aprender então, segundo o autor, é “colocar coisas na cabeça”.

Quando a criança e o adolescente aprendem, percebe-se, no contexto escolar, que eles ficam mais motivados e de certa forma se sentem importantes. Para Charlot (2000, p. 72), a criança aprende para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”, e quando isso ocorre, acrescenta o autor, o sucesso produz um potente efeito de segurança, enquanto que o fracasso escolar causa grandes estragos na relação consigo mesmo.

Essas reflexões, baseadas nas ideias de Bernard Charlot, visam mostrar o quanto a escola é importante na formação dos alunos. Assim, o professor aparece como uma figura imprescindível nessa formação, pois não existe uma boa educação se por trás não existir um educador comprometido e que se torne um agente transformador das realidades de muitos sujeitos. Uma boa relação com os alunos, no meu entender, contribui para uma aprendizagem significativa.

Ainda na direção do reconhecimento da importância da relação professor-aluno-escola, Arroyo (2014) chama a atenção para um ponto central, que é a necessidade de

enxergarmos os nossos alunos e alunas com outro olhar, que não o de condenação por suas indisciplinas.

Concordo que esse é um grande passo, pois, como esclarece Arroyo (2014, p. 40):

A reação menos frequente, porém mais chamativa, é condenar essas condutas, cortar o “mal” pela raiz. Advertência, suspensão de aulas, expulsão, entregarem à polícia não apenas os alunos, mas até as escolas situadas em comunidades “violentas”. Soluções extremas, mas que são um atestado tanto para incompetência pedagógica da escola para educar quanto da falta de condições de trabalho para dar um trato pedagógico exatamente àquela infância e adolescência que mais precisa da escola e dos educadores (as).

Para Arroyo (2014, p. 42), é preciso reconhecer que, ao longo das últimas décadas, houve avanços da gestão democrática da escola. Contudo, a “presença e voz” dos alunos não acompanharam esses avanços, pois, ainda na docência, continuamos muito preocupados com os conteúdos, com os métodos de transmissão e com as avaliações. Esclareço que essas preocupações são próprias da ação docente, porém não devem se impor a outras, como conhecer melhor os educandos(as).

Como isso, Arroyo alerta que, em relação aos alunos e alunas

pouco estimulamos sua organização e agora temos de dar conta de suas desorganizadas insatisfações. As condutas dos alunos podem ser um alerta de que não é suficiente uma gestão mais democrática apenas para nós (ARROYO, 2014, p. 42).

Conhecendo melhor nossos alunos, teremos a capacidade de melhor julgá-los antes de condenar suas condutas, evitando assim uma visão negativa destes a priori. Essa visão vem sendo produzida e reproduzida por décadas, de uma forma

bastante negativa sobre suas capacidades cognitivas, de aprendizagem, aí estão os persistentes índices de reprovação e repetência da infância e adolescência populares. A visão de uma espécie de inferioridade cognitiva e até moral não é nova (ARROYO, 2014, p. 59).

Arroyo (2014) esclarece que, ao olharmos positivamente como educadores, nossos julgamentos sobre esses adolescentes e jovens serão outros e, com isso, poderemos ter uma nova realidade na escola. Então, transformar esse olhar requer mudanças, e tais mudanças só virão à medida que os educadores começarem a acreditar na capacidade cognitiva de nossos alunos.

Ainda nessa mesma linha de argumentação, Arroyo defende a ideia de que

reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos, pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aula, de maneira tão radical que sejamos instigados (as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas (ARROYO, 2014, p. 62).

Para Arroyo (2014), a maneira como os educadores enxergam seus alunos pode determinar a forma de ensiná-los e educá-los. Assim, os docentes podem passar a ver a informação, o conhecimento e até os resultados das avaliações sob nova perspectiva. Percebendo que os alunos são sujeitos de história e cultura, em uma análise mais apurada, estamos avaliando seres humanos. Os educadores, ao reeducarem os seus olhares, passam a ver os conhecimentos que transmitem aos seus alunos

como conhecimentos que serão aprendidos e ressignificados por alguém: as didáticas e metodologias serão vistas como processos de aprendizagem de mentes humanas, mentes culturais concretas; os resultados das provas serão vistos como diagnósticos de processos de aprendizagem e de formação. As condutas, sentimentos e valores que cultivamos levarão em conta as condutas, os valores e sentimentos dos complicados processos de sua socialização (ARROYO, 2014, p. 62).

Vejo nesse contexto que a escola tem um compromisso de favorecer esse olhar humano, essa aproximação dos alunos, ressignificando não só os conteúdos, mas todos os meios de avaliar. Sendo assim, a escola não pode mais se comportar como antes e continuar a não considerar que os alunos e seus modos de agir e de pensar estão mudando de forma acelerada, enquanto continua a escola, segundo Arroyo (2014, p. 98), com os seus rígidos processos e rituais.

Ainda em relação a esses jovens que chegam às escolas atualmente, Arroyo (2014, p. 100) nos chama a atenção para que: “os jovens e adultos, as crianças e adolescentes parecem nos propor não que os tratemos com misericórdia, mas os estudemos antes de julgá-los precipitadamente”. Esse autor complementa que:

O que está posto nas escolas é mais do que condenar condutas indisciplinadas. É ver, ler e entender a pluralidade de marcas de gênero, raça, etnia, classe, condição social que carregam os corpos dos alunos (as). Podemos condenar e expulsar alguns alunos por indisciplinados e violentos, mas os corpos dos que ficaram continuaram exigindo de nós um olhar profissional sobre suas marcas (ARROYO, 2014, p. 126).

Entender a pluralidade que envolve esses alunos se torna um grande desafio para a escola e conseqüentemente para os educadores. Para Tedesco e Fanfani (2002, p. 10), os professores estão recebendo novos alunos nos dias de hoje, e estes apresentam particularidades socioculturais nunca antes vistas. Para esses autores, muitos educadores não estão sabendo enfrentar os grandes desafios que oferecem as novas gerações.

Nesse sentido, Tedesco e Fanfani (2002) enfatizam que

os professores de hoje, assim como outros agentes profissionais, estão sujeitos a uma exigência de mudança rápida, o que exige aprendendo a mobilização de recursos nem sempre tiveram a oportunidade de desenvolver durante a sua fase de formação ou experiência de trabalho (p. 10).

É correto inferir que nem todos os professores estão dispostos ou preparados para essa mudança. Tedesco e Fanfani (2002, p.14) salientam que as novas condições, que lhes impõem transformações e mudanças de paradigmas, poderão produzir descontentamentos na vida profissional desses educadores.

Sabemos, como educadores, que não podemos fugir dessas realidades. Os novos alunos estão postos em nossa sala de aula. Somos forçados a mudar se quisermos que eles tenham uma trajetória de sucesso na escola. Sabemos também que nossos alunos têm direitos, e um deles é a aprendizagem.

A respeito disso, Tedesco e Fanfani (2002, p. 14) ressaltam que nos sistemas escolares “existem muitos educadores que não possuem as competências atitudinais e cognitivas necessárias para responder os desafios próprios da formação das novas gerações”. Esses autores apontam que as instituições escolares poderão produzir aprendizagens significativas para os alunos ao olharem com mais atenção/cuidado para estes.

Outro direito que os citados autores destacam é a valorização da cultura desses sujeitos. As crianças e adolescentes de hoje não só possuem novas culturas produzidas de conhecimentos e valores, mas eles carregam em si uma nova relação com a cultura (TEDESCO; FANFANI, 2002, p. 15).

Tedesco e Fanfani (2002) esclarecem ainda que os alunos advindos dessa nova geração têm diversas oportunidades de aprendizagem antes e durante seu período de escolarização. Esses alunos adquirem certas experiências escolares significativas que são ofertadas ao se relacionarem com outras culturas.

Assim sendo, as escolas e seus professores não deveriam, em momento algum, negar a cultura desses sujeitos e, para tanto, é esperado do professor, em relação a essa nova cultura, uma nova postura. Nesse aspecto, Tedesco e Fanfani (2002, p. 14) evidenciam que

o problema é que hoje o professor tem de construir a sua própria legitimidade entre os jovens e adolescentes. Para fazer isso você deve usar outras técnicas e dispositivos de sedução. Trabalhar com adolescentes requer um novo profissionalismo que deve ser definido e construído.

Nessa direção, Tedesco e Fanfani (2002) apontam que, quanto maior o multiculturalismo, maior se torna a exigência para o professor. Seria notável se o professor tivesse o cuidado de sempre estar aberto ao diálogo.

Outro fator que acredito ser importante no contexto escolar que Tedesco e Fanfani (2002, p. 17) defendem é a necessidade de os novos professores trabalharem em conjunto. Não cabe mais o individualismo na escola. Esses autores defendem que, quando os professores trabalham individualmente, seu foco está apenas na sala de aula, e não na Instituição Escolar, ou seja, não pensam de forma coletiva, controlando e regulando suas próprias atividades.

A esse respeito, Tedesco e Fanfani (2002, p. 18) admitem que

mover-se de uma cultura de exercício individual do escritório para uma cultura de profissionalismo em grupo não é um processo fácil. Em primeiro lugar, é importante reconhecer que, embora a reforma institucional com base em uma maior autonomia e na existência de projetos do estabelecimento seja um passo muito importante, ela não esgota o processo. Autonomia institucional é uma condição necessária, mas não suficiente para o trabalho em equipe.

Portanto, acredito que o trabalho em equipe favorece de forma substancial a atividade de toda a Instituição Escolar. Muitas vezes, ao discutir com os colegas professores sobre uma determinada sala de aula, relatando um método que não deu certo, outro professor sugere fazer de outra forma, já testada e aprovada; isso é muito importante não só para os professores, mas principalmente para os alunos, agentes desse processo e que serão beneficiados.

Propor atividades que para eles façam sentido já é uma forma de amenizar condutas indisciplinadas e violentas. Esses alunos entram numa trajetória de fracasso na escola quando as atividades propostas não lhes convém ou não têm sentido para a vida e para o mercado de trabalho. Muitas escolas defendem que os alunos têm de aprender para futuramente entrar no

mercado de trabalho; ao mesmo tempo, negam-lhes esse direito quando as atividades propostas não se aproximam de suas realidades e de suas culturas, principalmente em se tratando daqueles das classes menos favorecidas da sociedade. Com relação a isso, Fanfani (2007, p. 49) aponta que

nenhuma reforma escolar resolverá o problema contemporâneo do trabalho. Mas uma atualização dos conteúdos e estratégias pedagógicas pode ter um efeito construtivo, ao mesmo tempo em que garantirá uma melhora da igualdade de oportunidade das classes menos privilegiadas de ter acesso aos postos de trabalho mais valiosos da sociedade.

Temos, portanto, como educadores, de buscar atentamente todos os fatores que determinam o fracasso/sucesso na escola. Nas reflexões feitas em seus estudos, Charlot (2000) defende a ideia de que não há saber sem as suas relações: relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. E que as atividades propostas por nós educadores sejam motivadoras e que perpassem por essas relações, favorecendo a aquisição de novos conhecimentos.

Para além das atividades motivadoras, Arroyo (2014) complementa e nos chama a atenção para que tenhamos uma leitura positiva de nossos alunos, pois tendo essa leitura, iremos melhor avaliá-los, respeitando suas culturas, seus tempos de aprendizagem e suas histórias de vida.

Com isso, as atividades propostas, além de motivadoras e que respeitem as diversas culturas desses alunos, tenham, segundo Fanfani (2007) sentido em suas vidas para futuramente estes ingressarem no mercado de trabalho.

Através das reflexões desses autores, percebemos o quanto a escola e nós professores podemos fazer para tentar minimizar o fracasso dos alunos, que tanto dependem de nós. Com o novo olhar de nós professores, podemos melhorar a vida de milhares de crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos. A missão que nos foi dada é de muita importância e responsabilidade, cabendo a nós educadores fazer e dar o nosso melhor.

Assim, o que busco neste estudo é apontar alguns caminhos que acredito sejam geradores de profunda reflexão para as escolas, representadas, mais especificamente, pelos seus educadores, e, de um modo geral e especial, para os das redes públicas de ensino, que encontram tantos desafios em um país com tantas desigualdades sociais, que é o Brasil.

## CAPÍTULO 3

### O FRACASSO ESCOLAR: UM OLHAR DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Atendendo aos objetivos deste trabalho, cujo tema é o fracasso escolar dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental em Matemática, tratarei agora desse assunto especificamente em relação a essa disciplina, refletindo sobre a trajetória de fracasso à luz de estudos de alguns autores da Educação Matemática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) indicam que o papel da Matemática no Ensino Fundamental está inteiramente ligado ao desenvolvimento do pensamento do aluno, de suas capacidades intelectuais e de seu raciocínio lógico e, além disso, à resolução de problemas que, de certa forma, envolvam situações do cotidiano e do trabalho, bem como de outros contextos e áreas do saber. Nesse sentido, os parâmetros destacam que

a Matemática está presente na vida de todas as pessoas, em situações em que é preciso, por exemplo, quantificar, calcular, localizar um objeto no espaço, ler gráficos e mapas, fazer previsões. Mostra que é fundamental superar a aprendizagem centrada em procedimentos mecânicos, indicando a resolução de problemas como ponto de partida da atividade Matemática a ser desenvolvida em sala de aula (BRASIL, 1998, p. 59).

Ainda de acordo com os PCN, nas décadas de 1960/1970, o ensino de Matemática em diferentes países foi influenciado por um movimento que ficou conhecido como movimento da Matemática Moderna, a qual estava inscrita numa política de modernização econômica e foi posta na linha de frente por se considerar que, juntamente com a área de Ciências Naturais, ela se constituía via de acesso privilegiada para o pensamento científico e tecnológico (BRASIL, 1998).

Em relação ao ensino de Matemática, os PCN (BRASIL, 1998) enfatizam ainda que o seu objetivo é

identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas (p. 47).

Apesar de os PCN apontarem estratégias, algumas escolas não estão conseguindo atingir esses objetivos, visto que os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem ainda prevalecem. Os estudos de Mourão e Esteves (2013, p. 498) ressaltam que o Brasil possuía, de acordo como Censo Escolar de 2011, um total de 30.358.640 alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo 54% nos anos iniciais (INEP, 2012).

Apesar de toda a importância que é dada ao ensino da Matemática, as reprovações ainda existem em muitas instituições de ensino, levando muitos alunos a uma trajetória de fracasso escolar nessa disciplina.

Neste capítulo, são abordados estudos na área da Educação Matemática que trazem questões sobre a Matemática Escolar e suas representações na sociedade e a subjetividade do aluno e da comunidade escolar, que julgo relevantes para este trabalho.

### 3.1 O lugar da Matemática no universo escolar

Os estudos de Auarek (2000) têm grande relevância ao tratar desse tema que julgo importante, pois, em minha trajetória como educador, percebo que há uma crença dentro da escola de que a disciplina Matemática é superior em relação às demais.

Nesta direção, Auarek (2000, p. 12) comenta que no nosso país há uma ideia de que a Matemática é superior na organização dos saberes, e que isso é apontado pelos próprios PCN. Esse autor cita Fonseca (1997, p. 4), o qual defende a seguinte ideia: “a escola, uma instituição que pretende educar de maneira proposital, tem o ‘ensinar Matemática’ como uma atividade relevante para a realização de seus propósitos” (FONSECA, 1997 *apud* AUAREK, 2008, p. 65).

A esse respeito, Auarek (2000) acrescenta:

Como se pode depreender, os propósitos da escola quanto à Matemática escolar devem ser vistos, também, em relação ao que a escola privilegia no processo de seleção e organização dos saberes a serem transmitidos por ela, ou seja, podemos pensar que existe uma relação entre as características historicamente valorizadas da Matemática e as intencionalidades do processo escolar (p. 66).

Outra reflexão sobre a Matemática no universo escolar apresentada por Auarek (2000) diz que a visão absolutista desse conteúdo

ainda é muito marcante no cotidiano da escola. A proximidade entre essa visão e os critérios usados pela instituição escolar na seleção e na

organização dos seus saberes parece conferir a esse conhecimento, o *status* de um modelo legítimo e privilegiado de conhecimento escolar, reforçando a ideia de que a Matemática corresponde, naturalmente, ao modelo que se espera de um saber escolar (p. 66).

Tal ideia é reforçada dentro da escola em vários momentos, porém um momento considerado relevante no que diz respeito ao futuro de um aluno é o Conselho de Classe. No Conselho de Classe, muitas vezes se valoriza demasiadamente a avaliação do professor de Matemática, sendo esta, em muitos casos, decisiva na tomada de posições de outros professores sobre a definição da vida escolar dos alunos.

A valorização da Matemática pode ser percebida em vários momentos do cotidiano escolar. No Conselho de Classe, momento forte no processo avaliatório, foi possível constatar que a avaliação do aluno nessa matéria funciona como parâmetro para se aquilatar e, até mesmo, predizer suas possibilidades de sucesso no universo escolar e, por consequência, na sociedade. Assim, a Matemática conduz todo o ritual do Conselho de Classe, o que reforça a sua representação de superioridade (AUAREK, 2000, p. 113).

Refletindo sobre o fato de os estudos apontarem a disciplina Matemática como sendo superior às demais, Auarek ressalta que “a Matemática é considerada importante em muitos níveis, porém, em lugar algum, ela é considerada tão importante como na educação escolar” (2000, p. 68).

Auarek (2000, p. 67) acrescenta ainda que, por existir uma crença de que a Matemática é um saber transmitido de geração a geração, não significa que ela seja uma linguagem tão importante e vista como a mais adequada. Para esse autor, a Matemática tem, no desenvolvimento das suas concepções, relações com determinantes culturais, ideológicos e políticos que influem na forma como esse conhecimento é visto.

Para esse autor, a ideia de que a Matemática é superior faz com que ela se torne um instrumento de poder nas mãos dos professores e da escola. Nos conselhos de classe, esse instrumento fica ainda mais forte e determinante na vida dos alunos.

Tais posturas, dentre outras, acabam de alguma forma influenciando a relação afetiva do aluno com esse conhecimento escolar. Portanto, no próximo capítulo abordarei tal assunto com o objetivo de fazer refletir um pouco sobre esse processo.

### 3.2 A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem da Matemática

Muitos autores consideram que a relação professor/aluno pode não ser um fator determinante para que o aluno aprenda, porém acredito que a afetividade e a emoção não podem ser desconsideradas ao buscarmos entender a trajetória escolar dos alunos – trajetórias de sucesso ou de fracasso. Segundo Bezerra (2006, p. 21), “a emoção ocupa um lugar privilegiado nas concepções psicogenéticas de Henri Wallon, pois, para ele, a emoção seria imprescindível à espécie humana, um instrumento de sobrevivência, e a afetividade, onde as emoções se manifestam”.

Reis (2008) defende também a ideia de Wallon ao dizer que a emoção é a exteriorização da afetividade, acrescentando ainda que a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando esta do sentimento, da paixão e da emoção. A afetividade e a cognição não aparecem prontas e nem imutáveis; ambas evoluirão à medida que o sujeito se desenvolve e irão se modificando de um período a outro. As necessidades afetivas tornam-se cognitivas à medida que esse sujeito se desenvolve.

As ideias sobre as emoções, provadas pela teoria de Wallon e defendidas por Bezerra (2006), apontam que

o bebê, se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente, no sentido do atendimento de suas necessidades, ele pereceria. Não é por acaso que seu choro atua de forma tão intensa sobre a mãe. Esta função biológica então é que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional. É neste sentido que Wallon considera a emoção fundamentalmente social, ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primeiros momentos da vida do indivíduo (p. 22).

Esse autor prossegue relatando que a criança, quando chega ao terceiro ano de vida, sofre uma reviravolta em suas condutas e nas relações com o meio; e isso é de suma importância para a sua existência. Ainda defendendo as ideias de Wallon, Bezerra (2006) enfatiza que é nessa fase que se iniciam os conflitos, na qual a criança se opõe a tudo o que não é do seu convívio ou julga diferente. Para Wallon, a afetividade, além de ser uma das dimensões, marca uma das fases mais antigas do desenvolvimento humano, pois quando este deixou de ser puramente orgânico, passou a ser afetivo.

Para iluminar a questão da relação entre cognição e afetividade, com as implicações educacionais, autores como Ferreira e Régnier (2010, p. 24-25) ressaltam as ideias de Wallon,

dizendo que esta decorre de várias razões. Dentre essas ideias, destaco duas que acredito serem importantes neste trabalho:

Engloba em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais e também traz contribuições para o processo ensino-aprendizagem;  
Valoriza a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa completa (FERREIRA; RÉGNIER, 2010, p. 24-25).

