

MARIA JOSÉ DE PAULA

**ESTILOS DE DOCÊNCIA EM NARRATIVAS
DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira
Co-orientadora: Profa. Dra. Samira Zaidan

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
2007

Dissertação aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG)
Orientadora

Profa. Dra. Samira Zaidan (UFMG)
Co-Orientadora

Prof. Dr. Antônio Vicente Marafioti Garnica (UNESP-Bauru)

Profa. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira (PUC-Minas)

Profa. Dra. Jussara de Loiola Araújo (UFMG)

Agradecimentos especiais

Aos cinco colegas, professores e professoras de Matemática, que se dispuseram a conversar e com espontaneidade e confiança nos emprestam suas vidas e histórias, confiaram-nos suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. Quiçá, sua intimidade.

Para todos meus professores: D. Elmáia, primeira professora, Sr. Alaor, professor de matemática e ídolo, e à grande mestra, Inês Teixeira.

AGRADECIMENTOS

O “tempo do mestrado” foi de muito trabalho, mas que tornou mais leve e fecundo pelos vários tipos de apoio recebidos. A todos que o fizeram, meus agradecimentos sinceros.

À Prof^a. Inês Teixeira, cuja inteligência, competência científica, acuidade de pesquisadora, seriedade profissional, generosidade e amor pelos semelhantes fazem-se compromisso político e transformam-se numa orientação rigorosamente competente, conjugada com uma amizade fraterna!

À Prof^a. Samira Zaidam, amiga-irmã, referência profissional, que com toda argúcia de sua inteligência, converte os conhecimentos da Educação Matemática em instrumentos do povo para a construção de sua libertação e de uma sociedade mais justa e fraterna.

Aos professores/as Jussara de Loiola Araújo, Anna Maria Salgueiro Caldeira e Antônio Vicente Marafioti Garnica, pela aceitação do convite para comporem a banca examinadora.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, em especial os professores/as Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Maria Alice Nogueira, Maria José B. Viana, Manoela M. S. David, Plínio Cavalcante Moreira, Marlucy Alves Paraíso, Shirley Miranda, Bernardo Jefferson de Oliveira, Eduardo Fleury Mortimer, Ana Maria Rabelo Gomes, nossos professores no mestrado.

As professoras Maria Izabel Antunes Rocha e Maria Emília Caixeta de Castro Lima pelas sugestões apresentadas com tanta disponibilidade pessoal e acadêmica para esse trabalho.

Aos colegas de orientação, Wagner Auarek e Karla Cunha pela amizade contribuição nas sessões coletivas de orientação.

Ao professor Imenes e a amiga Gioconda pelos depoimentos sobre seus professores de Matemática.

Aos amigos, colegas da Escola Municipal Professor Hilton Rocha, sobretudo do turno da noite, pela compreensão, colaboração e incentivo constantes.

Ao Luiz Cláudio pela fraterna disposição para, na última hora, fazer a revisão desse texto.

À Minha mãe que sempre depositou grandes expectativas neste trabalho, mas cujo teor dificilmente conseguia explicitar para os outros, vizinhos e parentes. As suas perguntas: “ainda falta muito?” Ou “está comendo direito?”

Ao meu irmão João, pelo apoio, respeito e incentivo permanentes.

À Sra. Vicentina de Paula do Nascimento, acompanhante e colaboradora de minha mãe, assumindo no dia a dia os cuidados e oferecendo com todo seu desprendimento e carinho, a atenção especial de que minha mãe necessita.

Aos meus amigos de todas as horas, em especial, Adriana, Alex, Ana Eliza, Cláudia Caldeira, Cláudia Regina, Clarice, Climene, Heliadora, Jonas, Ronaldinho, Luly, Mercês, Simone e Solange, que encorajaram e incentivaram essa caminhada.

Aos meus queridos sobrinhos e afilhados, Pedro, Lucas, Julinho, Ana Júlia, Bernardo, Ana Cláudia, João Vitor, Danila, Gabriel, às lindas, Maria Eduarda, sobrinha e afilhada e ao Rafael pelo carinho, amizade e pela força.

Às queridas tias, Elsa, Terezinha, Célia, Ana e Zilda, mulheres, amigas e incentivadoras. A minha saudade!

À Gabrielle e Simone pelo trabalho de transcrição.

À Maria Alves de Jesus, pela colaboração nas tarefas domésticas e pelo carinho e compreensão.

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que ao me liberar para fazer o mestrado, incorpora e materializa grande conquista de uma categoria constituída de Educadores cujas lutas se nutrem do sonho de proporcionar uma Educação de Qualidade para toda a população. Educação essa que não se constrói sem os momentos de estudos, pesquisas, encontros e reflexões que o tempo de liberação me proporcionou. Quiçá políticas públicas proporcionassem a todo Educador Brasileiro essa oportunidade!

RESUMO

Este trabalho busca e interpreta estilos de docência de professores de Matemática, focalizando elementos, dimensões, fatores e circunstâncias que estão associados a esses estilos. Identifica os elementos comuns aos estilos dos professores e o que é peculiar a cada um. Constatando que os estilos são híbridos, móveis e mutantes, não houve o propósito de enquadrar a ação e os dizeres dos professores em modelos, classificações ou tipologias. A fundamentação teórico-metodológica foi buscada em pesquisadores como Arroyo, Josso, Nóvoa e Teixeira, que chamam a atenção para as vidas e o trabalho dos professores ou que se referem à cultura, às representações e às experiências sociais e culturais de professores. Ao interpretar os estilos, foram priorizadas quatro dimensões da docência: a) tipos de ações, práticas e rituais que os docentes desenvolvem na sala de aula; b) concepções dos docentes relativas aos seus alunos e às relações, interações e convivência que desenvolvem com eles; c) dimensões profissionais no sentido das maneiras de os docentes interpretarem e significarem a docência em seu exercício cotidiano, abarcando suas formas de pensar, de entender e de significar a profissão e seu trabalho; d) as concepções, visões e posturas dos docentes em relação à Matemática, entendimentos e compreensões relativos ao conhecimento matemático, a sua estrutura, o seu valor, utilidade. Os dados foram coletados através de entrevista narrativa de três professores e duas professoras de Matemática da escola básica. As narrativas foram gravadas, transcritas e textualizadas, transformando-se em material de pesquisa. Com os nossos referenciais e entendendo estilos de docência como a maneira de estar e de desenvolver a docência, problematizamos que os estilos de docência se constituem na confluência de vários elementos, fatores e circunstâncias relativos às escolas, aos docentes e aos discentes. São constituídos em uma realidade sócio-histórica institucional, apresentando elementos e cálculos formais e impessoais, próprios das organizações burocráticas. Os estilos relacionam-se com o perfil sociológico do professor, além de fatores subjetivos referentes à visão de mundo, às representações e relações dos professores com o magistério. E ligam-se também ao perfil dos estudantes, a suas faixas etárias, a suas origens sociais e de classe.

Palavras-chave: Estilos de docência. Professores de Matemática. Narrativas.

ABSTRACT

This work searches for, and elucidates Mathematics teachers teaching styles, focusing elements, dimensions, factors and circumstances associated to this styles. Identifies usual elements on the teachers styles and what is particular to each one of them. Proving that the styles are hybrid, changeable and mutant, there's been no purpose of framing teachers actions and speech into models, classifications or typologies. Theoretical-methodological basis has been found on researcher like Arroyo, Josso, Nóvoa and Teixeira, who call attention to teachers lives and work or refer to culture, representations and social cultural experiences of the teachers. While interpreting this styles, four teaching dimensions were given priority: a) rituals, practices and actions developed by teachers during classes; b) teachers conceptions related to their students and relations, interactions and acquaintance; c) professional dimensions related to the ways that teachers understand and signify their profession and work; d) conceptions, point of views and postures toward Mathematic, understandings related to mathematical knowledge, structure, value, utility. Data were collected through narrative interview of three male and two female teachers of elementary school. The narratives were recorded, transcribed and textualized, transforming into research material. Having the theoretical reference and understanding teaching styles as the way of being and developing teaching, we questioned that teaching styles are formed on the confluence of several elements, factors and circumstances related to school, teachers and students. Are constituted by an institutional social-historic reality, presenting impersonal and formal computes, peculiar to bureaucratic organizations. The styles relate to the teacher sociological profile, besides subjective factors related to the point of view, representations and the teachers relation with teaching. And also connects to the students profile, age, social and class origin

Key Words: teaching styles, mathematics teachers, narratives.

Mas eu estou repetindo muito miudamente, vivendo o que me faltava.

Riobaldo, narrador de *Grande sertão: veredas*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1	17
DELINEAMENTO DO OBJETO, BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS	17
1.1. Delineamento do objeto.....	17
1.2. A entrevista narrativa	21
1.3. Os sujeitos.....	26
CAPÍTULO 2	32
ESTILOS DE DOCÊNCIA: ESTILOS DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA.....	32
2.1. Uma busca de pesquisas sobre estilos de docência.....	34
2.2. As marcas da escola nos estilos de docência	41
2.3. As marcas da área de conhecimento nos estilos de docência de Matemática	43
CAPÍTULO 3 NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE MATEMÁTICA: ESTILOS DE DOCÊNCIA.....	51
3.1. O Fábio	52
3.1.1 Fragmentos da narrativa de Fábio	52
3.1.2. O estilo Fábio	59
A relação é o ponto chave. Eu acho que é isso que manda. O resto você constrói, você estuda, livro... Livro foi feito para estudar, para ler, pega o livro e estuda....	59
3.2. A Célia.....	65
3.2.1. Fragmentos da narrativa de Célia.....	66
3.2.2. O estilo Célia.....	69
Sei lá, às vezes sou muito rigorosa, tradicionalista, às vezes mudo completamente...	69
3.3. O Rogério.....	74
3.3.1 Fragmentos da narrativa de Rogério.....	75
3.3.2. O estilo Rogério.....	81
O de cuidar... De assentar do lado. Preocupar com o aluno que tem dificuldade...	81
3.4.O Pedro	87
3.4.1. Fragmentos da narrativa de Pedro	88
3.4.2. O estilo Pedro	91
O estilo que trata o aluno como pessoa. Um conhecimento transdisciplinar. Trabalho o conteúdo de Matemática relacionando com outros conteúdos: Geografia, História, Português.....	91
3.5. A Júlia.....	95
3.5.1. Fragmentos da narrativa de Júlia.....	96
3.5.2. O estilo Júlia.....	100
Acho que é a descontração. Acho que é a palavra que resumiria.	100