Dessa forma, para os citados autores, tal teoria traz grandes contribuições para o entendimento da relação professor-aluno, além de situar a escola como um meio de fundamental importância no desenvolvimento desses sujeitos. Traz também grandes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à escola especificamente, tendo como ponto de partida a afetividade e o respeito a esse valor, que acredito ser de grande relevância, está muito longe de avançar. Nesta direção, autores como Camargo (*apud* CARDOSO; FRANCO; PEREIRA, 2010, p. 2) enfatizam que

além de ignorar a afetividade, a escola é, frequentemente, repressora das emoções, considerando alunos educados os mais competentes em sufocar seus sentimentos, sendo lamentável “constatar que ensinar crianças e adolescentes a se ‘comportarem’, reprimindo suas emoções, tem sido uma das ‘grandes’ tarefas dos professores (p. 22).

De acordo com esses autores, a escola não pode ignorar a emoção, e quando isso ocorre, ela desrespeita a individualidade do aluno, tornando-se excludente. Ressaltam ainda que alguns alunos consigam aprender, mas aqueles que possuem emoções negativas em relação ao professor e à disciplina que ministra tendem a ter um baixo rendimento e, conseqüentemente, a abandonar a escola.

Em relação ao ensino de Matemática, os mesmos autores apontam que este

é agravado por esta situação, visto que o professor parece incorporar o rigor do saber matemático e, da mesma forma, se relacionar com os demais à sua volta empregando a mesma austeridade, contribuindo para que a matemática seja uma das disciplinas do currículo escolar que apresenta um dos mais elevados índices de reprovação (CARDOSO; FRANCO; PEREIRA, 2010, p. 3).

Cardoso, Franco e Pereira (2010) evidenciam ainda que, em se tratando da disciplina Matemática, raramente uma pessoa permanece indiferente, pois ela desperta uma relação de

amor ou ódio que jamais será esquecida pelos alunos. Ressaltam que, quando se trata de outra disciplina, até que os alunos costumam esquecer, porém, em se tratando da Matemática, dificilmente isso acontece. Quando eles refletem sobre as experiências que tiveram com essa ciência, recorrem à lembrança do professor que a ministrou.

No campo da Educação Matemática, McLeod (1992 *apud* REIS, 2008, p. 57), enfatiza que existem três aspectos principais relacionados com a afetividade, os quais merecem um maior estudo: *as crenças* que os alunos possuem relacionadas à Matemática; *as emoções* que provocam perturbações e bloqueios nos alunos, fazendo com que eles experimentem sentimentos negativos ao aprender Matemática; e *as atitudes* que são desenvolvidas nos alunos pela disciplina. E sobre esses três aspectos, Reis (2008), através dos estudos de McLeod (1992), descreve

as emoções como o “mais intenso e menos estável”; as crenças como o “mais estável e menos intenso”; e as atitudes ocupando um lugar intermediário entre as emoções e as crenças. Ainda para McLeod, as crenças são tidas como “mais cognitivas” – razão – e as emoções como “menos cognitivas” – coração (p. 57).

Reis (2008) esclarece ainda que mais tarde, nos estudos de DeBellis e Goldin (2006), surge o quarto elemento, que são *os valores* na pesquisa sobre afetividade na Educação Matemática. Esses autores caracterizam os valores como as “crenças em ação”.

Com referência a esses quatro componentes, Reis (2008) expõe em sua dissertação de mestrado um estudo sobre as crenças, emoções/sentimentos, atitudes e valores. Farei um pequeno relato resumidamente sobre o que ele discorreu nesse estudo sobre cada um desses componentes.

Com relação às *crenças*, tal autor cita Gómez Chacón (2003, p. 20), autora que afirma que “as crenças matemáticas são um dos componentes do conhecimento subjetivo do indivíduo sobre a Matemática, seu ensino e sua aprendizagem”. Complementa ainda que, sendo essas crenças conhecimentos subjetivos do aluno, os estudantes chegam à sala de aula com uma expectativa de como deveria ser a forma de ensinar Matemática do professor. E quando a aprendizagem não corresponde a essas crenças, o aluno acaba ficando insatisfeito e desmotivado.

Em minha prática, percebo claramente que muitos alunos, principalmente no sexto ano, chegam com grandes expectativas em relação ao professor e à disciplina, e muitos deles deixam isso bem claro em sala. Percebo também que quando explico o conteúdo e eles não entendem, logo começam as brincadeiras e o desinteresse pela matéria. Portanto, como

professores de Matemática, devemos ficar atentos a esses acontecimentos, evitando assim que os alunos não caiam numa trajetória de fracasso nessa disciplina.

No que diz respeito às *emoções*, Reis (2008) baseia-se em alguns estudos. Aproxime-me mais diretamente dos estudos de Damásio (1996, 2000, 2004), que integram

as emoções aos sentimentos, sendo os sentimentos caracterizados por reflexões (ao contrário das emoções), dando aos sujeitos uma percepção dos estados fisiológicos do corpo. Além disso, em particular, na medida em que os sentimentos de fundo “acomodam-se” em nosso corpo, entre manifestações de emoção, eles seriam mais estáveis e duradouros (REIS, 2008, p. 59).

Nessa perspectiva, dentro da sala de aula, o que mais se observa nos alunos são os sentimentos de fundo, ou seja, eles se manifestam quando estão gostando ou não de certo assunto, ou quando descontentes com alguma coisa, pois, de acordo com Reis (2008), os sentimentos de fundo

revelam-se entre atos emocionais e podem ser pensados como ressonâncias ou resíduos resultantes desses atos. Assim, os sentimentos de fundo são reconhecidos, mesmo quando não estamos imersos nas emoções, ocorrendo de forma mais duradoura e estável (p. 56).

Quando um aluno não consegue aprender determinado conteúdo de Matemática, por exemplo, ele pode manifestar um sentimento de fundo, assumindo uma identidade de que não é capaz de aprender, ou que, pelo simples fato de não ter aprendido aquele conteúdo, nunca irá aprender Matemática, e que essa disciplina não é para ele. Esses sentimentos de fundo poderão se cristalizar e contribuir para que os alunos entrem numa trajetória de fracasso em Matemática, ou até mesmo na escola, pois muitos deles, por não se darem bem em algumas disciplinas na escola, acabam se desinteressando também pelas demais.

Em relação às *atitudes*, Reis (2008) baseia-se nos estudos, mais especificamente, de Brito e Gonzalez (2001), em que estes apontam os sentimentos como componente afetivo das atitudes. Esclarece ainda a importância de os professores ajudarem seus alunos a adquirir confiança e prazer em aprender os conteúdos de Matemática, destacando a relação entre a confiança em aprender e o desempenho na disciplina. Essas autoras afirmam que

atitudes negativas dos professores não estimulam o desenvolvimento da autonomia nos alunos, tornando o desenvolvimento do pensamento crítico mais limitado. Por outro lado, as autoras afirmam que as atitudes positivas dos professores em relação à Matemática podem estimular a autonomia,

promovendo o desenvolvimento do raciocínio e das habilidades para a resolução de problemas (REIS, 2008, p. 60).

As atitudes negativas dos professores podem contribuir para atitudes negativas nos alunos. Se eu, como professor de Matemática, não tenho uma atitude positiva com relação a essa disciplina, como vou motivar meus alunos?

Penso que, para o aluno desenvolver um pensamento crítico, autonomia e raciocínio, como aponta esse autor, devemos, como educadores, ter atitudes positivas e motivadoras, caso contrário, nossos alunos poderão perder o gosto e a vontade de aprender. Agindo dessa maneira, o estudante poderá entrar numa trajetória de risco de fracasso na escola, de maneira geral, e na Matemática.

Outro componente da afetividade muito importante e que merece destaque são os valores. A esse respeito, Reis (2008), baseado nos estudos de Bishop (1998), enfatiza que, para este último, grande parte do atual ensino da Matemática é um treino matemático, não oferecendo, portanto, nenhuma atenção explícita aos valores. Acrescenta ainda que os valores estejam sendo aprendidos, porém, de forma implícita, “secreta”, e acrescenta:

As necessidades da sociedade atual pressionam a educação para que os valores sejam considerados, por exemplo, em função da crescente presença dos computadores e das calculadoras. Na medida em que essa tecnologia pode executar muitas técnicas matemáticas, não se justificaria mais uma educação voltada meramente para o treinamento matemático e, com isso, a sociedade poderia aproveitar o poder matemático de tais tecnologias para o uso apropriado de seus cidadãos e considerar os valores como parte da educação (BISHOP, 1998 *apud* REIS, 2008, p. 27).

Reis (2008) infere que, segundo Bishop (1998), essas tecnologias podem ser usadas de diferentes formas e em diversos contextos, mas alerta que os professores deveriam não só mostrar as tecnologias em sala, como também os malefícios que elas apresentam.

Agindo assim, os educadores poderão contribuir para que os alunos, através dessas tecnologias, possam ter sucesso na escola e, conseqüentemente, nas suas relações com o saber matemático.

Diante de toda essa discussão dos componentes apresentados, temos, como educadores, que refletir sobre nossa prática a todo instante e perceber o quanto a afetividade é importante, não só para a sala de aula, ao tratarmos nossos alunos, mas para a sociedade em geral.

Neste estudo, minha intenção foi ouvir os alunos, relatando o que eles pensam sobre as trajetórias escolares que tiveram em ano (os) anterior (es), nas quais foram reprovados uma ou

mais vezes no sexto ano do Ensino Fundamental. A seguir, mostrarei o relato feito por cada um desses seis alunos.

## CAPÍTULO 4

### ESCUTANDO OS ALUNOS

Para Charlot (2000, p. 80), “a relação com o saber é um conjunto de relações” e, sendo assim, não há saber sem que os sujeitos estejam na interação social, relacionando-se com o mundo, com os outros, com ele mesmo, num determinado lugar e procurando aprender alguma coisa.

A respeito dessas relações com o saber, Charlot (2000, p. 80) aponta que existem várias definições que procuram explicá-las. Porém, depois de várias análises e estudos anteriores, ele esclarece que construiu sua própria explicação sobre as relações com o saber, consciente, portanto, de que existem várias outras. Esse autor aponta três que foram muito relevantes para este estudo:

- A relação com o saber é relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
- A relação com o saber é um conjunto organizado das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o “aprender” e o saber;
- Ou sob uma forma “intuitiva”: a relação com o saber é um conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de certa maneira com o aprender e o saber [...] (CHARLOT, 2000, p. 80-81).

Essas três definições apontadas por Charlot (2000) ajudaram-me a pensar em três categorias de relação que acredito serem importantes para o objetivo deste estudo. Sei, no entanto, que poderiam ser criadas várias outras.

A respeito da primeira definição, foi criada a primeira categoria: *A relação com o outro*. Baseado nos estudos desse autor, a relação com o outro no ambiente escolar está ligada ao professor, aos colegas, à família, etc.

Com base na segunda definição de Charlot, foi criada a segunda categoria: *A relação com o lugar (escola)*. A metodologia deste estudo consistiu em ouvir os alunos sobre o que eles pensam de suas trajetórias escolares, suas leituras e seus saberes socialmente e singularmente construídos; inevitavelmente, tais alunos estavam situados em um lugar. E, a meu ver, não existe um lugar mais importante do que a escola, que é onde esses sujeitos se

organizam, socializam e se relacionam em um mundo social na construção de saberes intelectuais, afetivos, emocionais, etc.

A terceira definição apontada por Charlot (2000, p. 81) evidencia que a relação com o saber se refere, basicamente, ao “conteúdo de pensamento”, logo, me fez pensar numa terceira categoria: *A relação com o conhecimento (Matemática)*. Relato aqui, de acordo com os estudos de Charlot (2000), que esses conhecimentos não estão baseados somente no conhecimento matemático, mas em vários outros, pois os sujeitos não aprendem somente os conteúdos intelectuais, mas tudo que se relaciona com o mundo em que ele se encontra inserido, como: aprender a nadar, a jogar futebol, a correr, etc. Foco, porém, na Matemática, disciplina objeto de pesquisa.

Criadas essas categorias, veremos a seguir alguns estudos de autores que me ajudaram a melhor explicitá-las. Poderiam ser criadas outras ligadas ao dia a dia da escola, mas, a meu ver, essas três categorias expressam bem as trajetórias escolares dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Esses jovens relacionam-se com o saber intelectual (Matemática), relacionam-se com o outro na busca desse saber (professor), e isso se dá em um determinado lugar (escola). Considero essas três categorias significativas para o entendimento das trajetórias escolares dos alunos, pois possibilitam olhar para as relações que esses alunos desenvolvem com o conhecimento matemático e, ao mesmo tempo, avaliar o peso que essa disciplina representa, bem como o espaço onde esses saberes estão sendo construídos.

#### **4.1 A relação com o outro: professor, colegas, família**

Para Charlot (2000), desde que nascemos somos obrigados a aprender não só o conteúdo intelectual, mas vários outros conteúdos necessários à nossa sobrevivência. Somos seres singulares e, por esse motivo, temos de nos deixar ser educados para que o aprendizado aconteça. Ao mesmo tempo, somos sociais. E sendo sociais vamos precisar, além da ajuda dos outros, de nossa ajuda e da ajuda do mundo.

Nesse sentido, Charlot (2000) salienta que a educação é uma necessidade do ser humano para ele construir-se no mundo. O mencionado autor evidencia ainda que a

educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-

me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se (CHARLOT, 2000, p. 54).

Partindo das considerações desse autor, os sujeitos representados pelos alunos nesse contexto precisam ser mobilizados no processo que os educa. Neste sentido, por se tratar de um agente considerado importante na escola e, especificamente, nas relações em sala de aula, o professor poderá tornar-se uma figura fundamental nesse processo educativo.

As crianças, adolescentes e jovens são mobilizados a partir do momento que são motivados. E em se tratando do ambiente escolar, seria interessante que o professor procurasse propor atividades que façam sentido para esses sujeitos. Sobre isso, Charlot (2000, p. 55) ressalta que os sujeitos só se sentirão mobilizados quando as atividades fizerem algum sentido para eles, pois dessa forma eles poderão sentir desejo de concretizá-las.

Todavia, aprender com os outros não remete apenas à figura do professor. Quando Charlot (2000) frisa que o sujeito aprende com os outros, em se tratando do ambiente escolar, ele também aprende com os colegas, com a família e, em certos momentos, sozinho, desde que seja mobilizado para tal.

É claro, porém, que o professor, por ser um personagem bem representativo da escola, já que teve ou deveria ter tido uma formação específica para o exercício da docência e, conseqüentemente, para a formação desses sujeitos em toda a sua dimensão, poderá contribuir de maneira significativa na formação desses sujeitos.

Nesse sentido, nossa profissão como educador, segundo Arroyo (2014, p. 65) é, “por natureza, dialogal e relacional”. Sendo assim, não se educa sem o diálogo, sem ouvir os sujeitos. E é relacional porque não existe saber sem a relação e, especificamente neste caso, a relação professor/aluno.

E, além da necessidade de ouvi-los, Arroyo (2014, p. 81) nos chama a atenção, como educadores, para a necessidade de mudar os nossos olhares negativos e

conhecer suas trajetórias escolares para além dos clássicos boletins e registros de notas, conceitos, aprovados ou reprovados; que sem conhecer suas trajetórias humanas não conheceremos suas trajetórias escolares.

Assim, a escola assume também uma grande relevância nesse âmbito, uma vez que os professores e os alunos são representados por ela. Nesse contexto, é apresentada a seguir *a relação com o lugar*, que é representado pelo ambiente escolar.

#### **4.2 A relação com o lugar: escola**

A escola, segundo Charlot (2000), é o lugar mais propício para a criança aprender; além disso, é um espaço que participa da educação e, ao mesmo tempo, é um lugar de instrução dessa criança. Claro que, para qualquer sujeito aprender, ele necessita de um local para o aprendizado. A esse respeito, Charlot acrescenta que

aprender, é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas [...] a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende (CHARLOT, 2000, p. 67).

Esse autor salienta ainda que é nesses espaços (escola) que as crianças, ao entrarem em contato com outras pessoas, mantêm relações que as ajudam no seu aprendizado, sob diversas formas.

Charlot (2000, p. 67) acrescenta ainda que os professores, além de instruir e educar através das relações que mantêm com os seus alunos, são, acima de tudo, representantes da Instituição Escolar, e suas ações são “sobredeterminadas” por ela.

Assim, a escola assume um papel importante na formação dos alunos. Porém, em muitos momentos, ela deixa de cumprir o papel de educar e incluir. Para Arroyo (1992), ela continua selecionando e excluindo. E acrescenta que a escola

enquanto instituição – não enquanto boas vontades de seus mestres – mantêm a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes (ARROYO, 1992, p. 47).

Nessa estrutura, segundo Arroyo (1992), ela se materializa numa cultura para excluir. Essas culturas do fracasso permeiam todos os âmbitos escolares, e não é de agora; há décadas que estão impregnadas nas escolas e no ensino.

Ainda segundo Arroyo, a escola é um espaço sociocultural e está guiada por valores que são condicionados pelos materiais e recursos utilizados. Ela é, acima de tudo, uma organização constituída socialmente e possui uma dinâmica cultural.

E, por possuir tal dinâmica, ela tem a tarefa de valorizar as diversas culturas que advêm dos alunos.

A não valorização dessas culturas gera as tensões dentro da escola e, nessas condições, a escola só valoriza os alunos bondosos, ordeiros, disciplinados. Segundo Arroyo (2014, p. 37-38), esses fatos são reais e essas realidades chocam a docência, e

a infância, adolescência e juventude nos ameaçam porque ameaçam os alicerces de uma construção e representação da docência e da pedagogia que vem de vinte e cinco séculos. Alicerces que cremos firmes, inquebráveis.

Para Arroyo (2014, p. 40), as manifestações de violência nas escolas nunca assustaram tanto os ambientes escolares. Nessas circunstâncias, a reação das escolas é condenar com suspensões, advertências e expulsões e, em alguns casos, chamar a polícia, principalmente em se tratando de escolas situadas nas zonas periféricas. Pois, o mais importante para a escola é, segundo Charlot,

respeitar as regras: chegar na hora certa e levantar a mão. Não ensinou que o mais importante é aprender coisas na escola. Assim o aluno deve chegar na hora certa, ficar quietinho, não fazer muito barulho, escutar o professor. O que vai acontecer, depende do professor (CHARLOT, 2000, p. 29).

Charlot (2000, p.24-25) conclui que “a escola é uma experiência e enfrentar a questão do saber é importante, inclusive para entender a violência”.

Vale destacar também que a escola como instituição vê o aluno em situação de fracasso quando o relaciona à reprovação e, em contrapartida, o aluno adquire sucesso quando este consegue aprender e, conseqüentemente, conquista sua aprovação. Nesse sentido, volto-me a seguir para o saber intelectual, aqui representado pela relação com o conhecimento matemático, objeto de nossa pesquisa.

### **4.3 A relação com o conhecimento matemático**

Como já apontado neste estudo, o aprender é uma necessidade para o ser humano. E, de acordo com Charlot (2000), à medida que o sujeito vai se apropriando do saber, ele vai assumindo uma identidade com o mundo e com as formas de apropriação deste. Para esse

autor, toda relação com o saber é relação consigo próprio e também é relação com o outro.

Esse outro, para Charlot (2000, p. 72), é

aquele que me ajuda a aprender a Matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto [...] compreender um teorema matemático é apropriar-se de um saber (relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo mesmo), mas, também, compreender algo que nem todo o mundo compreende, ter acesso a um mundo que é partilhado com alguns, mas, não, com todos, participar de uma comunidade das inteligências (relação com o outro).

Portanto, para adquirir saberes, o sujeito tem a necessidade de se relacionar com o outro. Trazendo essa realidade para o contexto escolar, esse outro se encontra na figura da escola, do professor, dos colegas e da família. Quando essa relação se estabelece exclusivamente na sala de aula, o professor aparece, em muitos casos, como o elemento mais importante a ser destacado. E, para Charlot (2000), quando nessa relação há um aprendizado significativo, o aluno se sente “alguém”; caso contrário, isso pode provocar grandes estragos na vida desse aluno, pois ele assume uma identidade de que não é capaz de aprender, e que esse conhecimento não é para ele.

Outra questão importante que Charlot (2000) nos apresenta como exemplo, que tem certa relação com a Matemática e com o professor de Matemática, e que poderá levar ou não o aluno a adquirir conhecimento e assumir uma identidade dentro da escola é: por que

certos alunos, em número bastante grande, afirmam que “há anos em que eu gosto da matemática porque eu gosto do professor e há anos em que fico nulo em matemática porque eu não gosto do professor”? A relação com a matemática, nesse caso, está na dependência da relação com o docente e da relação do aluno consigo mesmo (ele diz, “eu gosto”): a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo. Está claro que as questões aqui imbricadas são ao mesmo tempo epistêmicas e de identidade (CHARLOT, 2000, p. 73).

Casos como esse acontecem muito nas salas de aula. A relação professor/aluno interfere demais no aprendizado dessa disciplina. Reis (2008) reforça essa ideia ao relatar que

O educador matemático deve privilegiar não só o desenvolvimento das competências cognitivas, mas, particularmente, o desenvolvimento das competências social, dialógica, interativa, reflexiva e afetiva dos alunos, buscando, ao mesmo tempo, por estratégias que lhes possibilitem tomar consciência de seus próprios valores, crenças, atitudes e emoções em relação à Matemática e em relação às suas próprias vidas (REIS, 2008, p. 62).

Outro fator que merece destaque é a hierarquia dos saberes socialmente construídos dentro da escola e como esta privilegia o conhecimento matemático. Para Auarek (2000, p.65),

como se pode depreender, os propósitos da escola quanto à Matemática escolar devem ser vistos, também, em relação ao que a escola privilegia no processo de seleção e organização dos saberes a serem transmitidos por ela, ou seja, podemos pensar que existe uma relação entre as características historicamente valorizadas da Matemática e as intencionalidades do processo escolar.

Muitos alunos percebem a valorização dessa disciplina no ambiente escolar e, por existir uma crença de que ela é superior às demais, ao não alcançarem a nota suficiente para a aprovação, acabam desistindo também das outras disciplinas por acharem que, ao perder em Matemática, não passariam em nenhuma outra.

Nesta direção, seria interessante que a Instituição Escolar, juntamente com os educadores, buscasse conhecer os seus alunos e procurasse entender esses saberes que eles estão construindo e, a partir disso, propusesse uma nova forma de ensino, trazendo uma Matemática mais dinâmica e valorizando no aluno os valores afetivos, os tempos de aprendizagem, suas culturas, etc. Ao agir dessa forma, o fracasso poderia predominar sobre o sucesso.

Outro fator importante neste trabalho, baseado nos estudos de Fiorentini (1995), é que o professor constrói uma identidade própria que advém das reflexões que ele faz sobre sua formação e sua prática docente e, a partir dessas reflexões, ele constrói sua ação docente.

Nesse sentido, aponta o autor, se o professor entende que o aluno aprende através de regras e repetições de exercícios, suas concepções serão diferentes de outro professor que acredita que o aluno aprende através de reflexões sobre as suas atividades, problematizações, situações-problema.

Ao abordar algumas tendências<sup>2</sup> em seus estudos, Fiorentini (1995, p. 6) aponta uma delas, chamada “Tendência Formalista Clássica”, que procura explicar a concepção platônica da Matemática baseada no modelo euclidiano. Para esse autor, tal modelo se baseia na

<sup>2</sup> Tendência Formalista Clássica: Baseada no modelo euclidiano e na concepção platônica da Matemática.

Tendência Empírico-Ativista: As ideias matemáticas são obtidas por descobertas. O conhecimento matemático emerge do mundo físico.

Tendência Formalista Moderna: O ensino da Matemática continua sendo acentuadamente autoritário e centrado no professor. A Matemática escolar perde tanto seu papel de formadora da “disciplina mental” como o seu caráter pragmático de ferramenta para resolução de problemas.

Tendência Tecnocista e suas Variações: Fundamenta-se sociofilosoficamente no funcionalismo, para o qual a sociedade seria um sistema organizado e funcional. A escola nessa tendência teria uma função importante para a manutenção da ordem e da estabilidade.

organização fundamentada no conhecimento matemático “a partir de elementos primitivos (definições, axiomas, postulados). Essa sistematização é expressa através de teoremas e corolários” (FIORENTINI, 1995, p. 5).

Nesse aspecto, em se tratando de alunos do Ensino Fundamental, que, a meu ver, ainda não construíram um saber mais aprofundado das linguagens da Matemática, estes poderão sentir muita dificuldade no entendimento dessa disciplina.

Assim sendo, se um professor teve uma formação nessa lógica de ensino, baseada na concepção platônica, ele poderá propor atividades nas quais o aluno possivelmente sentirá dificuldade de assimilação do conteúdo, comprometendo a sua trajetória escolar, pois

o professor que concebe a Matemática como uma ciência exata, logicamente organizada e a-histórica ou pronta e acabada, certamente terá uma prática pedagógica diferente daquele que a concebe como ciência viva, dinâmica e historicamente sendo construída pelos homens, atendendo a determinados interesses e necessidades sociais (FIORENTINI, 1995, p. 4).

Daí a importância do professor na Instituição Escolar. A meu ver, a formação do professor e sua prática são importantes, mas se esse professor não estiver disposto a grandes reflexões na educação, no sentido de conhecer os seus alunos, mudar seu olhar e fazer uma leitura positiva, o fracasso desses alunos poderá prevalecer sobre o sucesso.

A seguir apresento a fala dos alunos, por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas na intenção de ouvi-los. Eles contam suas vivências dentro da escola, relatando fatos através de suas próprias leituras, assumindo uma posição e, assim, construindo suas trajetórias de fracasso, que culminaram em reprovações no ano anterior e, em alguns casos, em vários anos de reprovação.

## CAPÍTULO 5

### O QUE OS ALUNOS NOS DISSERAM SOBRE ELES MESMOS

As entrevistas foram fundamentais neste processo, pois me possibilitaram ouvir desses jovens – alunos e alunas – seus entendimentos e sentimentos a respeito de suas trajetórias escolares.

Os alunos e alunas, em suas falas, apontam, mesmo que de forma reservada e desconfiada, suas relações com a Matemática, suas dificuldades no ambiente escolar, suas relações com os professores e, em especial, os professores dessa disciplina, as práticas pedagógicas adotadas em sala, as suas relações com os colegas em sala de aula, na escola e em outros espaços de convivência, etc. Nessas falas, os alunos deixam transparecer o seu olhar, a sua postura e as suas explicações a respeito de suas trajetórias escolares e, neste caso, suas trajetórias de fracasso.

#### 5.1 Sobre as falas<sup>3</sup> de cada um

##### *PAULA*

Sou Paula, tenho 14 anos. Além de mim e meus pais, minha família é constituída de cinco irmãos. Não gosto muito de sair, prefiro ficar em casa com meu irmãozinho, porque os outros irmãos infelizmente não moram comigo.

Gosto muito desta escola, pois, além de bonita, tem muito espaço e bons professores. Sou uma pessoa que desde pequena teve dificuldades em Matemática. Ano passado eu era um pouco bagunceira, porém este ano estou tentando me concentrar mais.

Apesar do professor que leciona a disciplina Matemática insistir em me por sentada nas primeiras carteiras, na frente da sala de aula, para que eu prestasse mais atenção, percebia que isso não me fazia querer gostar dessa disciplina. Apesar de tudo isso, eu tinha uma relação boa com esse professor e, em alguns momentos, chegamos a conversar fora de sala de aula. A minha relação com ele era boa.

---

<sup>3</sup> Neste tópico foi feita uma adaptação e uma contextualização das falas dos alunos pelo pesquisador com o objetivo de um maior entendimento por parte do leitor. No apêndice as falas dos alunos estão disponíveis na íntegra.

Eu não tinha muita vontade de estudar Matemática. Com algumas disciplinas eu tinha certa afinidade, como Português, Geografia, História, etc., mas a Matemática não era pra mim. Não conseguia aprender e, como consequência, não respondia nada devido a essa dificuldade. Eu tinha uma amiga em sala que tinha muita facilidade e que às vezes me ajudava, porém isso não foi o suficiente para superar a dificuldade.

Tais dificuldades fizeram-me ser uma pessoa bagunceira e de muitas conversas “paralelas” durante as aulas de Matemática. Tudo foi dificuldade pra mim, e só conseguia entender as operações de adição e subtração. Por esses motivos, acabei sendo reprovada em oito disciplinas. Apesar do esforço de minha mãe, que comprava para mim a tabuada para que eu estudasse, nada adiantou!

Ter sido reprovada não foi uma experiência boa pra mim, pois acabei atrasando nos estudos. Já era para eu estar no sétimo ano do Ensino Fundamental. Este ano estou me dedicando mais e minha mãe está me ajudando nas atividades de Matemática na medida do possível.

*Comentário:* Na entrevista, percebi certa timidez da aluna ao responder as perguntas impostas a ela, apesar de eu tentar deixá-la bem à vontade. Por não ter domínio da disciplina Matemática, sua mãe sempre a ajudava nas tarefas escolares, além de comprar materiais de apoio pedagógico para facilitar seu aprendizado. Porém, tais fatores não foram suficientes para superar suas dificuldades. Essa aluna gosta da escola devido ao espaço que ela oferece, à sua beleza e à qualidade dos professores.

### **PEDRO**

Sou Pedro, tenho 12 anos. Minha família é constituída de dois irmãos, além de mim e meus pais. Moro apenas com minha mãe, pois meu pai, por ter se separado dela, mora em outra cidade. Acho que sou, muitas das vezes, chato, enjoado e meio irritante.

Eu nunca estudei antes em escola pública. No ano passado, por questões financeiras, foi meu primeiro ano de experiência na rede pública de ensino, cursando o sexto ano. Mas gostei muito desta escola, por apresentar quadra espaçosa, salas de teatro, aulas de karatê, etc. Senti um pouco de dificuldade de adaptação no primeiro ano, por não ter mais o convívio com os amigos antigos.

Acredito que a turma de sexto ano da qual fiz parte ano passado era a mais bagunceira da escola inteira. Acabei me colocando no meio dessa bagunça e, quando eu me dei conta, já era quase o meio do ano. Nesse momento eu estava muito ruim nos estudos e, em seguida, mudei de atitude, tentei recuperar, mais já era tarde demais, acabei sendo reprovado em Matemática.

Gostava muito do professor de Matemática e tinha uma relação boa com ele, pois, além de engraçado, ele explicava “direito”. Outro motivo de eu gostar dele é que ele me ajudava a resolver os problemas, coisas que em outros colégios não acontecia comigo. Mas, apesar de tudo isso, eu não conseguia aprender. Ficava prestando atenção na lousa, porém não consegui aprender.

Em muitos momentos eu acabava entrando na bagunça em sala de aula e não fazia as tarefas propostas pelo professor. Sabia, portanto, que tais atitudes me levariam à reprovação. Sei das minhas limitações nessa disciplina, pois nunca consegui entender direito; sendo assim, nunca fui bom em Matemática. O professor pode ficar só comigo, me dando todo tipo de atenção, mesmo assim não consigo aprender alguns conteúdos.

Antigamente eu achava Matemática fácil, divertida, mas ao chegar ao sexto ano não conseguia aprender como antes. A Matemática ficou mais complicada. Apesar de o professor explicar de diversas maneiras, eu não conseguia entender e me distraía com facilidade.

Acredito que fui reprovado em Matemática por não ter feito as atividades. Muitas delas eu não conseguia fazer, por não ter aprendido. Assim, eu perdia os pontos por não ter feito as atividades que ele (o professor) passava para casa.

No início eu estava indo bem nas avaliações escritas. Eu tirava seis, oito, mas, a partir do meio do ano, as tarefas foram ficando mais difíceis de serem compreendidas, inclusive as raízes quadradas, que eu não entendia direito. Logo, comecei a tirar notas baixas.

Além das provas e das tarefas propostas, o professor também passava alguns desafios que eram avaliados, mas eu não conseguia fazer todos e acabava perdendo alguns pontos.

Minha mãe se esforçou muito para que eu passasse de ano. Pagou reforço em alguns momentos, mas de nada resolveu. Apesar de eu ter ficado em recuperação só em duas disciplinas e ter sido reprovado na prova final só em Matemática, a escola acabou fazendo com que eu repetisse o ano. Isso causou muita mágoa de minha mãe em relação a mim por eu não ter me esforçado o bastante para a aprovação.

Este ano, portanto, estou evitando as bagunças e me esforçando mais para que não volte a ser reprovado novamente.

*Comentário:* Pedro ficou bem à vontade ao responder as perguntas. Em momento algum ele se sentiu constrangido. Percebe-se na entrevista que, quando se toca na questão familiar, fica um pouco abalado pela falta de união da família. Sente muito a falta do pai e do irmão mais velho. Pedro sempre estudou em escolas privadas, mas devido às condições financeiras da família, quando completou o quinto ano, foi matriculado na rede pública municipal. No ano de 2015, por questões de adaptação à nova realidade, sentiu muitas dificuldades de aprendizagem em Matemática, apesar de ter vindo da escola privada. Entretanto, gostou bastante do espaço da escola, da quadra e do fato de serem oferecidas aulas de karatê, teatro, etc.

### **CAROL**

Sou Carol, tenho 12 anos e venho de uma família de oito irmãos, além de meus pais e tios. Desde muito nova, acabei vindo morar com meus tios, devido à separação de meus pais. Considero-me um pouco intrometida tanto em casa como na escola.

Mas gosto desta escola porque a direção trata agente bem e os professores querem o nosso melhor.

Ano passado, além de eu andar com “meninas erradas”, eu filava<sup>4</sup> muita aula e acabava entrando na bagunça em sala de aula. Quando a professora se ausentava da sala, a bagunça tornava-se mais intensa ainda e só parava com a chegada dela, que reagia de imediato com gritos, muito nervosa.

Não tenho dificuldades na disciplina Matemática. Não entendo até hoje o porquê de não ter sido aprovada. Fiquei na recuperação final, errei poucas questões, mas não foi o suficiente para a aprovação. Fiquei muito chateada. Inclusive, Matemática é a disciplina que mais gosto. Gostava de algumas aulas de Matemática, mas tinha momentos que eu não me interessava, pois as conversas nos fundos atrapalhavam demais, logo eu acabava entrando também no meio das conversas paralelas e aí dava vontade de filar a aula. Então, logo saía da sala e só retornava quando a aula terminava. Isso acabou contribuindo para minha reprovação nessa disciplina.

*Comentário:* Carol teve muita dificuldade de se expressar na entrevista. Ficava períodos longos sem responder. A todo o momento eu tentava tranquilizá-la, mas muitas

---

<sup>4</sup> Saía da sala sem autorização dos professores ou sem que eles soubessem da sua ausência.

vezes sem efeito. Respondia com frases e palavras curtas e sem sentido. Tive que, algumas vezes, pausar a gravação para que ela pudesse pensar melhor nas respostas, mesmo eu a deixando muito à vontade.

### **CARLOS**

Sou Carlos, tenho 15 anos. Moro com minha mãe e mais quatro irmãos, e o meu pai é falecido. Considero-me um aluno “bom”. Em casa, respeito a minha mãe e, além disso, trabalho para ajudar no sustento da família.

A escola é legal e os professores são bons. Às vezes há reclamações por parte da escola quando os alunos vêm de sandálias, pois só é permitido o uso de tênis e calças. (Este aluno é de uma aldeia indígena da região de Porto Seguro – BA).

A turma em que eu estudava no ano passado era bastante bagunceira e me incluo nesse meio. As aulas de Matemática eu achava legal e nelas eu não bagunçava muito. Se fizesse bagunça, o professor chamava agente pra se retirar da sala de aula. Eu não fazia todas as atividades, porque não conseguia aprender alguns conteúdos, apesar de eu não ter dificuldades nessa disciplina. Acredito que fui reprovado porque eu bagunçava e não fazia as tarefas como deveriam ser feitas, mesmo recebendo a ajuda de um dos meus irmãos, que estudava o nono ano nesta mesma escola.

Acredito também que a Matemática é uma disciplina fácil de ser compreendida e, ao mesmo tempo, importante para o futuro mercado de trabalho, pois agente aprende a fazer contas e muitas outras coisas.

Fui reprovado em quase todas as disciplinas. Só consegui atingir o suficiente para a aprovação em Educação Física. Este ano estou me empenhando mais e recebendo ajuda de meus irmãos nos estudos. Tive uma experiência ruim no ano passado e a todo momento eu estava na diretoria por causa de bagunças e brincadeiras em sala de aula.

*Comentário:* Pude perceber na entrevista a sinceridade desse aluno e, ao mesmo tempo, uma história de muitas dificuldades de adaptação a outras culturas. Percebe-se isso claramente em uma de suas falas, quando ele se refere à escola em que estuda há três anos: “a escola é legal, os professores são bons e só reclamam quando as pessoas bagunçam, e não podem vim de sandália, só de tênis e calça, acho legal”.

A primeira dificuldade que seria interessante destacar é a longa distância entre a escola e a aldeia em que ele mora. Em segundo lugar, acredito haver costumes, crenças e maneiras de se vestir que são próprios das aldeias indígenas, mesmo sendo tão próximas das cidades. Não é por acaso a atitude desse aluno quando aponta que a entrada na escola calçando sandálias é uma proibição, pois isso é uma prática comum nas escolas não indígenas situadas nesse município e que contraria os costumes indígenas. Mesmo com imposições por parte da escola, ele não deixa de gostar dela. Isso se justifica pelo tempo que já está estudando na mesma escola.

### *ANA*

Meu nome é Ana, tenho 14 anos. Em casa, além de meus pais, somos cinco irmãos. Sou muita “elétrica” e um pouco bagunceira, e acabo transferindo isso para a escola. Gosto desta escola e dos trabalhos que eles fazem.

A turma da qual fiz parte o ano passado era muito bagunceira e frequentemente os alunos “filavam” as aulas. Eram muitas as conversas paralelas, porém, durante as aulas de Matemática, apesar dessas conversas, eu não bagunçava muito, mas não prestava a devida atenção. Em algumas aulas, por medo dos professores, muitos se comportavam, mas a rotina de bagunças era frequente na maioria delas.

Durante as aulas de Matemática, alguns faziam as atividades enquanto outros bagunçavam. Tenho muita dificuldade nessa disciplina e considero-me “péssima” por ter essa dificuldade de aprender. Muitas vezes, eu até tento, mas não consigo superar as dificuldades dessa disciplina. Devido a isso, fico desanimada e começo a conversar em sala. Não gosto do professor de Matemática e considero as aulas muito chatas, pois eram baseadas em tarefas que, na maioria das vezes, eu não conseguia responder, porque eram difíceis de ser compreendidas.

Eu tinha um colega que era o primeiro a entregar o caderno com as tarefas, mas a grande maioria tinha as mesmas dificuldades que eu. Acredito que, por apresentarem essas dificuldades, a grande maioria de meus colegas acabava filando as aulas e retornavam quando esta terminava.

Meu professor explicava o tempo todo e eu não conseguia entender nada. Tinha vezes que eu conseguia aprender alguma coisa, mas em outras eu não entendia nada, porque ele

falava rápido e “complicado”. Apesar de que, em alguns momentos, ele vinha em direção à minha mesa e explicava de um jeito que eu até ia entendendo.

Acredito que a Matemática é muito importante para a inserção dos alunos no futuro mercado de trabalho, então todos nós precisamos aprendê-la.

Fui reprovada, primeiro, por não conseguir aprender as atividades propostas, que eram muito difíceis pra mim, e assim eu acabava entrando nas conversas, bagunças, e filando as aulas. E segundo por não me dar bem com os professores. Ter sido reprovada foi péssimo pra mim. Minhas amigas me zombavam e ficavam “tirando onda com a minha cara”. Culpo-me por isso, e então comecei a me comportar melhor este ano. Hoje me vejo como uma boa aluna.

*Comentário:* No início da entrevista, senti que Ana estava tímida ao responder o questionário. Em algumas perguntas, percebi que ela ficou com receio de responder, mas fui conduzindo a entrevista de forma mais tranquila e, aos poucos, ela foi ficando mais à vontade para responder. Mesmo assim, acredito que deixou de relatar mais claramente alguns fatos relacionados à escola e aos professores em alguns momentos. Em algumas perguntas, demorou para responder, ficando um bom tempo pensativa, e às vezes sem querer responder. Algumas respostas dadas por ela ficaram sem sentido, mesmo eu repetindo a pergunta e fazendo outras com a mesma finalidade.