CAPÍTULO 4	108
TECENDO QUESTÕES E POSSIBILIDADES DE ANÁLISE	108
4.1. Os Professores e as escolas: um quadro geral.....	109
4.2. Ações, práticas e rituais didático-pedagógicos em sala de aula.....	122
4.3. Concepções, entendimentos e condutas relativas à relação docente/discente e imagens e expectativas sobre seus alunos	127
4.4. Dimensões profissionais: concepções relativas à profissão, ao convívio com os pares, à formação profissional e outras	131
4.5. Concepções, visões e posturas em relação à Matemática como campo disciplinar e como atividade de ensino.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
ANEXOS.....	151

INTRODUÇÃO

Em suas aulas, Cattoni escrevia no quadro as hipóteses e a tese de um teorema, fazia a figura e, oralmente, apresentava as demonstrações. Ele cultuava o “rigor”. Ai de quem dissesse “tracemos **uma** paralela à reta r pelo ponto P ”. Tirava zero. O certo é “tracemos **a** paralela à reta r pelo ponto P ”, uma vez que ela é única. Outro exemplo de sua preocupação com o rigor: se, se define bissetriz de um ângulo, é preciso provar que ela existe!

A *pedagogia Cattoni* e seu contrato didático com os alunos eram muito especiais. Com severidade, cultivava extrema exigência e distribuía notas baixas aos montes. Depois de dois ou três meses de aula, já tínhamos (eu e quase todos os outros) colecionado alguns zeros. Todo ano, Cattoni esperava isso acontecer para, então, levar esta mensagem aos alunos: “Sei que não estão entendendo nada. Não faz mal. Continuem decorando os teoremas. Uma hora isso vai fazer sentido”.

A seguir, comunicava: “Na próxima aula, vamos ver o teorema tal. Quem vier aqui na frente *falar* o teorema ganha ponto. *Prometo não fazer perguntas.*” Veja: ele queria saber se o aluno sabia *falar* o teorema. (Também precisávamos, como ele, escrever hipóteses e tese e fazer as figuras.) Sabia que não compreendíamos e, por isso, não cobrava compreensão prometendo não fazer perguntas (e, claro, cumpria o trato).
(Imenes, 2007)*.

Sempre tive excelentes professores de Matemática. O que chamo de excelente? Os caras, todos homens, sabiam muito Matemática. E explicavam super bem, passo a passo, ensinando como se chegou àquela fórmula, porque se faz tal cálculo, conduzindo a gente, pela mão, ao raciocínio matemático, ao raciocínio daquele cálculo. Eles não eram engajados politicamente, e não me lembro de nenhum deles ficar falando sobre outros temas que não fosse o conteúdo, a matéria. Este pode ser, realmente, um estilo: priorizar o conteúdo. Todos gostavam muito da Matemática e todos me deixaram a impressão de que eram muito inteligentes. Afinal, sabiam Matemática demais.

Tenho mais lembrança de dois professores. Um deles disse com certo orgulho, quando nos reencontramos muitos anos depois de eu deixar a escola, que não se esqueceu de mim porque eu era uma das duas alunas, da escola, que sabia resolver equação fracionária de segundo grau. Ele disse bem: eu sabia. E quando ele me disse isto, eu nem sequer me lembrava por onde passava a equação fracionária de segundo grau. Claro que não tive como dizer que havia esquecido o que ele havia me ensinado... Interessante: para ele isto era um grande valor, algo de grande importância. Não interessava saber se eu aplicava ou usava na minha vida a tal da equação fracionária. O que importava era que eu sabia resolvê-la e que ele havia me ensinado.
(Gioconda, 2006)*

* Professor Luiz Márcio P. Imenes – depoimento recebido pelo correio eletrônico dia 03 maio de 2007, grifos do autor.

* Professora Gioconda Machado Campos – depoimento recebido pelo correio eletrônico em abril de 2006.

Estes depoimentos ilustram a problemática central deste trabalho: a busca e discussão de estilos de docência de professores¹ de Matemática. O primeiro depoimento, pertencente a um conhecido professor de Matemática, o Professor Imenes, traz a interpretação do estilo de docência de seu antigo mestre de Matemática no ensino médio. No fragmento, transparece a dimensão das ações, práticas e rituais do mestre Cattoni na sala de aula, um dos elementos que estruturam nossa conceituação de estilo de docência.

O segundo depoimento, da Professora Gioconda, da área de História e nossa colega no mestrado, sobre um de seus professores de Matemática, além das práticas e rituais na sala de aula e das concepções, visões e posturas em relação ao estudante e ao conhecimento matemático, aponta outras dimensões como o entendimento e a forma de significar a profissão.

Que estilos de professores de Matemática tivemos em nosso percurso escolar? Que marcas eles deixaram em nós? O que dizer dos estilos desses professores de Matemática? Este trabalho sobre *Estilos de Professores e Professoras de Matemática*, nasce destas questões e da própria história da pesquisadora, professora de Matemática desde os dezoito anos, quando ainda cursava o segundo ano de faculdade.

Nos primeiros anos de profissão, com uma visão de educação muito voltada para a instrução escolar, entendia que, para ser boa professora, bastava dominar bem o conteúdo de Matemática. Acreditava na lógica da aprendizagem pela transmissão do conhecimento e se preocupava com o conteúdo a ser ensinado, em fazer bons esquemas e desenhos no quadro, em procurar bons exemplos, em dar explicações claras. Concebia a Matemática como uma coleção de verdades a serem absorvidas pelos estudantes, uma disciplina cumulativa, predeterminada e incontestável. Preparar aula significava estudar o conteúdo. E, na forma de atuar, se espelhava nos professores que admirava.

No decorrer da carreira, as vivências na docência no ensino fundamental, médio e superior, em escolas públicas e particulares, foram redimensionando os sentidos da palavra *educação*. Aos poucos, passou-se a entendê-la como prática histórico-cultural de constituição do humano. O foco das preocupações e ações foi mudando, do conteúdo para o estudante, ou melhor, de um conteúdo para um estudante, e não o contrário, um

¹ As palavras professor e professores referem-se, indistintamente, a profissionais de ambos os sexos.

estudante para um conteúdo, do ensino para a formação do ser [*verbo*] humano. Na preparação das aulas buscaram-se, além da Matemática, as relações com as outras áreas do conhecimento. O estilo, o modo de estar na docência, esteve e está em modificação.

Esta pesquisa constitui também um dos resultados dos estudos e discussões que vêm sendo desenvolvidos no Grupo de Pesquisa sobre a Profissão Docente (PRODOC²-FaE-UFGM). A partir de agosto de 2002, formou-se nesse Grupo, entre outros, o subgrupo de Educação Matemática, que desenvolveu a pesquisa intitulada *Refletindo sobre práticas de ensino de Matemática – Tendências do ensino de Matemática*, em um trabalho colaborativo,³ realizado com trinta professores de Matemática do ensino fundamental de escolas municipais de Belo Horizonte. Esse grupo foi denominado *GT Professores de Matemática do 3º ciclo*. Um de seus objetivos era conhecer, sistematizar e socializar como o professor de Matemática tem trabalhado no contexto do Ensino Fundamental público e obrigatório, por meio da coleta de relatos e observações na escola. Buscava-se compreender como estavam sendo desenvolvidas as mudanças nas aulas de Matemática na realidade atual da escola pública.

Nessas vivências com os mais diferentes estilos de professores, de Matemática e de outras áreas de conhecimento, foi nascendo o desejo de estudar e refletir sobre os modos de estar na docência e suas possíveis relações com experiências pessoais e profissionais dos docentes. Portanto, sobre experiências significativas na constituição dessas maneiras de estar professor. Especificamente nesse estudo, o interesse recaiu naturalmente sobre a docência do professor de Matemática. Tal desejo e vivência levaram-nos a interrogar-nos sobre questões como: quais seriam os estilos de docência existentes entre professores e professoras de Matemática? Que elementos, dimensões ou aspectos constituem os estilos de docência e com quais fatores e circunstâncias podem estar associados? O que há de comum e de diferenciado entre o estilo de um professor e de outro, de uma e outra professora de Matemática?

² O PRODOC-FAE-UFGM tem por objetivo a pesquisa sobre a condição docente e a formação de professores em todos os níveis de ensino, em suas várias dimensões e heterogeneidade. Tem realizado estudos e pesquisas sobre as experiências vividas pelos docentes nos tempos e espaços de suas vidas e trabalho; sobre seus percursos formativos e processos de construção identitária; sobre os desafios, as responsabilidades sociais e profissionais dos professores nas sociedades contemporâneas, na perspectiva de uma sociedade democrática, igualitária e diversa. Participam do Grupo, profissionais e alunos de diversas instituições de ensino, em um trabalho compartilhado, ficando sua sede e organização no âmbito da Faculdade de Educação da UFGM.