Ter sido reprovada não foi muito bom para Ana. Em alguns momentos, foi criticada pelos próprios colegas, que a julgaram de forma grosseira e com deboches, e isso a deixou envergonhada. Além, é claro, de ter de repetir novamente o sexto ano.

Neste ano de 2016, ela está se dedicando mais às aulas e mudou de “comportamento”, fala esta que foi muito expressiva em sua entrevista.

### ***CARLA***

Meu nome é Carla, tenho 13 anos. Devido à separação de meus pais, acabei ficando com meu pai e uma irmã mais nova, porém minha família é constituída de mais cinco irmãos. Sou uma pessoa normal como as outras, gosto de brincar, de sair com meus amigos, de ir às vezes para a escola, porque às vezes ela é um pouco chata.

Gosto desta escola porque aqui não é como a outra em que eu estudava anteriormente. A outra apresentava certas rivalidades de gangues de bairros próximos. Isso era uma

preocupação, pois, em alguns momentos, devido à ausência de um ou mais professores, a escola liberava algumas turmas para irem para casa antes do horário previsto. Porém, não podíamos ir pra casa desacompanhados de nossos pais, devido a essas ameaças.

Além disso, aqui tenho muitos amigos, biblioteca, auditório, quadra esportiva. Na minha antiga escola tinha quadra, mas não funcionava. Gosto também de alguns professores, porque as tarefas propostas por eles são fáceis de serem compreendidas.

A turma da qual fiz parte ano passado tinha muitos bagunceiros e, em contrapartida, tinha também muitos alunos que se interessavam pelas aulas. Eu tinha uma relação muito amigável com todos.

A disciplina de que mais gosto é Geografia. Quando eu tinha aula dessa disciplina, virava uma “santa”, mas quando eram outras eu não gostava e saía imediatamente da sala de aula sem pedir a autorização dos professores. Às vezes eu até ficava nas outras aulas, mas não me comportava como deveria e reagia com conversas e bagunças.

Por ser a aula de Matemática uma das primeiras do dia, todos participavam. Além disso, o professor era rude<sup>5</sup> e tirava pontos quando os alunos reagiam com bagunças. Esse professor analisa muito o comportamento, e acredito que foi por esses aspectos que a maioria dos alunos ficou em recuperação em Matemática.

Eu até gostava da aula de Matemática, mas não gostava das atividades propostas pelo professor, porque a grande maioria eu não conseguia fazer. Eu tinha duas amigas que tinham facilidade nessa disciplina; eu pedia que elas me ajudassem, mas a ajuda era negada por parte delas.

Antes eu não tinha dificuldade, mas, ao chegar ao sexto ano, só conseguia entender os conteúdos de adição e subtração, enquanto que o restante, a meu ver, não tinha nada a ver com o que eu tinha estudado anteriormente. Apresentei muitas dificuldades em multiplicação e, principalmente, em divisão, pois esses conteúdos não me foram ofertados no quinto ano.

Confesso que não fui uma boa aluna até o fim da segunda unidade. Fui influenciada por colegas que não tinham comprometimento com os estudos e, já no final da segunda unidade, tive uma conversa com meu pai, o qual me aconselhou a me comportar melhor e estudar mais. Feito isso, iniciando a terceira unidade<sup>6</sup>, me esforcei e comecei a estudar e a fazer todas as atividades, tirando notas boas.

---

<sup>5</sup> Na visão dos alunos, o uso desta palavra se dá quando os professores não lhes dão abertura para expor suas ideias, seguindo somente as deles próprios.

<sup>6</sup> Terceira unidade corresponde ao Terceiro Ciclo.

Acredito que as reformas na escola prejudicaram muito não só a mim, mas a todos os meus colegas, pois a quarta unidade foi realizada em pouquíssimo tempo e tudo foi antecipado. A avaliação da quarta unidade<sup>7</sup> foi baseada em apenas uma prova. Em uma semana foram dados os conteúdos, e já na semana seguinte, a prova.

Por não ter obtido a nota suficiente para aprovação, acabei ficando na recuperação final. Nesse período foi bem tranquilo. O professor explicava bem, mas eu esquecia tudo. A prova valia dez pontos, e se eu tirasse cinco eu passava. Porém, faltou um ponto. Ele deveria ter me aprovado por causa de um ponto, mas isso não aconteceu. Acabei sendo reprovada em quatro disciplinas, inclusive Matemática.

Hoje, estou me dedicando mais aos estudos e, conseqüentemente, estou aprendendo mais. Fiquei muito decepcionada ano passado por não ter conseguido ser aprovada.

*Comentário:* Dos seis alunos entrevistados, Carla foi a que teve uma maior desenvoltura ao responder as perguntas. Ficou bem à vontade e em nenhum momento se mostrou tímida ou insegura.

Relatou bem os problemas da escola atual, comparando-a com a anterior. A escola em que ela estudou o Ensino Fundamental I fica numa região perigosa, devido ao tráfico de drogas. Ela deixa claro em sua fala: “lá, se agente saísse mais cedo, tinha que ir embora, pois é muito perigoso, e aqui é mais tranquilo”. Além disso, Carla gostava mais do espaço, por ser maior, por possuir biblioteca, auditório, quadra esportiva, etc.

Outro problema que acredito ter atrapalhado um pouco a aprendizagem e, conseqüentemente, influenciado na reprovação de Carla, foi a antecipação do encerramento do ano letivo. Essa prática vem sendo comum com o passar dos anos em muitas escolas do Município de Porto Seguro. As direções das escolas, por receio de não conseguirem as reformas necessárias em outro momento do ano, mais conveniente, acabam sacrificando os dias letivos e, assim, prejudicando muitos alunos. Tal fato aconteceu no ano de 2015, e isso Carla relata com bastante segurança.

---

<sup>7</sup> Quarta unidade corresponde ao Quarto Ciclo.

## 5.2 O que eles nos disseram sobre suas relações

A seguir, serão apresentadas algumas falas de alunos que nos permitem entender sobre suas relações e como eles vão fazendo suas leituras subjetivas quanto a ela. Percebe-se nessas falas, com muita clareza, que o enfoque recai sobre três tipos de relação: a relação com o lugar (escola), a relação com o outro (professor, colegas) e a relação com o conhecimento (Matemática).

Vale ressaltar neste estudo que os autores Arroyo (2014), Charlot (2000) Tedesco e Fanfani (2002) e Fanfani (2007) buscam entender as trajetórias escolares dos alunos focando o seu olhar, na maioria das vezes, na Instituição Escolar. Esses autores defendem que as escolas ainda se organizam numa lógica celetista, reguladora, com métodos rígidos e excludentes, valorizando a ideia de uma instituição mercantilista à procura de resultados baseados em notas, ou seja, os melhores são aqueles que conseguem passar nas provas, concursos, vestibulares, etc.

Neste sentido, os alunos em situação de fracasso não são vistos ou enxergados pela escola, pois não são esses alunos que ela espera. Foquei o meu olhar no professor por acreditar que somos institucionalizados, ou seja, fazemos parte dessa instituição que é a escola, e também por perceber a importância que temos dentro dela e, especificamente, na sala de aula. Sendo assim, podemos ter grande influência nessa instituição e nas trajetórias escolares dos alunos.

### 5.2.1 A relação com o outro: professor, colegas, família

Toda relação com o saber é também relação com o outro. Esse outro é aquele que me ajuda a aprender a Matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto (CHARLOT, 2000, p. 72).

Tal colocação de Charlot nos leva a uma grande reflexão como educadores: a importância que o outro tem nas relações sociais e, especificamente, nas relações com o saber. Em se tratando do espaço escolar, esse “outro” está referenciado nas figuras do professor, dos colegas e da família. Nas falas dos alunos e alunas ouvidos nesta pesquisa, ficou evidente que o professor sobressaiu-se aos demais. Assim, torna-se importante que o professor tome consciência de que seu modo de agir, de olhar e de se colocar na relação tem grande influência na trajetória do aluno, contribuindo sobremaneira para o sucesso ou o fracasso deste nos estudos e, em muitos casos, na vida e na sociedade.

É correto entender que, em muitos casos, o professor se torna “um espelho” para os estudantes. Carrego este exemplo de minha própria trajetória: quando eu estava no primeiro ano do Ensino Médio, achava meu professor de Matemática o “máximo” e, com certeza, ele contribuiu muito para minha escolha profissional. Poderemos também ser “espelhos” para muitas crianças, adolescentes e jovens.

Muitas vezes, a nossa postura, a forma como agimos em sala de aula, contribui de forma significativa para que muitos alunos se sintam desmotivados para a aprendizagem e pouco confiantes em sua capacidade cognitiva. Em outros casos, eles desenvolvem uma raiva em relação a seus professores e, muitas vezes, esse sentimento não é fácil de esquecer ou superar com o tempo. No relato desta aluna, isso fica bem evidente:

*ANA:* Alguns tinham uma relação boa com o professor, e outros não. Eu mesma não gosto do professor de Matemática e até hoje eu não vou com a cara dele.

Em muitos casos, os alunos não veem sentido nas aulas que estão sendo propostas e desenvolvidas e acabam assumindo condutas consideradas indisciplinadas, o que os leva a não conseguirem manter uma boa relação com seus professores. Ressalto que, para Arroyo (2014), nem todas as condutas dos alunos são indisciplina, apenas não coincidem com o que a escola ou seus professores esperam deles.

*ANA:* A turma, em algumas aulas, eram quietas iguais “gentes civilizadas”, e em outras, não. Eram todos bagunceiros e às vezes eram quietos porque tinham medo dos professores.

*CARLOS:* Alguns professores eram legais, tinha uns que a gente não bagunçava, e Matemática a gente não bagunçava, senão ele botava pra fora.

Percebe-se claramente nessas falas que em algumas aulas os alunos não bagunçavam, mas em outras sim. Isso acontecia não por entenderem a importância da aula ou por estarem assimilando os conhecimentos, mas sim pelo medo da reação do professor ou professora. Assim sendo, podemos considerar que as vozes e reações dos alunos e alunas eram silenciadas, como diz Arroyo (2014).

Essas condutas e relações com o conhecimento, segundo Charlot (2000), é que têm de ser analisadas. Cada aluno carrega uma história, cada um deles possui a sua singularidade na relação com os saberes. É a essas histórias, à construção desses saberes que os professores

devem ficar atentos, para melhor entender e lidar com essas condutas, que a princípio lhes parecem as mesmas para todos os alunos.

Outro ponto importante para o qual os alunos nos chamam a atenção é quanto à postura diferenciada do professor em relação a cada aluno em situações de sala de aula. Ou seja, eles nos dizem que o professor reage de maneira diferenciada a cada aluno, em uma mesma situação, o que acaba conduzindo o aluno a se sentir motivado ou desmotivado em uma determinada aula. Na fala abaixo, de um colega de Ana, aluna citada acima, tendo, portanto os dois em comum o mesmo professor/professora, isso é bem relatado:

*PEDRO:* Eu gosto muito do professor porque ele me ajuda a resolver os problemas. Em outros colégios eu não conseguia entender os deveres, e aqui ele explica direitinho, e se você não entender ele explica de novo. Eu gosto muito dele.

Para Piaget (1986 – 1980 *apud* REIS, 2008), a afetividade, guiada pelas emoções e sentimentos, torna o aluno mais disposto na aquisição do aprendizado.

A forma com que o professor conduz a aula pode levar ao fracasso ou ao sucesso de muitos alunos. Se o aluno percebe que é valorizado e motivado pelo professor, ele poderá se sentir capaz e mobilizado para realizar as tarefas propostas.

Nesse sentido, Charlot (2000, p. 73) nos chama a atenção e cita um exemplo:

Porque certos alunos, em número bastante grande, afirmam que “há anos em que eu gosto da matemática porque eu gosto do professor e há anos em que eu fico nulo em matemática porque eu não gosto do professor”?

Charlot esclarece que, quando o aluno age dessa forma, a sua relação com a disciplina está condicionada à relação com o docente e consigo mesmo, pois é ele que faz essa leitura. Daí a importância da relação professor/aluno.

A fala da aluna abaixo, a meu ver, deixa claro quando o professor, de certa forma, aproxima-se dela. Quando o professor percebe que, ao explicar um conteúdo da disciplina Matemática, a aluna não consegue entender, ele muda de estratégia. Sendo assim, ao se aproximar mais calmamente dela e falar “a mesma linguagem”, respeitando sua cultura, seu mundo, seu intelecto, seu tempo de aprendizagem, como defende Arroyo (2014), o professor conseguia que ela aprendesse.

*ANA:* O professor explicava na frente e às vezes ele ia à cadeira tirar dúvida do aluno, e os alunos iam à mesa dele tirar suas dúvidas com ele. Ele

explicava, explicava, e eu não conseguia aprender nada. Tinha vezes que ele explicava de uma maneira que agente conseguia aprender, mas tinha vezes que ele explicava rápido, falava complicado e eu não entendia do jeito que ele falava. Às vezes ele vinha na minha cadeira e eu perguntava, ele falava certo e eu ia entendendo.

As atitudes tomadas pelo professor ou a forma como ele conduz a aula poderão surtir efeitos positivos ou negativos em relação à aprendizagem e, com isso, contribuir para que o aluno tenha uma trajetória de fracasso ou sucesso na escola. Neste sentido, o aluno vai construindo saberes sobre essa relação com o conhecimento matemático e, algumas vezes, aceitando que esse conhecimento não é mesmo para ele, é realmente para os “inteligentes”. Realço que causar esse comportamento não é um “privilégio” da Matemática, estende-se a todas as disciplinas. E o professor reforça isso quando não se preocupa em ajudar o aluno em algum momento. Logo, ele irá buscar alternativas, e uma delas são os colegas.

*ANA:* Minha amiga Livia tinha facilidade em Matemática e às vezes ela até me ajudava; eu ia à casa dela, mas não deu em nada.

Percebe-se claramente nessa fala que essa aluna não desiste. De alguma forma, ela procura solucionar o seu problema de aprendizagem. Mas a cada momento de dificuldade e falta de um apoio, vai se aproximando de uma trajetória de fracasso. A aluna tenta caminhos para resolver suas dificuldades, mas não obtém resposta na escola, com seu professor ou mesmo com seus colegas.

*ANA:* Minha mãe sempre quebrava a cabeça comigo, principalmente em Matemática. Como eu falei, tinha muita dificuldade em Matemática. Ela comprava tabuada, me fazia estudar, mas as dificuldades continuavam.

Ana foi reprovada no ano de 2013 em várias disciplinas, sendo a Matemática uma delas. Podemos considerar essa aluna exemplo de como os alunos vão se aproximando de uma trajetória de fracasso e trilhando-a, ou seja, a trajetória da Ana não é incomum nas escolas.

Nas entrevistas, os estudantes mostraram a importância da relação com o professor (eu gosto dele, eu não gosto, ele explica bem ou não explica bem); mostraram desconfiança em relação ao Conselho de Classe e apontaram pouca clareza quanto aos critérios de avaliação. Além disso, fica evidente o quanto a Matemática é representativa para os alunos e que, devido a isso, eles se comportam bem.

A seguir, apresentarei relatos dos alunos a respeito daquilo que pensam da escola e de suas vivências nesse ambiente, bem como das dificuldades encontradas por eles nesse espaço.

### 5.2.2 A relação com o lugar: escola

**Lugar** é um determinado espaço no qual o indivíduo desenvolve para com ele relação de identidade, afetividade e bem estar (DICIONÁRIO INFORMAL, 2011).

Bom seria se essa conceituação de lugar fosse uma realidade na maioria das escolas e, de um modo especial, nas escolas públicas, ou seja, que a escola fosse um lugar onde todos os alunos e professores desenvolvessem esses valores afetivos e de bem-estar, importantes para a vida escolar e na sociedade.

Para Charlot (2000, p. 67), a escola é um “espaço de vida”, sendo uma de suas funções educar, e ainda não existe lugar mais propício para construir uma aprendizagem significativa e harmoniosa. Porém, as realidades encontradas hoje em nossas escolas, em especial nas públicas, são de inúmeras tensões, como salienta Arroyo (2014).

Nesse sentido, uma das primeiras perguntas que fiz aos alunos foi: *Você gosta desta escola? Por quê? Conte um pouco sobre esta escola.* A seguir, apresento o que disseram os seis alunos ao responder essas questões sobre a escola.

#### 5.2.2.1 O olhar contraditório em relação à escola

*PAULA:* Gosto. Tipo, desde o ano passado, quando entrei aqui, eu gostei bastante da escola. Tipo, é bonita, tem espaço grande, os professores são bons! É boa a escola!

*CARLA:* Gosto daqui porque tenho muitos amigos, gosto da maioria dos professores, não porque eu não goste dos outros, mas porque eu tenho mais facilidade na matéria, e aqui tem a biblioteca, o auditório e a quadra, enquanto que no Anchieta tem a quadra, mas não funciona.

*CARLOS:* Gosto da escola porque ela é legal e os professores são bons e só reclamam quando a pessoa bagunça. Não pode “vim” de sandália, só de tênis e calça, acho legal.

*CAROL:* Gosto desta escola porque ela é boa, os diretores tratam a gente bem, os professores sempre querem o melhor da gente.

*PEDRO:* Eu gosto dessa escola, mas no primeiro ano que eu entrei eu não gostava muito porque eu não conhecia ninguém e nunca tinha estudado em colégio público. Ano retrasado eu estudava no Colégio Batista, que era particular.

ANA: Eu acho uma escola legal por causa de todo mundo e o trabalho que eles fazem e de tudo.

Ao ouvir esses alunos, percebemos que, por um lado, há uma relação que diz respeito à função ou lugar da escola na vida deles. Para eles, a escola é um espaço importante de possibilidades de interações sociais. Interações com os colegas, com os professores e com os demais membros da comunidade escolar. Quanto a essas possibilidades de interações, a escola é considerada por eles um lugar de convivência bonito e agradável.

*CARLA:* Todos se comportavam bem, porque a aula de Matemática eram as primeiras aulas, então todo mundo ia, e assim, o professor é muito rude, então não tem como bagunçar na aula dele. Se as aulas fossem nos últimos horários, muitos alunos matavam<sup>8</sup> aula por não gostar de certas aulas.

*ANA:* Primeiro eu não prestava atenção nas aulas, faltava muito, matava aula quando eu não “dava bem” com os professores.

*CAROL:* Na aula da professora de Matemática era normal, tem vez que eu fazia as atividades e tinha vezes que eu não fazia, dava preguiça, vontade de filar.

Por outro lado, percebe-se claramente nessas falas que, quando se trata das relações com a aprendizagem dos conhecimentos intelectuais, que segundo Charlot (2000) é uma das atribuições da escola, os alunos já não acreditam que essa escola seja tão atrativa como para as relações sociais. Isso não significa desconsiderar que essas relações sociais mantidas pelos indivíduos no ambiente escolar sejam importantes. O ideal, a meu ver, é que eles também percebam que as relações com a aprendizagem são imprescindíveis para sua vida futura.

Em algumas situações do cotidiano escolar, percebemos, como educadores, que muitas escolas utilizam uma organização de horário em que a Matemática é colocada sempre às sextas-feiras e, preferencialmente, nos primeiros horários, que é uma maneira de obrigar a presença dos alunos na escola nesse dia. Isso se deve à crença de que a disciplina Matemática é superior às demais ou considerada mais importante e difícil pelos alunos e professores. Isso pode ser entendido na fala da aluna Carla, transcrita acima.

Em algumas situações, a escola poderia até dar conta de manter esses alunos em sala de aula, porém, se os professores não propuserem atividades motivadoras e que façam sentido para esses alunos, eles até poderiam permanecer nas aulas, mas de forma dispersa e desordeira, como foi claramente relatado em suas falas.

---

<sup>8</sup>Esta palavra refere-se à ausência da sala sem autorização prévia do professor.

Sendo assim, a escola, a meu ver, deveria valorizar outros preceitos que são importantes, como a cultura desses sujeitos e suas maneiras de pensar e agir, além de ouvi-los em situações de sala de aula. Não cabe mais uma escola que só se preocupa com conteúdos e formas com que estes são transmitidos. Nessa direção, Arroyo (1992, p. 48) salienta que “os tradicionais fatores, os conteúdos transmitidos, o transmissor e os métodos de transmissão perderam seu *status* de determinantes únicos e centrais.”