³ Quanto ao trabalho colaborativo, o professor Dario Fiorentini estabelece uma distinção teórico-metodológica entre trabalho cooperativo e pesquisa cooperativa e entre trabalho colaborativo e pesquisa colaborativa. Discute as diferentes modalidades ou sentidos de trabalho coletivo, além de destacar aspectos característicos e constitutivos do trabalho colaborativo que o diferencia do trabalho cooperativo (2004, p. 47).

Tendo tais questões como pano de fundo, e longe de tentar descrever a diversidade de estilos que constitui a estética da docência – no sentido de boniteza, de beleza da variedade, de riqueza das complexidades humanas, incluindo-se aí tudo que possa ser considerado agradável ou desagradável, conveniente ou não - nosso estudo busca apreender, a partir da interpretação dos próprios professores investigados, alguns elementos indicadores de *estilos* de docência nos domínios da Matemática.

Os estilos são híbridos, móveis, mutantes. O engessamento não existe. Consideramos que há diferenças e alternâncias entre os modos, as formas de atuar de um mesmo profissional ao longo da carreira. Ora existem hábitos e maneiras mais arraigadas; ora há mais abertura e disposição para enfrentar as novas realidades de forma original. Evidências apontam para a alternância da prática docente de um mesmo professor, em alguns momentos e situações que podem combinar tanto a disposição para enfrentar a realidade de forma criativa quanto, em outras ocasiões, insatisfação e até mesmo incapacidade para agir diante da realidade.

Constatamos, em nossas vivências pessoais e na de colegas, a existência de profissionais com uma prática mais arraigada, que não abrem mão de costumes estabelecidos pela tradição escolar. Falando particularmente do professor de Matemática, são as atitudes, concepções e preocupações que levam a uma prática rígida da disciplina, caracterizada pela lógica formal e pelo predomínio da razão absoluta. E, também, de profissionais firmes na idéia da evolução da Matemática como processo humano e criativo de geração de idéias, com o subsequente processo social de negociação de significados, simbolização, refutação e formalização.

Sem qualquer pretensão de apresentar um estilo ideal de docência ou um modelo para tal, e sem qualquer julgamento a respeito dos possíveis estilos encontrados na pesquisa, buscamos nesta investigação apreender e compreender alguns modos ou maneiras de atuar na docência, que denominamos estilos de docência, a partir de narrativas e interpretações próprias de um pequeno grupo de professores de Matemática. Analisamos a questão também sem qualquer propósito de generalização, pois não temos a intenção de considerar o que descobrimos como aplicável a outros contextos, a outros professores, ou situações de exercício da docência em Matemática e outras áreas.

Destaca-se ainda que não houve o propósito de enquadrar a ação e os dizeres dos professores em modelos, classificações ou tipologias. Procurou-se fugir a este caminho, considerando a diversidade de *estilos* que constitui a estética da docência de Matemática, entre outras razões pelo fato de havermos pesquisado um pequeno número de professores.

CAPÍTULO 1

DELINEAMENTO DO OBJETO, BASES TEÓRICO- CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

1.1. Delineamento do objeto

Para analisar *estilos de docência* de professores de Matemática e tentar uma primeira reflexão sobre possíveis relações entre tais estilos e fatores ou circunstâncias, buscamos amparo teórico-metodológico em estudos que chamaram a atenção para as vidas e o trabalho dos professores ou que se referiram à cultura, as representações e experiências sociais e culturais de professores.

Interessaram-nos, a esse respeito, os trabalhos que destacaram a importância de se considerar os sujeitos dos processos educativo-escolares, sejam eles professores ou estudantes. Pesquisadores como Abraham (1984), Arroyo (2002), Nóvoa (1988, 1990, 2000), Nias (1991), Laborit (1992), D'Ambrosio (1996), Vieira (1999), Teixeira (1996), Fontana (2003), Josso (2004), Lima (2005) vêm apontando que não é possível separar o pessoal do profissional, uma vez que a maneira como cada professor ensina está relacionada com aquilo que ele é como pessoa. E está ligada também à sua visão de ser humano e de sociedade. Nesse sentido Laborit (1992, p. 55) salienta: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”.

Nessa direção, é também relevante o estudo das trajetórias de vida de professores, realizado por Vieira (1999). O autor procurou explicar atitudes interculturais,⁴ tais como inovação, criatividade, relativização, reflexão constante, inconformismo e transgressão em relação às práticas pedagógicas tradicionais e as considerou profundamente marcadas pelas vivências culturais e, pelo percurso biográfico dos sujeitos. O pesquisador salienta que, para a construção da identidade e cultura pessoal, concorrem

⁴ Intercultural – O autor utiliza o termo para assinalar a preocupação de comunicação e convivência entre diferentes culturas.

não só a origem social e a socialização primária, onde se constrói a mente cultural⁵ do indivíduo, mas também toda sua trajetória biográfica. Vieira indica, ainda, que histórias de vida semelhantes podem produzir atores com diferentes atitudes e posicionamentos face aos mesmos fatos. O contato com o diferente, com o distante, geográfica e culturalmente, e a mediação de adultos significativos vão interferir, ou não, dependendo da forma como esses percursos foram caminhados.

Nesse mesmo sentido, Teixeira contribui igualmente com a discussão e abordagem dos professores como sujeitos socioculturais. A autora afirma que professores são:

[...] seres de múltiplas dimensões e determinações, constitutivas e potencializadoras de sua experiência e historicidade. Por isso, exigem um olhar sensível, amplo e acurado, que considere todos os aspectos, virtualidades e “movimentos” inscritos em sua condição. Só assim será possível compreendê-los, ou, mais exatamente, penetrar em seus mistérios. (TEIXEIRA, 1996, p.186).

A pesquisadora chama a atenção para as várias dimensões de que os professores são constituídos: a corporeidade, a sociabilidade, a linguagem, os princípios morais e éticos, a pluralidade de experiências culturais, de crenças, costumes, desejos, projetos e ações. Dimensões processuais da formação humana que se constituem nas “experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e à história humana” (TEIXEIRA, 1996, p.183).

Portanto, respaldados em estudos que procuram chamar atenção para as vidas, as perspectivas, a cultura, as representações e experiências sociais e culturais dos professores, procuramos escutar o professor de Matemática sobre como ele vê seu estilo de docência.

Além das dimensões da experiência cotidiana, das instituições e processos sócio-históricos nos quais o professor está inserido, Teixeira (1996, p. 189) chama-nos a atenção para “as marcas da escola na condição professor”. A escola, entendida como lugar específico de exercício do magistério, e também, e talvez principalmente, em sua função socializadora e credencialista que qualifica para a vida e/ou diploma os indivíduos, com expectativas de ascensão social.

⁵ O autor baseia-se no conceito de mente cultural elaborado por Raul Iturra e afirma que há diferentes processos educativos, paralelos e para além da escola, que inculcam mentalidades diferentes nos indivíduos, constituindo uma heterogeneidade de mentes culturais.

Não perderemos de vista, também, que cada escola é uma construção social e histórica e, portanto, única. Ponderamos, ainda, que as formas de estar do professor de Matemática na docência serão melhor interpretadas e compreendidas se considerados os contextos de cada escola: pública ou particular, na periferia ou no centro; juntamente com a diversidade sócio-cultural dos alunos, com suas origens e pertencimento de classe social a que pertencem, entre outros aspectos a serem considerados.

Concebemos a constituição da docência como um processo ao longo da vida, complexo, que nos obrigará a evocar uma mistura de saberes, vontades, gostos e contingências, sempre levando em consideração as condições materiais e sociais do trabalho docente e as relações de poder que compõem o cotidiano escolar.

Em se tratando de um estudo sobre os *estilos* de docência nos domínios da Matemática, surge a necessidade de refletir sobre aspectos relativos à este campo disciplinar, mais especificamente aqueles concernentes à Educação Matemática, e de pensar sobre propostas e ações educacionais no tocante ao ensino e à aprendizagem da Matemática nos diferentes contextos em que ocorrem: nas instituições públicas, nas famílias, na rua, na mídia. Qual é o significado desse conhecimento no mundo, como se tornou um saber escolar, qual o papel social atribuído à Matemática escolar?

Vale destacar que pretendemos fazer um estudo sobre os *estilos* dos professores de Matemática sem ter categorias rígidas definidas a priori. Não faremos classificações ou tipologias. Interessa-nos apreender e caracterizar os referidos estilos a partir das visões e entendimentos que os próprios professores possuem sobre os mesmos, bem como sentidos que lhes atribuem. Também devemos destacar que não pretendemos esgotar a descrição da diversidade de *estilos* que constitui a estética da docência de Professores de Matemática. Buscamos apreender alguns elementos indicadores de estilos de docência a partir da interpretação dos próprios professores.

Como mencionado anteriormente, ponderamos que há diferenças e alternâncias entre os modos de exercer a docência, entre as formas de atuar de um mesmo profissional ao longo da carreira e dos contextos. Em determinados momentos ou situações, hábitos e maneiras se apresentam mais arraigados. Em outros, há mais abertura e disposição para enfrentar as novas realidades de forma original. Avaliamos que ações na sala de aula e o

trabalho com a classe podem ainda ter relação com os saberes que os professores vão adquirindo, no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional.

Sobre a discussão de *saberes* que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho, Tardif (2005, p.70) observa:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças.