### **5.2.2.2 A aceitação do que a escola espera deles: disciplina, comportamento, vestimenta, etc.**

*CARLA:* E quando eu não fazia as atividades, realmente ele tirava ponto do qualitativo, e nas outras matérias eu fazia só que não tinha comportamento ótimo, eu bagunçava, eu saía da sala. E depois de um tempo pra cá eu parei, mudei na terceira e quarta unidade e as meninas que eu andava era má companhia e “não queria nada com a vida”, e depois que eu acordei pra vida, que eu fui tentar me recuperar, já era tarde.

*CARLOS:* Não pode vim de sandália... Só de tênis e calça!

*CAROL:* Acho que foi a amizade com as meninas erradas. Eu matava aula demais.

*CAROL:* Eu não passei não sei por quê, pois na recuperação de Matemática eu acertei as perguntas todas, mas não sei por que eu não passei!

*PEDRO:* Admito que houve uma época que baguncei um pouco, mas depois eu voltei ao normal e fiz os deveres porque eu sabia que se eu continuasse bagunçando daquele jeito eu ia perder de ano mesmo!

*ANA:* Foi ruim perder de ano porque minhas amigas ficam tirando sarros<sup>9</sup> da minha cara, e elas falam que eu não passei de ano porque eu bagunçava muito, que eu filava<sup>10</sup>, e aí dá vergonha. Por causa disso. E nos estudos também que fiquei atrasada.

Fica evidente, em todas as falas, como eles entendem que a escola evidencia as suas condutas indisciplinadas. Isso vai ao encontro do que fala Arroyo sobre o olhar exagerado da escola para essas condutas em detrimento de um olhar mais apurado para os conhecimentos, as culturas, as relações com a aprendizagem e as possibilidades desses alunos e alunas. Ainda

---

<sup>9</sup> Uma forma de deboche.

<sup>10</sup> Esta palavra refere-se a quando o aluno se ausenta da sala sem autorização prévia do professor e ou/da escola.

Arroyo (2014, p. 41), “uma reação mais freqüente é interpretar as condutas dos alunos (as) como indisciplinas, como arrogância e desafio à autoridade da direção e dos mestres”.

Assim, essas falas nos permitem compreender que esses alunos e alunas acabam por assumir que o papel ou a conduta deles como tais é ir à escola, comportar-se como devido, respeitar o professor como o esperado, aceitar as regras impostas pela escola e, como “recompensa” passar de ano. Acabam aceitando que é isso que importa.

Como reflexão, aponto o que nos diz Arroyo (1992, p. 48), quando enfatiza que a escola tem o hábito de uma instituição que incorpora uma cultura “materializada” que se impõe à cultura de cada indivíduo na sua singularidade. Essa mesma cultura, para esse autor, legitima “avaliações, grades, séries, condutas, currículos, disciplinas, processos de exclusão populares explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente”.

### 5.2.2.3 O não entendimento da centralidade nas atividades avaliativas

*CARLA:* Não teve quarta unidade, porque tava numa reforma, e isso também me atrasou um pouco, porque se tivesse a quarta unidade, eu acho que teria conseguido, porque a quarta agente fez “embolado”, antecipou tudo. Acho que isso prejudicou a turma também em parte.

*CARLA:* A avaliação da quarta unidade, que eu me lembre, foi só a prova. Uma semana fazia as provas da terceira unidade e na seguinte a da quarta unidade, mas os assuntos foram dados. Isso atrapalhou um pouco!

*PEDRO:* Eu acho que fui reprovado porque, além de eu não ser bom em Matemática, tinha deveres que ele passava pra casa que eu não entendia e não conseguia fazer, e aí, quando eu não fazia, perdia alguns pontos.

Essas falas nos remetem a uma reflexão dos alunos sobre as atividades avaliativas propostas pela escola. Eles não conseguem perceber o sentido e o que essas avaliações medem ou em que contribuem para o seu desenvolvimento. Ainda, a meu ver, as falas nos indicam que essas avaliações estão longe de ser de uma escola democrática. Nessa direção, Arroyo (1992) aponta que esse contexto foi incorporado há décadas na organização escolar, que assim se preocupa mais com o domínio dos conteúdos e valorização e legitimação dos processos avaliativos.

Ao fazer uma análise dessas falas, o que me parece evidente é que, em alguns momentos, houve falhas da escola, pois ela não se preocupou com a vida escolar desses alunos. A rigidez dos conteúdos e dos métodos aplicados prevaleceram sobre quaisquer outros

que, de alguma forma, poderiam ser adotados. Para Charlot (2000), ao ir nessa linha, a escola adota uma leitura negativa que não procura analisar o que está ocorrendo em sala de aula e o porquê daquele aluno estar fracassando na escola.

O ideal nesse contexto é que a escola adote estratégias no sentido de se aproximar e entender o que ocorre com esses alunos ao longo de sua vida escolar. Isso se traduz em mudar o olhar sobre esses educandos, propor avaliações diagnósticas, valorizar as culturas desses sujeitos e seus tempos e modos de aprendizagem, e não dar um “peso” à avaliação numa “lógica de mercado”, como evidencia Arroyo (2014).

Ao adotar essa “lógica de mercado”, Arroyo sinaliza que a escola tem valorizado os conhecimentos a serem trabalhados em nome das “exigências do emprego, dos concursos, do vestibular” (ARROYO, 2014, p. 74). Ainda para esse autor, se a escola não valorizar outras formações, tais como cultural, mental, estética, identitária, ética, etc., essenciais para o desenvolvimento humano, não estará reconhecendo nem garantindo os direitos desses sujeitos.

Considerando nossa segunda categoria, vemos que todos gostaram da escola de um modo geral, mas quando falamos da sala de aula, das aulas e suas relações, o mesmo não ocorreu e, sendo assim, não houve interação nem interesse pela Matemática.

Dando prosseguimento a este estudo, abordo a seguir as relações com o conhecimento matemático: o que os alunos percebem em suas vivências escolares na Matemática e as dificuldades encontradas em suas trajetórias.

### **5.2.3 A relação com o conhecimento: Matemática**

#### **5.2.3.1 Não sou capaz de aprender Matemática**

*ANA:* Matemática, sou péssima! Porque não sei. Eu não prestava atenção, ficava conversando, muito bate-papo. Não tenho facilidade de aprender esta disciplina.

*PEDRO:* Eu gostava de Matemática porque antigamente era fácil e era meio divertida a aula de Matemática, e na época eu era um pouquinho bom em Matemática, mas quando eu cheguei ao sexto ano eu piorei. Antes eu era melhor. Antes eram mais fáceis as atividades, até o quinto.

*CARLA:* Eu tinha duas amigas que eram super inteligentes em Matemática, e eu não sabia nada, aí eu pedia: “meninas, explica aqui pra eu entender”, mas elas respondiam: “Ah, faz aí o que você entender”. Só que eu não entendia e acabava não fazendo.

*ANA:* Tinha um colega que não tinha dificuldade, porque quando o professor passava atividade, ele era o primeiro a entregar o caderno; poucos alunos tinham facilidade.

As falas desses alunos nos mostram elementos importantes em relação à disciplina Matemática. Dentre eles, citarei dois que acredito serem relevantes neste trabalho, e aos quais a escola e seus educadores, em minha leitura, deverão estar atentos, no que diz respeito à relação professor/aluno, para a condução de uma aprendizagem significativa.

O primeiro elemento que julgo importante nessa relação, baseado nas falas dos alunos entrevistados, é a superioridade que a disciplina Matemática ocupa dentro da comunidade escolar, e o segundo, que de certa forma relaciona-se ao primeiro, é a crença de que a disciplina Matemática realmente representa toda essa superioridade.

Esses dois elementos acabam por conduzir o aluno a uma leitura de que a Matemática é realmente difícil, e que jamais irá apreendê-la. Em resumo, ele acredita que a Matemática é para os considerados “inteligentes”, e, sendo assim, fica ao alcance apenas de poucos estudantes.

Em relação a esses sentimentos dos alunos, Auarek (2000) nos aponta que há realmente a crença na superioridade da Matemática no contexto escolar, salientando que

a Matemática escolar ocupa uma posição superior em relação aos demais conteúdos. Essa posição é apontada em vários estudos, realizados em diferentes contextos nacionais, que têm a Matemática como um exemplo de saber escolarmente privilegiado, o que parece estar em perfeita sintonia com a dinâmica escolar (AUAREK, 2000, p. 64).

A esse respeito, as falas dos alunos deixam transparecer que os educadores, por sua vez, reforçam essa ideia em sala de aula. E os alunos, por se colocarem em uma situação na qual aceitam que a escola e o professor são “senhores do saber”, interiorizam que “a Matemática não é para mim!”.

Enfatizando essa percepção, destaco as falas das alunas Ana e Carla:

*CARLA:* Todos se comportavam bem, porque a aula de Matemática eram as primeiras aulas, então todo mundo ia, e assim, o professor é muito rude, então não tem como bagunçar na aula dele. Se as aulas fossem nos últimos horários, muitos alunos matavam aula por não gostar de certas aulas.

*ANA:* Eu sempre tive dificuldade em Matemática desde pequena, nunca entendi direito. Eu não fazia as atividades, fazia de vez em quando, não tinha muita vontade de estudar Matemática. Algumas matérias sim, mas

Matemática não, porque não tenho facilidade e acho que eu e a Matemática não damos bem.

Neste ponto, Charlot (2000) nos chama a atenção para o fato de que seria interessante estarmos atentos é a essas leituras, feitas por alunos em situação de fracasso, às singularidades desses sujeitos e de suas interpretações da experiência escolar vivida por eles. Ainda segundo esse autor, todo ser humano aprende, e, se nós educadores não estivermos dispostos e abertos a uma leitura positiva de tais situações, acabamos por reforçar a crença de que esses alunos realmente nunca irão aprender.

Sobre isso, Charlot (2000, p. 30) recomenda que, ao perceber que o aluno se encontra em situação de fracasso, o professor olhe o que está ocorrendo, ou seja, o que realmente está fazendo com que ele fracasse, pois o professor é o principal sujeito da mediação da relação desse aluno com o saber e com a escola.

Nesse sentido, ao planejarem sua ação docente e proporem atividades, os professores devem ter como prática ouvir os alunos e buscar conhecer quem são e como e o que sabem, pois, segundo Arroyo (2014), as singularidades, as culturas e os valores constituídos socialmente por esses alunos são fundamentais para entendê-los e trabalhar com eles em sala de aula.

Além desses relevantes fatores destacados, acredito que a afetividade também é muito importante na vida escolar desses alunos. Ao se referirem ao professor como “rude” em uma de suas falas, eles deixam claro, em meu entendimento, que o professor, em algumas situações de sala de aula, não se propõe a ser um professor afetivo. Na linha da Educação Matemática, Reis (2008, p. 14) ressalta a importância da afetividade ao apontar que ela “não só permeia o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina, como também está intrinsecamente relacionada às interações socioculturais que se descortinam dentro da sala de aula.”

Assim sendo, acredito que o professor afetivo, através das interações socioculturais, poderá propor atividades motivadoras e que realmente tenham algum significado no mundo dos alunos. E, em se tratando da disciplina Matemática, que traz toda uma crença de superioridade, o professor afetivo poderá conduzir o processo de ensino e aprendizagem de forma mais dinâmica e atrativa, propondo aulas que despertem o desejo de aprender nos estudantes. Poderia ser significativo para o aluno se o professor procurasse ser um educador afetivo em todos os aspectos. Precisamos, baseados nas ideias de Arroyo, reeducar o nosso olhar e conhecer melhor nossos alunos, pois, por trás de cada um deles, há uma história de vida (ARROYO, 2014, p. 64).

Nas entrevistas, os alunos deixam claro que a função da escola praticamente limitou-se às relações sociais, o que também tem a sua importância no contexto escolar, mas isso não é tudo. Ao abordarem a importância dos conhecimentos, ficou evidente que suas experiências escolares quanto aos processos de aprendizagem eram negativas.

Outro fator a ser destacado em suas falas é a importância da Matemática, construída através de suas crenças de que ela seja superior na hierarquia dos saberes, levando a acreditarem que a Matemática seja para poucos e que, por assim pensarem, poderá ter relevância em suas trajetórias escolares, seja para o fracasso ou para o sucesso. Por último, eles deixam claro, mesmo que de forma implícita, o olhar contraditório da escola, que se vale de métodos rígidos em seus processos avaliativos. Ou seja, a Instituição Escolar ideal deveria considerar as diferenças individuais dos alunos para estabelecer suas práticas, mas isso, quase sempre, não acontece de fato.

## A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a explicitar e analisar as percepções de um grupo de alunos em relação às suas trajetórias de fracasso em uma escola pública da rede municipal de Porto Seguro – BA.

Das falas dos alunos, foi possível inferir que eles não consideram os conhecimentos, desenvolvidos nos vários conteúdos da grade curricular, como o que mais os marcou na sua vida escolar, mas sim a possibilidade da vida social, do encontro com os amigos, da socialização. Isto é, o tempo fora das salas de aula. Em muitos casos, esses conhecimentos e a dinâmica da sala de aula são marcas negativas nas passagens pela escola.

Outro ponto a ser destacado nas falas dos alunos foi a forma como eles veem e sentem os processos avaliativos da escola. A percepção dos alunos é de que a escola mantém postura “dura”, “perversa” e até “intransigente” com a maioria dos estudantes quando estes, na leitura da escola e dos professores, cometem falhas, faltas ou indisciplinas. Eles questionam a falta do diálogo para, pelo menos, entenderem os códigos da escola. Nesse tom, se sentem desvalorizados e excluídos.

Realço aqui o caso da Matemática, tido pelos alunos como um exemplo dessa falta de clareza e intransigência em relação aos códigos e atitudes definidos pela escola e pelo professor. Na Matemática, o professor tinha nas atividades em sala e para casa um fator importante em suas avaliações. Muitos alunos não conseguiam fazer essas atividades, por não saberem como proceder ou por falta de tempo, e o professor não tinha o cuidado de entender essas dificuldades. Sendo assim, muitas atividades não eram realizadas, e eles acabavam sendo prejudicados com notas baixas, o que contribuía para muitas reprovações.

Essas leituras dos alunos deveriam ser consideradas pela escola e pelo grupo de educadores, pois os nossos alunos, e em especial os da periferia, precisam muito de nossa ajuda, visto que muito deles advêm de famílias desestruturadas, pois, por diversos motivos, não convivem com os pais, tendo de morar com outros familiares. São crianças com pouca perspectiva de aprendizagem.

Acredito que este trabalho tem a contribuir ao trazer reflexões sobre o fracasso escolar, que é, sem dúvida, uma temática desafiadora na grande maioria das escolas públicas brasileiras, e que se estende também às redes privadas de ensino. Por isso, esta discussão se torna tão importante, ao apresentar possíveis caminhos para a escola traçar, com seus educadores, rumo ao necessário entendimento e aproximações da realidade dos alunos que

entram em trajetórias de fracasso na vida escolar. É evidente que não estou dizendo aqui que este trabalho tem a solução, mas foi meu objetivo trazer alguns elementos que considero importantes, e que a escola e professores, muitas vezes, em razão da complexidade da prática, não conseguem perceber e entender no contexto das relações escolares de seus alunos.

Nesse sentido defendo que nós, educadores, tanto os das redes públicas como das privadas, temos de estar atentos a esse aluno, visto como fracassado e chegando a cada dia às nossas salas de aula, preocupando-nos realmente com as relações que eles têm com o saber e com o espaço escolar.

## PRODUTO EDUCACIONAL

De acordo com a regulamentação da Capes (2009), o Mestrado Profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante técnicas e processos direcionados para o mercado de trabalho.

Seguem abaixo alguns objetivos listados no artigo 4º da Portaria Normativa nº 17, publicada no Diário Oficial da União do dia 29 de dezembro de 2009, p. 20.

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico.

Nesse sentido, o programa do Mestrado Profissional da UFMG (PROMESTRE) exige, além da dissertação, um *Produto* que será voltado para a área do conhecimento.

Concordando com esses termos, será desenvolvida uma proposta de formação para a rede de educação do Município de Porto Seguro – BA. Acredito que tal produto será de

grande relevância, não só para os educadores dessa localidade, mas, por ficar disponível para outros acessos, poderá servir como apoio à formação de muitos educadores do Brasil e de vários países espalhados pelo mundo. O fracasso escolar, caracterizado por muitas reprovações escolares, “é um pesadelo que perturba nossos sonhos” (ARROYO, 2000, p. 33).

O Produto Educacional intitulado *UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Pesquisando as trajetórias escolares de alunos em situação de fracasso na Matemática* encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em aberto*, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: Um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AUAREK, Wagner. *A superioridade da Matemática escolar: um estudo das representações deste saber no cotidiano da escola*. 2000. Dissertação de Mestrado – UFMG, Belo Horizonte.

BEZERRA, Ricardo J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. *Revista Didática Sistêmica*, Rio Grande, v. 4, jul./dez. 2006.

BISHOP, A. J. Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics*, v. 19, p. 179-191, 1988.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. *São objetivos do mestrado profissional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, p. 21, 29 dez. 2009. Seção I.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2013, Meritt (Org.), 2014. Disponível em: <[www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisas, Bahia – Porto Seguro, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental – Matemática*, Brasília – DF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais - Matemática* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, M. R. F.; GONÇALEZ, M. H. C. C. *A aprendizagem de atitudes positivas em relação à Matemática*. Psicologia da Educação Matemática– Teoria e Pesquisa, Campinas, 2001.

CAMARGO, D. *As emoções & a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CARDOSO, E. R.; FRANCO, V. S.; PEREIRA, A. M. T. B. *Relações afetivas nas aulas de Matemática: um aspecto relevante para o processo ensino-aprendizagem*. In: X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CULTURA E DIVERSIDADE, Salvador – BA, 7-9 jul. 2010.

CHACÓN, Inés M. G. *Matemática emocional*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000, 93p.

DAMÁSIO, A. R. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. R. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEBELLIS, V. A.; GOLDIN, G. A. The affective domain in mathematical problem-solving. In: 21th CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION. *Proceeding*. Helsinki: University of Helsinki, 1997.

DICIONÁRIO INFORMAL. *Significado de Lugar*. SP, 01-04-2011. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/lugar/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

FANFANI, Emilio T. *La escuela y lacuestión social: Ensayos de sociologia de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

FERREIRA, Aurino L.; RÉGNIER, Nadja M. A. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

FIorentini, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. *Revista Zetetikê*, Campinas, Unicamp, Ano 3, n. 4, p. 1-35, 1995.

FONSECA, Maria C. F. R. O caráter evocativo da Matemática e suas possibilidades educativas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. *Anais...* Caxambu: 1997, GT.04.

GÓMEZ CHACÓN, I. M. *Matemática Emocional*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo escolar 2012. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-senso>>. Acesso em: 9 jan. 2013.

MCLEOD, D. B. *Research on affect in Mathematics education: a reconceptualization*. Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. Nova York: Macmillan, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Mestrado Profissional: o que é?* Publicado em 1 abr. 2014. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MOURÃO, Luciana; ESTEVES, Vera V. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, jul./set. 2013.

REIS, Diogo A. F. *Cultura e afetividade: um estudo da influência dos processos de enculturação e aculturação matemática na dimensão afetiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TEDESCO, Juan C.; FANFANI, Emilio T. Novos tempos e novos docentes. In: CONFERÊNCIA REGIONAL “O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: NOVAS PRIORIDADES”. Brasília, 12 jul. 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WALLON, H. L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: Armand Colin, 1941. In: ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

## APÊNDICES

A seguir, além do Produto Educacional, são apresentadas as falas dos seis alunos em entrevista semiestruturada baseada em perguntas elaboradas especialmente para esse fim, compondo o Roteiro de entrevista.

APÊNDICE A – Produto Educacional

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

APÊNDICE C – Fala da aluna Paula

APÊNDICE D – Fala da aluna Carol

APÊNDICE E – Fala do aluno Carlos

APÊNDICE F – Fala da aluna Ana

APÊNDICE G – Fala da aluna Carla

APÊNDICE H – Fala do aluno Pedro

## APÊNDICE A

### **Produto Educacional**

As páginas seguintes contêm o Produto Educacional, resultado da pesquisa objeto desta dissertação, constituindo-se numa proposta de formação continuada de professores.