Partimos do suposto de que os saberes docentes são, dentre outros elementos, também geradores de *estilos de docência* e que o saber dos professores é *social* e, ao mesmo tempo, individual, pertinente aos “[...] atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. (Tardif, 2005, p.15).

Escutamos cinco professores de Matemática e tentaremos descrever a diversidade de seus *estilos*. Estamos nos perguntando como indivíduos de carne e osso, com desejos, afetos, valores, idéias e projetos vão construindo, na dinâmica interativa das práticas sociais na sala de aula, o seu *estilo de docência* em Matemática.

Como síntese, nossa pesquisa versa sobre como o próprio professor entende e define o seu *estilo de docência* e sobre possíveis fatores, elementos e circunstâncias que constituem os estilos e com os quais podem estar associados.

Em se tratando de apreender e analisar os elementos e formas de compreensão do professor de Matemática sobre seu estilo de docência, optamos pelas entrevistas narrativas como estratégias de pesquisa. Buscamos compreender, através das narrativas dos professores entrevistados, como eles vêem suas maneiras ou formas de exercerem a docência, seus *estilos*.

1.2. A entrevista narrativa

Buscamos as narrativas de professores de Matemática através de um tipo de metodologia qualitativa de investigação na pesquisa social. Mais especificamente, a história oral/trabalho com a oralidade. O método propõe-se a escutar os sujeitos, atento não somente aos fatos, mas aos sentidos, aos sentimentos, aos significados e às interpretações que eles lhes conferem.

Araújo e Borba (2004) apontam que um dos pontos importantes referentes à pesquisa qualitativa em educação, da qual a História Oral é uma das vertentes, refere-se “à impossibilidade de se estabelecer, a priori, teorias e procedimentos capazes de dar conta da realidade” (Araújo; Borba 2004, p.40). A investigação qualitativa que nos propusemos busca não apenas os fatos, mas os sentidos, os sentimentos, os significados e interpretações que os professores de Matemática conferem aos seus estilos de docência.

Na medida em que buscamos os sentidos, significados e interpretações, a narrativa se nos impõe como uma possibilidade. Por esta razão utilizamos a entrevista narrativa, que permite aos pesquisados contarem suas histórias, interpretando-as, significando-as e ressignificando-as. Assim, recolhemos narrativas de professores de Matemática, escutamos suas descrição das imagens, das cenas, dos detalhes de eventos, de fatos, de situações que se sucederam, entendendo que esses poderiam dar-nos elementos e revelar aspectos, dimensões e traços de seus modos de estar na docência. Buscamos compreender como o docente vê e entende o seu estilo como professor de Matemática.

Larrosa (2004b) salienta que o processo de narrar é um processo significativo do presente, do passado e do futuro. De acordo com o pesquisador, uma das formas de interpretar a experiência é através da narrativa, pois na trama da narrativa os acontecimentos vão se articulando em uma seqüência significativa, em uma lógica que se desenvolve através de seqüências e progressões temporais. O tempo narrado é um tempo articulado em uma história subjetiva, na forma como cada narrador foi capaz de imaginar, interpretar e contar, de maneiras mais ou menos nítidas, delirantes ou fragmentadas, o que pretende retratar. Nesse sentido, a narrativa pode ser considerada

uma forma de auto-interpretação, fundamental na elaboração do sentido de quem somos. Desse modo, falar sobre quem somos, o que fazemos, como vivemos e atuamos implica em contar uma história e, ao narrar essa história, nos construímos. Não está em questão a veracidade ou falsidade dos acontecimentos narrados, mas a questão de quem somos, que por sua vez se associa a como falamos sobre nós mesmos, tal como Larrosa (2002, p. 14) observa nesta sua formulação:

[...] quién somos como sujetos auto conscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones. Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.⁶

Josso (2004) corrobora essa idéia ao falar que a construção da narrativa biográfica apela para a capacidade de análise e coloca, simultaneamente, em evidência as componentes das experiências ou práticas de quem narra e as lições que foram tiradas na própria ocasião. De outra parte, a interpretação que os sujeitos elaboram sobre si mesmos supõe uma articulação temporal, pois situa o acontecimento⁷ no curso da vida.

Ao falar de narrativas, Josso (2004) refere-se às *abordagens autobiográficas* e de sua utilização como mobilização de instrumentos que permitem um caminhar para si, ao mesmo tempo em que contribuem para inscrever a problemática do *sujeito* no centro das preocupações sobre o conhecimento. Segundo a autora, recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens além de experiências formadoras são descrições compreensivas dos processos de formação.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (Josso, 2004, p.48).

⁶ quem somos como sujeitos auto conscientes, capazes de dar um sentido a nossas vidas e ao que nos passa, não está mais lá, então, é um jogo de interpretação. O que somos não é outra coisa que o modo como nos compreendemos; e o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos; e como são nossos textos depende de sua relação com outros textos e dos dispositivos sociais em que se realiza a produção e a interpretação dos textos de identidade. (LARROSA, 2002b, p.14, tradução nossa).