DEUSDETE VIANA BAIÃO

## UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

**Pesquisando as trajetórias escolares de alunos em situação  
de fracasso na Matemática**



*Mestrado Profissional Educação e Docência*

## **EXPEDIENTE**

### **Universidade Federal de Minas Gerais**

Reitor: Jaime Arturo Ramirez

Vice-reitora: Sandra Regina Goulart Almeida

### **Faculdade de Educação**

Diretora: Juliane Correia

Vice-diretor: João Valdir Alves de Souza

### **Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE**

Coordenadora: Nilma Soares da Silva

Sub-coordenador: Bernardo Jefferson Oliveira

Linha de Pesquisa: Educação Matemática

Orientação da Pesquisa: Prof. Dr. Wagner Ahmad Auarek – FAE – UFMG

Coorientador: Prof. Dr. Diogo Alves de Faria Reis – CP/FAE – UFMG

Avenida Antônio Carlos, 6627, CEP 31.270 - 901 – Pampulha – Belo Horizonte – MG

[www.fae.ufmg.br/promestre](http://www.fae.ufmg.br/promestre)

**Belo Horizonte**

**2017**

# APRESENTAÇÃO

---

Caro Professor:

É com grande satisfação que apresento este trabalho, resultante do estudo desenvolvido por mim no âmbito do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, na linha de Educação Matemática. A dissertação tem como título “Um olhar de alunos reprovados sobre suas trajetórias escolares na Matemática”.

O interesse por esse tema advém de minha experiência de quase 20 anos como professor de Matemática, atuando no Ensino Fundamental II. Durante todo esse tempo de docência, sempre me incomodei com as altas taxas de reprovação nesse nível de ensino, principalmente no sexto ano, sendo que a disciplina Matemática é colocada como a grande “vilã” dessas reprovações.

Em um primeiro momento, resolvi desenvolver uma pesquisa, no ano de 2013, sobre o índice de reprovação em três escolas municipais de Porto Seguro – BA, com a intenção de compará-los e assim ter uma noção da realidade vigente na rede de ensino da cidade. Ao confrontar os dados obtidos através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013, percebi que essas realidades eram praticamente as mesmas nas três maiores escolas públicas de Porto Seguro – BA.

Em seus estudos, Arroyo (2014), Charlot (2000), Tedesco e Fanfani (2002) e Fanfani (2007) buscam entender as trajetórias escolares dos alunos, dirigindo os seus olhares para a Instituição Escolar, que ainda se organiza segundo uma lógica reguladora, usando métodos rígidos e excludentes em relação àquelas crianças e jovens que, por vários condicionantes, não correspondem à “imagem” esperada e desejada de aluno. Nessa lógica, estão incluídos os conhecimentos por ela desenvolvidos, e entre esses conhecimentos destaca-se a Matemática escolar.

Somos professores imersos nessa lógica e em códigos escolares institucionalizados. Assim, convido a uma reflexão sobre essa temática, pois nós, professores, temos uma centralidade nos rumos da escola e nas trajetórias dos alunos. Nessa direção, o objetivo desta proposta de formação continuada é convidá-los ao desenvolvimento de um estudo reflexivo

sobre os possíveis condicionantes que conduzem os alunos a uma trajetória de fracasso na Matemática e, mais amplamente, na escola.

Deusdete Viana Baião

*Saber com profundidade sobre a infância,  
adolescência e juventude ou vida adulta,  
sobre suas vivências humanas e escolares,  
como sujeitos de classe, raça, gênero, idade  
é um saber tão profissional quanto o saber  
sobre geografia, matemática,  
física ou biologia.*

**Miguel Gonzales Arroyo**

# SUMÁRIO

---

1 TEXTO BASE .....	91
1.1 Trajetórias de Fracasso.....	91
Proposta de atividades para o professor .....	93
2 TEXTOS COMPLEMENTARES .....	95
2.1 A relação com a escola.....	95
Proposta de atividades para o professor .....	96
2.2 A relação com o professor.....	97
Proposta de atividades para o professor .....	98
2.3 A relação com o conhecimento.....	100
Proposta de atividades para o professor .....	101
3 MÃOS À OBRA .....	103
CONCLUSÃO .....	104
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A.....	106

# 1 TEXTO BASE

---

Caro professor, para iniciarmos a nossa reflexão, convidamos você a, diante de sua trajetória docente, explicitar o seu entendimento sobre o que vem a ser o fracasso escolar.

## 1.1 Trajetórias de Fracasso

Em seus estudos, Charlot faz as seguintes indagações a nós professores:

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais freqüente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (2000, p. 9).

Assim, com a intenção de também buscar respostas para essas indagações, Charlot iniciou vários estudos e pesquisas, nos quais aponta que “é verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social. Mas não se permite, em absoluto, dizer-se que a origem social é a causa do fracasso escolar”, visto que muitas crianças das classes populares obtêm sucesso em sua vida escolar.

A esse respeito, Charlot (2000) enfatiza que, em relação ao fracasso escolar, o que existe são

alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão (p. 16).

A partir dessa conclusão, o autor nos diz que essas condutas é que devem ser analisadas, para se entender o porquê de muitas crianças, adolescentes e jovens naufragarem dentro da escola. Ele afirma ainda que o termo “fracasso escolar” tem o seu viés ideológico e muitas vezes é utilizado para escamotear as deficiências, tanto das práticas docentes, como também da escola enquanto instituição educadora e produtora de saberes.

Nesse sentido, alerta a nós professores que “fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Sendo assim, Charlot (2000, p. 30) enfatiza que o que se deve estudar é a relação que os alunos têm com o saber. E, ao fazer isso, o professor poderá ter outros elementos para uma nova análise e compreensão desses alunos. Análise e compreensão estas que consistem em perceber por que determinados alunos não estão construindo as competências necessárias para o aprendizado e, assim, fracassando na escola. Dessa forma, a importância do professor torna-se, no meu entender, uma referência fundamental na relação do aluno com o saber.

Charlot (2000) chama a atenção para que o essencial é praticar uma leitura “positiva” do aluno, pois “a leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado, e não o que falta para essa situação ser uma situação de um aluno bem-sucedido” (p. 30).

Além da leitura positiva defendida por Charlot, trago a proposição de Arroyo (2014) quando enfatiza que devemos, como educadores, conhecer os nossos alunos e aproximarmos deles. “A proximidade dos alunos dá à nossa docência novas dimensões. Seu conhecimento aprofundado, científico e sistemático pode ser uma pré-condição para avançarmos em tratos mais profissionais do magistério” (ARROYO, 2014, p. 63).

Conhecendo nossos alunos, aprendemos, como educadores, a dar voz a eles dentro da escola e, especificamente, na sala de aula. Não raro, preocupados apenas com o exercício de nossa docência, não damos uma mínima atenção a esses educandos e, na maioria das vezes, eles querem apenas ser ouvidos em algum momento de sua história. Nesta direção, Arroyo (2014) afirma que

dando voz àqueles que por muito tempo foram silenciados, suas autoimagens podem destruir tantas imagens estereotipadas que pesam sobre eles. Suas falas podem ser menos preconceituosas do que tantos discursos da mídia, da política, e até da pedagogia (p. 81).

Para Arroyo (2014, p. 81), conhecer os nossos alunos é um fator urgente em nossa docência. Precisamos do olhar positivo, pois o olhar negativo só se preocupa com “os registros de notas, conceitos, aprovados ou reprovados”.

Ainda para Arroyo (2014, p. 59), há bastante tempo que nós educadores olhamos de forma negativa para os nossos alunos e, com isso, desacreditamos em suas capacidades intelectuais de aprendizagem, contribuindo para os altos índices de repetência e para que esses alunos assumam uma trajetória de fracasso.

## Proposta de atividades para o professor

O objetivo destas atividades é exercitar a análise e a reflexão sobre possíveis causas do fracasso escolar e perceber esse fracasso como uma trajetória.

### Atividade 1

Em sua experiência como professor, já vivenciou a situação de ter algum aluno que entrou em uma trajetória de fracasso? Explique.

---

---

---

---

### Atividade 2

Em seu entendimento, qual o perfil do aluno que tem entrado em uma trajetória de fracasso na escola? O que conduz esse aluno a essa trajetória?

---

---

---

---

### Atividade 3

Em sua análise, essa discussão contribui para a prática docente? Explique.

---

---

---

---

**Atividade 4**

Caro professor, considerando o texto anterior e a leitura que você faz do assunto com base em sua experiência profissional, faça uma síntese e aponte temas que seriam interessantes para uma reflexão em nosso próximo encontro.

---

---

---

---

## 2 TEXTOS COMPLEMENTARES

---

Segundo Charlot (2000), entre os condicionantes da trajetória de fracasso do aluno, estão as relações que este estabelece com a escola, com o professor e com o conhecimento/saber, em nosso caso, a Matemática.

### **Primeiro texto complementar**

Caro professor, iniciando a nossa reflexão, explicita a sua leitura sobre a relação que seus alunos mantêm com a escola.

#### **2.1 A relação com a escola**

Para Charlot (2000), a função primordial da escola é propor o ensino, a produção do saber. Contudo, ele alerta que ela é também um “espaço de vida”, ou seja, a escola é um ambiente onde se constroem outros valores e aprendizados através das várias relações nas quais o aluno se vê envolvido.

Portanto, a escola tem uma função muito importante na vida do aluno. E não pode continuar a desviar seu olhar das crianças, adolescentes e jovens que chegam a ela, deixando de assumir sua missão de espaço de vida e de construção de saberes significativos para seus alunos.

Sendo assim, Charlot (2000) defende uma leitura positiva das relações com as quais os alunos se veem envolvidos na escola, a fim de se entender e se valorizar o que realmente vem ocorrendo com os alunos que fracassam.

Nesse sentido, a escola precisa de uma mudança de postura, pois, como nos diz Arroyo (2014) em relação aos alunos, porque há “décadas reproduzimos uma visão bastante negativa sobre as suas capacidades cognitivas, de aprendizagem, aí estão os persistentes índices de reprovação e repetência da infância e adolescência populares” (2014, p. 59).

## Proposta de atividades para o professor

O objetivo destas atividades é convidá-lo a se aproximar do que os alunos pensam sobre a escola nas suas vidas.

### Atividade 1

Caro professor, pesquise junto aos seus alunos a leitura que eles fazem da escola como espaço de saber e de convivência.

---

---

---

---

### Atividade 2

Caro professor, pesquise junto a seus alunos as seguintes questões: que coisas você considera que aprendeu na escola? Com quem e por quê? O que você aprendeu de mais importante e por quê? O que você espera da escola neste momento?

---

---

---

---

### Atividade 3

Caro professor, considerando as respostas dos seus alunos, a leitura do texto e sua experiência como profissional, faça uma síntese e aponte temas que seriam interessantes para uma reflexão em nosso próximo encontro.

---

---

---

---

## **Segundo texto complementar**

Caro professor, iniciando a nossa reflexão, explicita a sua leitura da relação que os alunos mantêm com os professores.

### **2.2 A relação com o professor**

Para Charlot (2000), a criança adquire saber através das relações sociais, que ela estabelece com o outro. Pensando no contexto escolar e, especificamente, no contexto da sala de aula, esse outro tem sua centralidade na figura do professor. Essa centralidade no professor vem exigindo deste um maior cuidado nas relações estabelecidas com seus vários alunos.

Para esse maior cuidado, Arroyo (2014) acredita que o primeiro passo a ser dado é buscar conhecer com mais zelo os nossos alunos. E, para tanto, temos que reeducar o nosso olhar de educador. Ao fazer isso, nossas atitudes como educadores serão transformadas e ressignificadas e, sendo assim, “nossa autoimagem muda na mesma direção para onde muda o nosso olhar sobre os educandos” (ARROYO, 2014, p. 62). Daí a importância de se ter um professor que valorize outros aspectos da vida dos alunos, que também influem na aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado e que acredito ser de grande relevância no ensino e na aprendizagem é a relação professor/aluno mediada pela afetividade. Os estudos de Reis (2008) trouxeram contribuições a essa temática ao dizer que “a afetividade não só permeia o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina, como também está intrinsecamente relacionada às interações socioculturais que se descortinam dentro da sala de aula” (REIS, 2008, P. 14).

## Proposta de atividades para o professor

O objetivo destas atividades é convidá-lo a uma aproximação do que o aluno pensa sobre as relações que são estabelecidas com os seus professores.

### Atividade 1

Caro professor, na sua leitura, o que é uma boa relação professor/aluno? Explique.

---

---

---

---

### Atividade 2

Caro professor, no ensino da Matemática, qual o lugar da relação professor/aluno? Explique.

---

---

---

---

### Atividade 3

Caro professor, faça uma pesquisa junto a seus alunos de como eles veem a relação deles com os seus professores. Que importância tem essa relação em sua trajetória escolar? E na aprendizagem da Matemática?

---

---

---

---

#### Atividade 4

Caro professor, pesquise junto a seus alunos como seria, na opinião deles, uma boa relação professor/aluno?

---

---

---

---

#### Atividade 5

Caro professor, pesquise junto a seus alunos qual a leitura que eles fazem das relações que mantêm com os vários segmentos da escola.

---

---

---

---

#### Atividade 6

Caro professor, considerando as respostas dos seus alunos, a leitura do texto e sua experiência como profissional, faça uma síntese e aponte temas que seriam interessantes para uma reflexão em nosso próximo encontro.

---

---

---

---

## Terceiro texto complementar

Caro professor, iniciando a nossa reflexão, explicito o seu entendimento sobre o papel da Matemática na Instituição Escolar.

### 2.3 A relação com o conhecimento

Em seus estudos, Charlot (2000) nos diz que a aprendizagem não surge de maneira aleatória. Para que o aluno aprenda e adquira algum saber, ele tem de se sentir mobilizado de alguma maneira, isto é, a aprendizagem tem de fazer algum sentido para o aluno naquele momento de sua vida escolar, pois “a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Em se tratando da Educação Matemática, acreditamos que essa mobilização é fundamental, pois, baseado nos estudos de Auarek (2000), há uma crença de que esse saber não é para todos, e sim apenas para aqueles considerados “inteligentes”. Essa crença muitas das vezes é reforçada pela escola e pelos próprios professores dessa disciplina e, sendo o aluno o elo mais frágil nessa relação com a Matemática, acaba interiorizando que esse saber não é para ele. Com isso, muitos acabam justificando a sua trajetória de fracasso.

Nesse contexto, o que se pode esperar são os altos índices de reprovação naturalizados em relação a essa disciplina. Quanto a isso, Auarek (2000) afirma que

a Matemática escolar assume uma posição prestigiosa no universo escolar em função das expectativas, crenças e valores que desperta em relação ao seu papel no universo escolar. Essas expectativas, crenças e valores são transmitidos, tacitamente, através das relações sociais e rotinas que caracterizam o dia-a-dia das experiências escolares (AUAREK, 2000, p. 72).

Desse modo, no nosso entender, quando o professor se disponibiliza a ouvir seu aluno a respeito de seus anseios, angústias, aflições, dificuldades, ou seja, a conhecer esse aluno em toda a sua integridade, poderá propor um ensino de Matemática mais significativo, produto do diálogo com os alunos.

Ao fazer isso, nossas atitudes como educadores serão transformadas e ressignificadas, e, trazendo para a Educação Matemática a fala de Arroyo, os conhecimentos

transmitidos passam a ser vistos como conhecimentos que serão aprendidos e ressignificados por alguém: as didáticas e metodologias serão vistas como processos de aprendizagens de mentes humanas, mentes culturais concretas; os resultados das provas serão vistos como diagnósticos de processos de aprendizagem e de formação de sujeitos inseridos em múltiplos e complicados processos de aprendizagem e de formação (2014, p. 62).

## Proposta de atividades para o professor

O objetivo destas atividades é convidá-lo a uma aproximação do que o aluno pensa sobre as relações que são estabelecidas com o saber matemático na escola.

### Atividade 1

Caro professor, para você, o que vem a ser uma aula significativa para o aluno? Explique.

---

---

---

---

### Atividade 2

Caro professor, na sua leitura, qual é a visão que os alunos têm da Matemática na vida deles? Explique.

---

---

---

---

### Atividade 3

Caro professor, faça uma pesquisa com seus alunos no sentido de entender: se eles gostam da disciplina Matemática e o porquê disso; se acreditam que a disciplina Matemática é importante na vida deles e por quê; onde eles usam a Matemática escolar no dia a dia; o que eles gostariam de aprender na Matemática. Peça que eles relatem a experiência deles na Matemática escolar.

---

---

---

---

### Atividade 4

Caro professor, considerando as respostas dos seus alunos e o que você leu até aqui, faça uma síntese e aponte temas que seriam interessantes para uma reflexão em nosso próximo encontro.

---

---

---

---

## 3 MÃOS À OBRA

---

Charlot (2000) nos alertou para a importância de apresentarmos aos nossos alunos atividades motivadoras que os mobilizem para a produção do saber matemático.

A criança mobiliza-se em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, portanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

No entanto, sabemos, como educadores, que mobilizar os nossos alunos não é uma tarefa fácil. Como professores de Matemática, nossos desafios parecem ser ainda maiores, devido à crença natural na dificuldade de aprendizagem desse conteúdo, disseminada no ambiente escolar e na sociedade. Todavia, não podemos nos sentir intimidados e acomodados por essa leitura cultural da Matemática escolar.

Para que os alunos se sintam mobilizados, temos de propor atividades motivadoras que possam trazer elementos de sua cultura, vivência e realidade. Assim, diante da discussão realizada neste exercício e a partir das informações adquiridas sobre seus alunos, principalmente aqueles em trajetórias de fracasso na Matemática, apresente uma proposta de atividade de ensino da Matemática que leve em consideração o perfil, as demandas e as necessidades desses alunos.

## CONCLUSÃO

---

Espero que este trabalho venha contemplar muitos educadores e educadoras, pois os nossos alunos precisam ser ouvidos no meio escolar. Chegou o momento de fazermos grandes reflexões sobre nossa prática docente. Conhecer os nossos alunos e ouvi-los pode ser um grande passo para uma vida escolar de sucesso. Mas, para que isso aconteça, temos de sair do lugar “confortável” em que se encontra a escola e a docência.

Sabemos que nos dias de hoje, com tanta diversidade, turmas superlotadas em muitos casos, não é fácil. É quase impossível dar conta de algumas realidades, mas não podemos culpar os nossos alunos por suas condutas indisciplinadas.

Espero realmente que você tenha gostado, e que sua trajetória seja a de um grande professor motivador e afetivo para com os seus alunos e alunas. Dessa forma, você poderá ser um “espelho” e transformar a vida de muitas pessoas.

## REFERÊNCIAS

---

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AUAREK, Wagner. A. *A superioridade da Matemática escolar: um estudo das representações deste saber no cotidiano da escola*. 2000. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000, 93 p.

FANFANI, Emilio T. *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

REIS, Diogo A. F. *Cultura e afetividade: um estudo da influência dos processos de enculturação e aculturação matemática na dimensão afetiva dos alunos*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

TEDESCO, Juan C.; FANFANI, Emilio T. Novos tempos e novos docentes. In: CONFERÊNCIA REGIONAL “O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: NOVAS PRIORIDADES”. Brasília, 12 jul. 2002.

# APÊNDICE A

---

## **Sugestão de uma ida a campo**

Professor, neste momento convido-o a conhecer os seus alunos. Neste item trago as perguntas que fiz aos alunos que participaram de minha pesquisa de mestrado. A intenção é que você tenha tais questões como modelo, para que também possa fazer uma pesquisa com seus alunos no início do ano, a fim de traçar um perfil deles e, com isso, melhor acompanhá-los.

Outro momento que considero importante para a realização dessa pesquisa é quando do início do segundo semestre, ao perceber que alguns de seus alunos podem estar em uma trajetória de fracasso.

Lembrando que cada aluno possui sua singularidade e, portanto, cada caso poderá ter contextos diferentes.

Obs: Professor, vale ressaltar que cada escola possui sua realidade. Nesse sentido, sinta-se à vontade para, caso necessário, fazer outras perguntas que você julgar convenientes.

## Sugestões de perguntas

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Qual o seu nome? Fale um pouco de você.
2. Você mora com seus pais?
3. Tem irmãos? Quantos?
4. Seus irmãos estudam? Onde?
5. Seus pais estudam ou estudaram? Se ainda estudam, em que série eles estão?
6. Você gosta desta escola? Por quê? Conte um pouco sobre esta escola.
7. Como é a turma em que você estudou ano passado? Conte um pouco de sua experiência nessa turma.
8. Como era essa turma em relação aos professores? E como essa turma se comportava na aula de Matemática?
9. Explique como essa turma se relacionava com o professor de Matemática. E você?
10. E como era você em relação às aulas de Matemática? Conte um pouco de sua experiência com essa disciplina. Tem facilidade de aprender essa disciplina? Por quê? Você gostava das aulas de Matemática? Por quê? Algum colega seu tinha facilidade com Matemática? Por quê?
11. Como eram as aulas de Matemática?
12. Você acha que a Matemática é importante na sua vida? Por quê?
13. Por que você acha que foi reprovado ano passado? Explique um pouco os motivos.
14. Conte um pouco das dificuldades encontradas e o que fez com que você não avançasse.
15. Como era sua relação com as outras disciplinas?

16. Tinha apoio em casa para os estudos? E na Matemática? Por quê?
17. Qual foi a reação dos seus familiares com a reprovação?
18. O que significou para você ter repetido o ano? E não ter sido aprovado em Matemática?
19. Como você se vê como aluno?

## APÊNDICE B

### Roteiro de Entrevista

Aluno: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

1. Qual o seu nome? Fale um pouco de você.
2. Você mora com seus pais?
3. Tem irmãos? Quantos?
4. Seus irmãos estudam? Onde?
5. Seus pais estudam ou estudaram? Se ainda estudam, em que série eles estão?
6. Você gosta desta escola? Por quê? Conte um pouco desta escola.
7. Como é a turma em que você estudou ano passado? Conte um pouco de sua experiência nessa turma.
8. Como era essa turma em relação aos professores? E como essa turma se comportava na aula de Matemática?
9. Explique como essa turma se relacionava com o professor de Matemática. E você?
10. E como era você em relação às aulas de Matemática? Conte um pouco de sua experiência com essa disciplina. Tem facilidade de aprender essa disciplina? Por quê? Você gostava das aulas de Matemática? Por quê? Algum colega seu tinha facilidade com Matemática? Por quê?
11. Como eram as aulas de Matemática?
12. Você acha que a Matemática é importante na sua vida? Por quê?
13. Porque você acha que foi reprovado ano passado? Explique um pouco os motivos.
14. Conte um pouco das dificuldades encontradas e o que fez com que você não avançasse.
15. Como era sua relação com as outras disciplinas?
16. Tinha apoio em casa para os estudos? E na Matemática? Por quê?
17. Qual foi a reação dos seus familiares com a reprovação?
18. O que significou para você ter repetido o ano? E não ter sido aprovado em Matemática?
19. Como você se vê como aluno?

## APÊNDICE C

### Fala da aluna Paula

Aluno: Paula

Gênero: Feminino

Idade: 14 anos

#### **1. Qual o seu nome? Fale um pouco de você.**

R: Meu nome é Paula. Eu sempre tive dificuldade em Matemática desde pequena, nunca entendi direito. Ano passado eu era um pouquinho bagunceira e não prestava muita atenção nas aulas, e o professor “pegava no meu pé”. Esse ano tô mais quietinha. Gosto de ficar em casa e não sou muito de sair. Gosto de ficar com meu irmãozinho, minhas outras irmãs infelizmente não mora comigo.

#### **2. Você mora com seus pais?**

R: Sim

#### **3. Tem irmãos? Quantos?**

R: Sim, tenho cinco.

#### **4. Seus irmãos estudam? Onde?**

R: Sim. A mais velha, que tem 17 anos, estuda o primeiro ano do Ensino Médio, minha irmã Júlia estuda no Anchieta, eu acho que ela faz oitavo ou nono ano, e meu irmãozinho estuda aqui. E Lucas não estuda, ele já é maior de idade e já terminou a faculdade.

#### **5. Seus pais estudam ou estudaram? Se ainda estudam, em que série eles estão?**

R: Já estudaram. Já são formados, meu pai terminou o Ensino Médio e minha mãe vai fazer faculdade esse ano.

**6. Você gosta desta escola? Por quê? Conte um pouco desta escola.**

R: Gosto. Tipo, desde o ano passado quando entrei aqui, eu gostei bastante da escola; tipo, é bonita, tem espaço grande, os professores são bons, é boa a escola!

**7. Como é a turma em que você estudou ano passado? Conte um pouco de sua experiência nessa turma.**

R: 6º F era uma turma bem bagunceira. Olhe, eu não era muito assim de ficar quietinha, eu era um pouco bagunceira, sentava no fundo, não tinha atenção, botava na frente. Eu não gostava de estudar Matemática e ainda não gosto.

**8. Como era essa turma em relação aos professores? E como essa turma se comportava na aula de Matemática?**

R: Bem bagunceira. Alguns ficavam quietos na aula de Matemática, outros ficavam conversando. Eu ficava conversando na aula de Matemática, não entendia nada. Uma boa parte da turma era assim, mas outros gostavam de estudar.

**9. Explique como essa turma se relacionava com o professor de Matemática. E você?**

R: Tipo, o professor de Matemática era gente boa. Muito legal; era José Carlos. Ele “pega muito no pé” da gente, botava agente na frente, tipo assim, todo mundo foi sempre gente boa com ele e ele também. Ele não era de ficar brigando, só quando passava dos limites mesmo. Eu gostava dele, agente conversava e, quando batia o intervalo, eu ficava um pouco na sala, conversava com ele.

**10. E como era você em relação às aulas de Matemática? Conte um pouco de sua experiência com essa disciplina. Tem facilidade de aprender essa disciplina? Por quê? Você gostava das aulas de Matemática? Por quê? Algum colega seu tinha facilidade com Matemática? Por quê?**

R: Tipo, eu não fazia; fazia de vez em quando, não tinha muita vontade de estudar Matemática. Algumas matérias sim, mas Matemática não. Não tenho facilidade e acho que eu e a Matemática não damos bem. As aulas eram legais, eu gostava de ver os outros respondendo, mas não participava, não sei, era muita dificuldade e não tinha como

responder uma coisa que eu não iria saber. Minha amiga Livia tinha facilidade em Matemática e às vezes ela até me ajudava, eu ia à casa dela, mas não deu em nada.

**11. Como eram as aulas de Matemática?**

R: São bem legais, como eu falei, o professor era gente boa e só brigava mesmo quando os meninos bagunçavam demais.

**12. Você acha que a Matemática é importante na sua vida? Por quê?**

R: Não acho.

**13. Por que você acha que foi reprovada ano passado? Explique um pouco os motivos.**

R: Por isso, porque eu tinha dificuldade e era um pouco bagunceira. Perdi em oito disciplinas. Por ser bagunceira, por não participar das aulas, conversar demais nas aulas.

**14. Conte um pouco das dificuldades encontradas e o que fez com que você não avançasse.**

R: Tudo foi dificuldade pra mim, tirando (+) e (-), mas divisão não.

**15. Como era sua relação com as outras disciplinas?**

R: Eu nunca fui uma aluna boa, falando a verdade, mas nas outras aulas eu era um pouco mais quieta, tipo Afro, Português, Matemática, Matemática não! Português, Geografia, História.

**16. Tinha apoio em casa para os estudos? E na Matemática? Por quê?**

R: Minha mãe. Sempre quebrava a cabeça comigo, principalmente Matemática, como eu falei, eu tinha muita dificuldade em Matemática. Ela comprava tabuada, fazia eu estudar, mas as dificuldades continuava.

**17. Qual foi a reação dos seus familiares com a reprovação?**

R: Minha mãe ficou bem chateada e meu pai também.

**18. O que significou para você ter repetido o ano? E não ter sido aprovada em Matemática?**

R: Ter sido reprovada em Matemática não foi muito bom, né, já era pra eu tá no sétimo ano e acabou eu ficando no sexto de novo.

**19. Como você se vê como aluna?**

R: Bem, como eu posso explicar? Bem bagunceira, mas esse ano tô mais quieta. Por ter sido reprovada, tento me esforçar mais esse ano; minha mãe em casa, toda vez que tem dever de Matemática, ela me ajuda.

## APÊNDICE D

### Fala da aluna Carol

Aluno: Carol

Gênero: Feminino

Idade: 12 anos

**1. Qual o seu nome? Fale um pouco de você.**

R: Meu nome é Carol, e em casa sou mais ou menos abusada e na escola um pouco também.

**2. Você mora com seus pais?**

R: Moro com meu tio e minha tia porque quando eu era pequena, quando eu tinha uns seis meses, meu pai foi me buscar lá em Canavieiras, porque eu estava com minha mãe. Aí minha mãe tá morando em Itamaraju, e meu pai tá morando aqui, mas eu moro com meu tio.

**3. Tem irmãos? Quantos?**

R: Tenho, por parte de pai tenho cinco, e por parte de mãe tem três.

**4. Seus irmãos estudam? Onde?**

R: Os mais velhos não estudam, Ana Clara é muito pequena, não estuda ainda, e Ana Carolina estuda no Valdívio Costa.

**5. Seus pais estudam ou estudaram? Se ainda estudam, em que série eles estão?**

R: Meu pai estudava, agora não estuda mais. Ele estudou até o terceiro ano do Ensino Primário. Minha mãe estudou até o terceiro ano do Ensino Médio.

**6. Você gosta desta escola? Por quê? Conte um pouco desta escola.**

R: Gosto. Ela é boa porque os diretores tratam a gente bem, os professores sempre querem o melhor da gente.

**7. Como é a turma em que você estudou ano passado? Conte um pouco de sua experiência nessa turma.**

R: Era bagunceira. Eu não sei, eu andava com uma menina errada, porque ela me chamava pra matar aula, bagunçava.

**8. Como era essa turma em relação aos professores? E como essa turma se comportava na aula de Matemática?**

R: A gente fazia as atividades, mas quando o professor saía, a gente começava a bagunçar na sala. Eles bagunçavam na aula de Matemática e só paravam quando a professora dava um grito e ficava “retada”.

**9. Explique como essa turma se relacionava com o professor de Matemática. E você?**

R: Era normal, muitos tinham raiva da professora, né. Ah, normal, tem vez que eu fazia e tem vezes que eu não fazia, dava preguiça, vontade de “filar”.

**10. E como era você em relação às aulas de Matemática? Conte um pouco de sua experiência com essa disciplina. Tem facilidade de aprender essa disciplina? Por quê? Você gostava das aulas de Matemática? Por quê? Algum colega tinha facilidade com Matemática? Por quê?**

R: Na disciplina de Matemática eu não tenho dificuldade não. Eu não passei não sei por quê, pois na recuperação de Matemática eu acertei as perguntas todas, mas não sei porque não passei. Já tive dificuldades, mas agora não tenho mais. Matemática é a matéria que mais gosto. Eu gostava das aulas de Matemática mais ou menos, porque quando eu estava com preguiça eu não queria participar da aula, filava aula.

**11. Como eram as aulas de Matemática?**

R: A aula de Matemática era boa, a professora explicava e tudo mais, mas eu não fazia, era muita conversa no final da sala e eu acabava entrando no meio.

**12. Você acha que a Matemática é importante na sua vida? Por quê?**

R: ?

**13. Porque você acha que foi reprovada ano passado? Explique um pouco os motivos.**

R: Porque eu filava demais.

**14. Conte um pouco das dificuldades encontradas e o que fez com que você não avançasse.**

R: Acho que foi amizade com as meninas erradas.

**15. Como era sua relação com as outras disciplinas?**

R: As outras eram mais ou menos igual à de Matemática, e acho que a que eu fiquei mais quieta foi a de Inglês. Acho que a professora era muito lenta e eu começava a dormir.

**16. Tinha apoio em casa para os estudos? E na Matemática? Por quê?**

R: Minha tia e meu tio me ajudavam mais ou menos. Meu tio estudou até o terceiro ano primário, e minha tia até o quarto ano primário, e meu tio entende melhor a disciplina.

**17. Qual foi a reação dos seus familiares com a reprovação?**

R: Todos ficaram bravos. Meus pais e meus tios.

**18. O que significou para você ter repetido o ano? E não ter sido aprovada em Matemática?**

R: Eu fiquei mais ou menos chateada, porque eu fiquei sem entender o porquê eu perdi em Matemática. Eu fiquei em recuperação e eu tinha certeza que tinha acertado as respostas todas. Fiquei em oito disciplinas na recuperação.

**19. Como você se vê como aluno?**

## APÊNDICE E

### Fala do aluno Carlos

Aluno: Carlos

Gênero: Masculino          Idade: 15 anos

**1. Qual o seu nome? Fale um pouco de você.**

**2. Seus irmãos estudam? Onde?**

R: Sou bom em casa, trabalho, respeito minha mãe, em casa sou ótimo. Ano passado eu bagunçava, filava.

**3. Você mora com seus pais?**

R: Moro com meus pais.

**4. Tem irmãos? Quantos?**

R: Tenho cinco comigo.

R: São dois no nono ano, um no quarto ano, outro parou no oitavo, e o outro tá preso. Um estuda aqui comigo no Municipal, e três no Colégio Indígena em Coroa. Sou da aldeia Juerana de Coroa Vermelha.

**5. Seus pais estudam ou estudaram? Se ainda estudam, em que série eles estão?**

R: Meu pai morreu há sete anos e minha mãe estuda o terceiro ano do Ensino Médio.

**6. Você gosta desta escola? Por quê? Conte um pouco desta escola.**

R: Gosto. Ela é legal e os professores são bons, e só reclama quando a pessoa bagunça, não pode vim de sandália, só de tênis e calça, acho legal.

**7. Como é a turma em que você estudou ano passado? Conte um pouco de sua experiência nessa turma.**

R: Era legal, só tinha uns meninos que bagunçavam. Uns cinco meninos e algumas meninas, e eu bagunçava também.

**8. Como era essa turma em relação aos professores? E como essa turma se comportava na aula de Matemática?**

R: Alguns professores eram legais, tinha uns que a gente não bagunçava, e Matemática a gente não bagunçava, senão ele botava pra fora.

**9. Explique como essa turma se relacionava com o professor de Matemática. E você?**

R: Era legal, se bagunçasse ela botava pra fora. Eu na aula de Matemática era legal, não fazia tudo.

**10. E como era você em relação às aulas de Matemática? Conte um pouco de sua experiência com essa disciplina. Tem facilidade de aprender essa disciplina? Por quê? Você gostava das aulas de Matemática? Por quê? Algum colega tinha facilidade com Matemática? Por quê?**

R: Era legal, Matemática eu não bagunçava muito não. Ano passado foi péssimo, e ano retrasado também. Matemática é fácil, eu não tenho dificuldade na disciplina, perdi porque eu bagunçava e não fazia o dever direito.

**11. Como eram as aulas de Matemática?**

R: Eu ficava brincando dentro da sala com alguns colegas. Só um que não tinha dificuldade.

**12. Você acha que a Matemática é importante na sua vida? Por quê?**

R: É pra muita coisa, fazer conta, trabalho.

**13. Porque você acha que foi reprovado ano passado? Explique um pouco os motivos.**

R: Bagunçava, brincadeira, filava, tudo isso por influência dos colegas.

**14. Conte um pouco das dificuldades encontradas e o que fez com que você não avançasse.**

R: Tive dificuldade de aprender e isso contribuiu para minha bagunça. Agora tô aprendendo mais e não tô bagunçando mais como antes.

**15. Como era sua relação com as outras disciplinas?**

R: Eram boas.

**16. Tinha apoio em casa para os estudos? E na Matemática? Por quê?**

R: Ajudava. Meu irmão do nono ano.

**17. Qual foi a reação dos seus familiares com a reprovação?**

R: Reclamaram, explicaram pra mim.

**18. O que significou para você ter repetido o ano? E não ter sido aprovado em Matemática?**

R: Foi uma experiência ruim. Não foi só em Matemática, fiquei em nove matérias e perdi em Matemática, Português, Ciências, Geografia, e só passei em Educação Física.

**19. Como você se vê como aluno?**

R: Sou um aluno bom, meus irmãos estão me ensinando em casa, tô fazendo as tarefas direitinhas. Ano passado eu ia pra diretoria quase toda hora por causa da bagunça e brincadeira.

## APÊNDICE F

### Fala da aluna Ana

Aluno: Ana

Gênero: Feminino      Idade: 14 anos

**1. Qual o seu nome? Fale um pouco de você.**

R: Sou uma menina muito elétrica, um pouco bagunceira. (pausa longa).

**2. Você mora com seus pais?**

R: Sim, tenho cinco irmãos.

**3. Tem irmãos? Quantos?**

R: Sim, tenho cinco irmãos.

**4. Seus irmãos estudam? Onde?**

R: Um estuda no César Borges, Tio Patinhas, Ricaldi e no Cepac.

**5. Seus pais estudam ou estudaram? Se ainda estudam, em que série eles estão?**

R: Minha mãe estuda, faz o primeiro ano do Ensino Médio no Ricaldi. Meu pai já estudou há muito tempo, e não sei em que série parou.

**6. Você gosta desta escola? Por quê? Conte um pouco desta escola.**

R: Eu acho uma escola legal por causa de todo mundo, e o trabalho que eles fazem, e de tudo.

**7. Como é a turma em que você estudou ano passado? Conte um pouco de sua**

**experiência nessa turma.**

R: Muito bagunceira. Eles bagunçavam na sala, uns filavam e outros saíam da sala e só voltavam quando estava prestes a acabar a aula. Às vezes eu filava aula, mas não com ninguém, sozinha às vezes. Eu conversava demais, mas não bagunçava nas aulas, só conversava demais e não prestava atenção nas aulas.

**8. Como era essa turma em relação aos professores? E como essa turma se comportava na aula de Matemática?**

R: A turma, em algumas aulas, eram quietas iguais gentes civilizadas, e em algumas aulas não eram. Eram todos bagunceiros e às vezes eram quietos porque tinham medo dos professores, não sei! Porque tinha uns professores que deixava agente à vontade e outros não. Na aula de Matemática alguns alunos faziam atividades e tudo, mas outros não. Uns faziam, outros bagunçavam.

**9. Explique como essa turma se relacionava com o professor de Matemática. E você?**

R: Alguns tinham uma relação boa e outros não, tipo eu mesmo. Eu não gosto do professor de Matemática até hoje, eu não vou com a cara dele. (rs)

**10. E como era você em relação às aulas de Matemática? Conte um pouco de sua experiência com essa disciplina. Tem facilidade de aprender essa disciplina? Por quê? Você gostava das aulas de Matemática? Por quê? Algum colega seu tinha facilidade com Matemática? Por quê?**

R: Péssima, porque, não sei. Eu não prestava atenção, ficava conversando, muito bate-papo. Não tenho facilidade de aprender essa disciplina. Já tentei bastante estudar Matemática, mas... às vezes eu tentava, mas dava um desânimo porque eu não conseguia. Não gostava das aulas de Matemática, porque às vezes eram chatas, dependia dos deveres, uns eram chatos, eram difíceis. Tinha um colega que não tinha dificuldade, porque quando o professor passava atividade, ele era o primeiro a entregar o caderno, poucos alunos tinham facilidade. Os que tinham dificuldade na disciplina, a maioria filava aula, os que tinham facilidade às vezes filavam, mas nem iguais aos outros.

**11. Como eram as aulas de Matemática?**

R: Foi...(pausa longa). No caso, algumas eram boas e algumas eram ruins, que eu não gostava. Boa quando eu aprendia alguma coisa, e ruim quando eu não aprendia nada; não conseguia entrar na minha cabeça o assunto. Quando eu não conseguia fazer alguns conteúdos, eu parava a atividade. Às vezes ele ajudava, mas às vezes não. Ele explicava na frente e às vezes ele ia à cadeira tirar dúvida do aluno, e os alunos iam à mesa dele perguntar coisa pra ele. Ele explicava, explicava, e eu não conseguia aprender nada. Tinha vezes que ele explicava de uma maneira que agente conseguia aprender, mas tinha vezes que ele explicava rápido, falava complicado e eu não entendia do jeito que ele falava. Às vezes ele vinha na minha cadeira e eu perguntava, ele falava certo e eu ia entendendo.

**12. Você acha que a Matemática é importante na sua vida? Por quê?**

R: Tem. Porque lá na frente, quando agente crescer, qualquer trabalho que agente vai, praticamente todos nós precisamos saber Matemática.

**13. Porque você acha que foi reprovada ano passado? Explique um pouco os motivos.**

R: Primeiro eu não prestava atenção nas aulas, faltava muito, filava aula quando não me dava bem com os professores. (Perguntei a ela se isso aconteceu com a disciplina Matemática, e ela me confirmou que sim.).

**14. Conte um pouco das dificuldades encontradas e o que fez com que você não avançasse.**

R: Os assuntos eram muito difíceis, e eu não conseguia aprender, a grande maioria. A relação com alguns professores.

**15. Como era sua relação com as outras disciplinas?**

R: Com as outras não eram diferentes da Matemática, às vezes na de Ciências e Português, e essas dificuldades apareceram no sexto ano porque nos anos anteriores não tinha toda essa dificuldade, inclusive na Matemática.

**16. Tinha apoio em casa para os estudos? E na Matemática? Por quê?**

R: Às vezes sim, meu pai me ajudava, e às vezes não queria saber.

**17. Qual foi a reação dos seus familiares com a reprovação?**

R: Normal, meu pai só brigou comigo, reclamou dizendo que era pra mim prestar mais atenção e que era pra eu parar de filar aula. E minha mãe falou que talvez iria me tirar da escola se eu continuasse do jeito que eu tava.

**18. O que significou para você ter repetido o ano? E não ter sido aprovada em Matemática?**

R: Foi ruim né, porque minhas amigas ficam tirando “sarras” da minha cara, e elas falam que eu não passei de ano porque eu bagunçava muito, que eu filava, e aí dá vergonha. Por causa disso. E nos estudos também, que fiquei atrasada.

**19. Como você se vê como aluna?**

R: Eu não me vejo uma boa aluna. Esse ano até que tô melhor, mas ano passado eu não me via uma boa aluna, porque eu não prestava atenção nas aulas, eu não gostava dos professores, faltava muito às aulas e filava demais.

## APÊNDICE G

### Fala da aluna Carla

Aluno: Carla

Gênero: Feminino      Idade: 13 anos

**1. Qual o seu nome? Fale um pouco de você.**

R: Sou uma pessoa normal, gosto de brincar, não muito, mas... Gosto de sair com meus amigos, vir pra escola de vez em quando, porque às vezes é um pouco chato.

**2. Você mora com seus pais?**

R: Moro só com meu pai e minha irmã. Minha mãe mora fora, e eles já viveram juntos, porém nunca foram casados oficialmente, e no momento estão separados.

**3. Tem irmãos? Quantos?**

R: Tenho mais quatro irmãs e dois irmãos.

**4. Seus irmãos estudam? Onde?**

R: Três não estudam mais, são de maiores e já terminaram tudo. Concluíram o Ensino Médio e já são de maiores. Uma terminou no CEPAC, e outras duas no Colégio Modelo. Os outros dois moram em Itamarati, estudam no Fundamental I. Tem outra que estuda aqui no nono ano.

**5. Seus pais estudam ou estudaram? Se ainda estudam, em que série eles estão?**

R: Estudaram, mas não estudam mais; meu pai parou no nono ano, e minha mãe no sétimo.

**6. Você gosta desta escola? Por quê? Conte um pouco desta escola.**

R: Gosto, porque aqui tem menos rivalidade do que o Colégio Anchieta. O que eu faço aqui, lá eu não podia fazer, tipo, se agente saísse cedo, agente tinha que ir embora, porque lá é muito perigoso e aqui já é mais sossegado. Gosto daqui porque tenho muitos amigos, gosto da maioria dos professores, não porque eu não goste dos outros, mas porque eu tenho mais facilidade na matéria, e aqui tem a biblioteca, o auditório e a quadra, enquanto que no Anchieta tem a quadra, mas não funciona.

**7. Como é a turma em que você estudou ano passado? Conte um pouco de sua experiência nessa turma.**

R: A turma do ano passado, eu tinha relação boa com todo mundo, nunca fui de briga, eu tinha duas melhores amigas na sala do ano passado, uma passou e a outra não, porque não fez a recuperação final. A sala do ano passado tinha muita gente bagunceira, mas também tinha gente que se esforçava, e eu tinha uma relação boa com eles. A matéria que eu mais gosto é Geografia, e quando tinha aula dessa matéria, nossa! Eu virava uma “santa”, mas quando eram outras disciplinas, eu saía da sala sem pedir autorização, e quando eu ficava na sala, conversava muito.

**8. Como era essa turma em relação aos professores? E como essa turma se comportava na aula de Matemática?**

R: Era mais ou menos, porque alguns alunos não se davam bem com os professores. Por exemplo: eu tinha um colega que estudava na minha sala, que ele passou só em uma matéria, e o resto ele repetiu, ele implicava com os professores. Todos se comportavam bem, porque a aula de Matemática eram as primeiras aulas, então todo mundo ia, e assim, o professor é muito “rude”, então não tem como bagunçar na aula dele. Se as aulas fossem nos últimos horários, muitos alunos matavam aula por não gostar de certas aulas.

**9. Explique como essa turma se relacionava com o professor de Matemática. E você?**

R: A maioria não bagunçava, porque o professor de Matemática analisa muito o comportamento, entendeu? Mas na hora ele falava assim: “olhe, pare, não bagunce”. Mas depois dele falar uma, duas ou três vezes, ele não falava mais, ele tirava pontos, por isso que eu acho que a maioria da sala ficava em recuperação nele. Eu era normal, agente se falava e

até brincava de vez em quando, fazendo brincadeira com a Matemática. E era isso, era muito boa.

**10. E como era você em relação às aulas de Matemática? Conte um pouco de sua experiência com essa disciplina. Tem facilidade de aprender essa disciplina? Por quê? Você gostava das aulas de Matemática? Por quê? Algum colega seu tinha facilidade com Matemática? Por quê?**

R: Olha, eu gostava da aula de Matemática, mas não gostava dos exercícios, porque a maioria das vezes, eu não conseguia fazer. Eu tinha duas amigas que eram superinteligentes em Matemática e eu não sabia nada, aí eu pedia: “meninas, explica aqui pra eu entender”, mas elas respondiam: “ah, faz aí o que você entender”. Só que eu não entendia e acabava não fazendo. Eu não tinha dificuldade em Matemática até o quinto ano, porque o sexto ano não tem nada a ver com o quinto ano, só “vezes”, e “mais”, e “menos”, o resto não tinha nada a ver com nada, nada, nada. Eu conseguia aprender, mas tinha certa dúvida de “dividir”, e no quinto ano nem ensinava isso ainda, multiplicação sim, mas divisão não. As meninas que eu andava, não queria nada com a escola, e elas me influenciava, só que aí meu pai conversou comigo. Daí em diante, da terceira para a quarta unidade eu mudei, me transformei e tava fazendo tudo, só tirei nota boa, e aí não quiseram me passar de ano. Não teve quarta unidade, porque tava numa reforma, e isso também me atrasou um pouco, porque se tivesse a quarta unidade, eu acho que teria conseguido, porque a quarta agente fez “embolado”, antecipou tudo. E acho que isso prejudicou a turma também em parte. A avaliação da quarta unidade, que eu me lembre, foi só a prova. Uma semana fazia as provas da terceira unidade, e na seguinte a da quarta unidade, mas os assuntos foram dados. Isso atrapalhou um pouco. A recuperação foi tranquila, tipo assim: a prova valia dez pontos, você tinha que tirar seis, mas se você tirasse cinco, você passava. Eu acho que eu não tirei isso, mas eles podiam dar pelo menos um ponto, né? Eu perdi em quatro disciplinas. O professor de Matemática explicava bem, eu prestava atenção, mas esquecia tudo com facilidade, em pouco tempo não lembrava mais de nada. Hoje eu tô melhor, mas ano passado me dava um “branco”, agente fazia as tarefas, mas às vezes não prestava muita atenção, porque os meninos bagunçava muito, gritava, saía da sala sem pedir. Isso atrapalhava um pouco, não por causa da minha bagunça, eu não bagunçava. Eu consigo aprender, mas tem assuntos que são mais difíceis que os outros, mas esse ano eu consigo mais. Eu chorei muito por ter sido reprovada. Tinha alunos que tinham facilidade em

Matemática por ter sido reprovado três, quatro anos, mas nem todos. Na minha turma todos já foram reprovados, tem gente que repetiram só no sexto mesmo, mas tem outros que foram repetindo os anos anteriores, mas a maioria foram reprovados no sexto ano. Tem alunos que estão também em outras salas devido à idade.

### **11. Como eram as aulas de Matemática?**

R: Eram normais. Quando não tinha aula de Matemática, todos endoidavam, todos ficavam felizes porque era uma das aulas mais difíceis. Eu me esforçava, mas eu não tinha interesse em fazer as atividades, porque eu não entendia os assuntos, e com isso eu não tinha vontade de fazer, mas quando eu entendia, eu fazia.

### **12. Você acha que a Matemática é importante na sua vida? Por quê?**

R: É, porque eu acho assim, se eu não aprender a Matemática, mais pra frente eu posso me prejudicar porque, se eu for comprar uma coisa e o moço me dar um troco diferente, entendeu? E até se eu for trabalhar em uma loja, a Matemática agente tem que saber pra tudo, né? Pra olhar as horas, agente tem que saber os números.

### **13. Porque você acha que foi reprovada ano passado? Explique um pouco os motivos.**

R: Ano passado eu fui reprovada em Matemática por não fazer as atividades quando eu não entendia, e as atividades valiam dois pontos em cada disciplina. E quando eu não fazia, realmente ele tirava ponto do qualitativo, e nas outras matérias eu fazia, só que não tinha comportamento ótimo, eu bagunçava, eu saía da sala. E depois de um tempo pra cá eu parei, mudei na terceira e quarta unidade, e as meninas que eu andava era mau companhia e “não queria nada com a vida”, e depois que eu acordei pra vida, que eu fui tentar me recuperar, já era tarde.

### **14. Conte um pouco das dificuldades encontradas e o que fez com que você não avançasse.**

R: Eu não era uma ótima aluna, mas muitas vezes que você vai à diretoria eles te marca, quando você vai para o Conselho de Classe, eles não aprovam. Teve uma vez uma briga aqui na escola que eu não fiz nada, a menina bateu no menino quando eu tava conversando com ele. O menino foi na diretoria e falou e, em seguida, a direção chamaram eu e ela, e ao

chegar na sala eles me perguntaram: “porque você bateu nele? Aí eu falei: “eu não bati nele, fala aí, Caíque, se eu te bati”! “Não, você não me bateu, quem bateu foi ela”! Aí o diretor falou: “ah, mas você é culpada, porque você tava brincando na sala”! Aí eu falei: “não, eu tava conversando com ele, eu não tenho nada a ver se ela chegou e bateu nele”! Aí ele falou: “ah, mas você devia se comportar, porque na sala de aula não é lugar de brincar”! Aí eu falei: “não, eu não vou mais brincar na sala”. Mas até aí tudo bem, ele foi lá e deu uma advertência pra mim e outra pra ela, e para o menino ele não deu. Ele não teria que dar advertência pra mim, porque o próprio aluno tava brincando. E se tivesse dado pra mim, teria que dar pra ele também, porque ele também tava brincando em sala de aula. Eu acho que isso me prejudicou no Conselho de Classe, e isso com certeza contribuiu pra que eu não passasse de ano. Eu fiquei em quatro recuperações e não passei, e meu primo ficou em seis e passou.

#### **15. Como era sua relação com as outras disciplinas?**

R: Eu tinha, além de Matemática, tinha Inglês. Mas Inglês, não era porque eu não tinha dificuldade, era porque ela não corrigia as atividades que ela passava, e isso me dificultou um pouco.

#### **16. Tinha apoio em casa para os estudos? E na Matemática? Por quê?**

R: Sim, meu pai é ótimo em Matemática. Ele me ajudava de vez em quando, porque ele parou de estudar faz muito tempo, e os assuntos estão mais novos, e tem assuntos que ele não lembrava mais.

#### **17. Qual foi a reação dos seus familiares com a reprovação?**

R: Meu pai falou pra mim: “Nossa! Você repetiu! Porque você repetiu? Não era pra você ter repetido”. Só que aí ele só falou isso porque eu também tava mal, e ele não quis reclamar mais com medo de eu ter um troço<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Mal-estar psicológico causado pela pressão sofrida do pai.

**18. O que significou para você ter repetido o ano? E não ter sido aprovada em Matemática?**

R: Eu esperava que eu fosse passar, eu nunca tinha perdido de ano. Perdi uma vez porque fui morar com minha mãe e atrasei pra entrar na escola. Eu achava assim, se eu não fosse aprovada em Matemática, eu não seria em nenhuma, porque as meninas falavam: “ah, o professor de Matemática, ele não passa no Conselho de Classe, ele é mais rude”. Falaram um monte de coisas, que ele segue mais a disciplina, tem que aprender, tem mais regras.

**19. Como você se vê como aluna?**

R: Esse ano eu me vejo como uma aluna exemplar, esse ano eu não filo, não bagunço, faço tudo. E porque meu pai também não merece isso, e ano passado eu era uma aluna muito bagunceira que não queria nada. A reprovação foi péssima pra mim, porque caiu a ficha e talvez esse ano eu não iria me comportar como estou agora, devido ao comportamento do ano passado. Eu mudei e não quero bagunça, e quero passar, né!

## APÊNDICE H

### Fala do aluno Pedro

Aluno: Pedro

Gênero: Masculino      Idade: 12 anos

**1. Qual o seu nome? Fale um pouco de você.**

R: Eu sou legal e às vezes eu também sou chato, enjoado e meio irritante.

**2. Você mora com seus pais?**

R: Moro com a minha mãe, meu pai mora em outra cidade.

**3. Tem irmãos? Quantos?**

R: Tenho dois irmãos.

**4. Seus irmãos estudam? Onde?**

R: Um estuda e o outro não estuda ainda, é pequeno, tem dois anos e meio, e o maior tem 19 anos e mora em outra cidade (Conceição do Coité). Acho que meu irmão vai fazer faculdade.

**5. Seus pais estudam ou estudaram? Se ainda estudam, em que série eles estão?**

R: Minha mãe estudou, e meu pai, quando ele era pequeno, não estudou porque quando ele tinha 13 anos, o pai dele morreu de câncer. Aí ele ficou com trauma e não quis mais estudar, e aí parou de estudar na infância. E minha mãe terminou o Ensino Médio.

**6. Você gosta desta escola? Por quê? Conte um pouco desta escola.**

R: Eu gosto dessa escola, mas no primeiro ano que eu entrei eu não gostava muito, porque eu não conhecia ninguém e nunca tinha estudado em colégio público. Ano retrasado eu

estudava no Colégio Batista. Eu gosto muito dessa escola porque eu gosto dos professores, tem amigos aqui. Eu gosto bastante porque tem o espaço da quadra, tem teatro, a gente pode aprender caratê.

**7. Como é a turma em que você estudou ano passado? Conte um pouco de sua experiência nessa turma.**

R: A turma que eu estudava era muito bagunceira, a mais bagunceira da escola inteira, era o 6º F. Eu tava indo bem, depois meio que me levaram para a bagunça, mas depois eu consegui recuperar e passei, na época eu não lembrava se era o meio do ano. Depois eu saí da bagunça porque meus primos tinha me envolvido com a bagunça, só que eu tava ficando muito ruim nos estudos, aí eu voltei e perdi por causa de Matemática.

**8. Como era essa turma em relação aos professores? E como essa turma se comportava na aula de Matemática?**

R: Tinha alunos que não gostava de professores. Tem um que é da minha sala agora, que era da sala do ano passado, que até hoje não gosta dos professores porque não gostava de fazer dever e tinha que fazer os deveres. Na aula de Matemática, tinha vezes que era de jeitos diferentes, tinha vezes que eles ficavam quietos e tinha vezes que era só bagunça e não faziam nada, jogando bola de papel pra lá e pra cá, bagunçando. O professor ficava brabo.

**9. Explique como essa turma se relacionava com o professor de Matemática. E você?**

R: A turma se relacionava bem com o professor de Matemática, só que tinha alunos que não se relacionava bem, uns três, dois, por aí. Não gostava muito de Matemática e não se relacionava bem com o professor. Mas o professor José Carlos, eu gosto dele também, não conheço muitas pessoas que não gostam dele, porque ele é engraçado, ele explica direito. Eu gosto muito do professor porque ele me ajuda a resolver os problemas. Em outros colégios eu não conseguia entender os deveres, e aqui ele explica direitinho e se você não entender ele explica de novo. Eu gosto muito dele.

**10. E como era você em relação às aulas de Matemática? Conte um pouco de sua experiência com essa disciplina. Tem facilidade de aprender essa disciplina? Por**

**quê? Você gostava das aulas de Matemática? Por quê? Algum colega seu tinha facilidade com Matemática? Por quê?**

R: Eu conseguia entender algumas coisas, mas tinham outras coisas, que era dever, que eu não entendia. Eu ficava longe de todo mundo só prestando atenção no quadro, mas eu não conseguia entender. Admito que teve uma época que baguncei um pouco, mas depois eu voltei ao normal e fiz os deveres, porque eu sabia que se eu continuasse bagunçando daquele jeito, eu ia perder de ano mesmo. Eu nunca fui assim muito bom em Matemática, porque eu não sou muito bom em números e não consigo entender direito os números, então nunca fui bom em Matemática. Eu não consigo entender. O professor pode ficar comigo sozinho, mas eu nunca consigo entender. Eu gostava de Matemática porque antigamente era fácil e era meio divertida a aula de Matemática, e na época eu era um pouquinho bom em Matemática, mas quando eu cheguei ao sexto ano eu piorei, antes eu era melhor. Antes era mais fácil as atividades, até o quinto ano as atividades eram mais fáceis. Tinha três colegas meus que tinham muita facilidade em Matemática e os outros eram bons, mas não tinham facilidade em Matemática.

**11. Como eram as aulas de Matemática?**

R: As aulas de Matemática eram legais, assim, só que tinha vezes que eu não prestava atenção. As aulas de Matemática o professor explicava assim tudo certinho, mandava eu anotar no quadro, só que eu não entendia as coisas, não entendia a explicação. Ele explicava de várias maneiras, mas eu me distraía em outras coisas.

**12. Você acha que a Matemática é importante na sua vida? Por quê?**

R: Acho muito, mesmo eu não sendo tão bom, mas tudo na vida precisa de Matemática.

**13. Porque você acha que foi reprovado ano passado? Explique um pouco os motivos.**

R: Eu acho que fui reprovado porque, além de eu não ser bom em Matemática, tinha deveres que ele passava pra casa que eu não entendia e não conseguia fazer, e aí, quando eu não fazia, eu perdia alguns pontos. Nas avaliações, no começo eu tava na primeira e na segunda unidade, eu tava indo direitinho, eu tirava seis, oito, mas depois que passou para a terceira unidade, foi ficando mais difícil os deveres, não entendia raiz quadrada nem nada.

**14. Conte um pouco das dificuldades encontradas e o que fez com que você não avançasse.**

R: Foi mais nas provas, os deveres também, na sala de aula também (Perguntando a ele se o professor cobrava mais alguma coisa como avaliação, ele me disse que cobrava dois pontos em desafios.). Tem uns desafios que eu acertava e outros não. Cobrava toda unidade.

**15. Como era sua relação com as outras disciplinas?**

R: Olha, uma disciplina que eu gosto muito, que mesmo sabendo que eu vou fazer a prova e não perder, é Inglês. Eu gosto muito de Inglês, também gosto de Português, História, Ciências.

**16. Tinha apoio em casa para os estudos? E na Matemática? Por quê?**

R: Tinha minha mãe, minha mãe era muito boa comigo, só que mesmo ela me ajudando, ela não tinha muita paciência comigo. Tinha vezes que eu tirava ela do sério, e aí ela me colocou em uma banca de Matemática e eu consegui aprender potência, agora raiz quadrada, essas coisas, eu não entendia.

**17. Qual foi a reação dos seus familiares com a reprovação?**

R: Minha mãe, ela ficou muito chateada. Pra ela foi tipo, um ano inteiro jogado no lixo, por causa que ela pagou banca pra me passar, e a reação dela foi assim, ficou muito triste comigo (Perguntei a ele se havia perdido em mais alguma disciplina). Perdi em Matemática e Geografia, só que Geografia eu passei na prova final.

**18. O que significou para você ter repetido o ano? E não ter sido aprovado em Matemática?**

R: É que eu tinha que melhorar em Matemática, porque não estava indo bem. Agora esse ano tô entendendo um pouco melhor.

**19. Como você se vê como aluno?**

R: Antigamente eu me via bagunceiro, porque antigamente eu não conseguia prestar atenção e eu era influenciado mais pelos colegas. Hoje em dia eu tento não bagunçar, mas

tem vezes que eles ainda me chama minha atenção. Eu não me vejo assim como um aluno perfeito, como aluno, tipo assim, mais ou menos.