⁷ No sentido da situação acontecida.

Nesse sentido, a autora ressalta a originalidade da metodologia de trabalho com narrativas, pois ela permite que os narradores (nesta pesquisa as duas professoras e os três professores entrevistados), produzam pensamentos, idéias e interpretações que façam sentido para eles. Seus relatos possibilitam que os próprios narradores, se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

Desse modo, trabalhar com momentos significativos na vida dos sujeitos através de narrativas possibilita abertura para (re) significações do passado e do futuro, a partir da consciência que possuem no momento presente. Na narrativa, o narrador, ao ordenar e atribuir sentidos aos acontecimentos, encadeando-os de forma significativa, elabora imagens de si, do outro e do mundo.

Tecida por imagens, por feitos e por fatos revelados através das palavras, a narrativa é mais ligada ao sensível; com seu poder de despertar o vivido, reabre o tempo histórico anunciando possibilidades perdidas e criando espaços de liberdade para gerar interpretações novas e para transformar o narrado em experiências subjetivas.

A narrativa trabalha com o suceder das coisas, não com o mero transcorrer, mas dos momentos significativos dos tempos nas vidas dos sujeitos. Neste sentido, possibilita a abertura de um horizonte temporal significativo, no qual os sujeitos (re)significam o passado e o futuro a partir da consciência que possuem no momento presente. É o ponto de vista do presente que ilumina a construção imaginativa do passado e do futuro, tornando-os significativos. A narrativa é sempre uma narração significativa do presente, do passado e do futuro. (Teixeira; Pádua, 2006, p.5).

Ainda de acordo com Teixeira e Pádua (2006), a recordação, matéria-prima da memória, ajuda a reconstruir processos e transformações que acompanham as experiências, conferindo identidade aos sujeitos, em movimentos de subjetivação. E nesse processo de recordação, valoriza-se o que mais importa para ser passado aos outros, como ensinamento das experiências vividas.

A partir do contato com pesquisadores, como Teixeira e Pádua (2006), que defendem as *virtualidades e alcances*⁸ da entrevista narrativa e das interpretações dos sujeitos sobre suas experiências, como opção às outras modalidades de entrevista, buscamos, nas

⁸ TEIXEIRA, I. A. e PÁDUA, K. C. *Virtualidades e alcances da entrevista narrativa*. 2006 . Home page do II CIPA. www.2cipa.uneb.br.

narrativas de professores de Matemática, como eles vêem seu modo de estar professor, o seu estilo de docência de Matemática.

A entrevista narrativa, por suas características e singularidades, comparativamente a outras modalidades de entrevista, como as semi-estruturadas, nos pareceu mais adequada para o recolhimento dos sentidos, sentimentos, significados e interpretações. Esse tipo de entrevista facilita a escuta dos sujeitos que, ao ordenar e atribuir sentidos aos acontecimentos,⁹ articulando-os em uma seqüência temporal significativa, elaboram imagens de si, do outro e do mundo e atribuem significados às suas experiências.

Ainda neste mesmo sentido, Flick (2004) fala-nos da utilização da entrevista narrativa para a abordagem de mundos individuais de experiência. Como não é possível apreender o acontecimento em si, tenta-se aproximar dele pela via da interpretação e da memória, através das narrativas. De acordo com o pesquisador, a entrevista narrativa vem se destacando nos domínios da pesquisa qualitativa, como alternativa às outras modalidades de entrevista, tais como as semi-estruturadas. As particularidades, diferenças e condições de realização da entrevista narrativa serão discutidas a partir as formulações de Flick (2004).

A entrevista narrativa segue o princípio básico de solicitar ao informante que apresente uma narrativa improvisada acerca de um determinado assunto, no nosso caso específico, os elementos do estilo de docência de Matemática do professor ou professora entrevistado/as. E a tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte uma história consistente de todos os eventos relevantes sobre o tema em questão, do início ao fim; e busque fatos que tenha vivenciado, articulando-os em uma seqüência temporal significativa. Assim, supõe-se uma menor intervenção do pesquisador. Para isso, a chave está na elaboração de uma boa questão gerativa, capaz de provocar uma descrição do sujeito.

Na entrevista, seus sujeitos, sobretudo os entrevistados, se colocam em ação, em movimento, através do pensamento que flui, que elabora, laborando a vida na palavra. Tal como se estivessem a lavrar sobre si mesmos, a lapidar-se, a (re)inventar a si mesmos ao narrar suas histórias. Tal como o oleiro, com a argila, voltando a Benjamin. Nestas cenas e cenários, os sujeitos entrevistados se movimentam em

⁹ A noção de acontecimento considerada em Larrosa (2002) coloca-se no sentido do que aconteceu, dos fatos, das ocorrências ao longo da vida. A experiência, diferentemente, refere-se com a elaboração do sentido do que acontece. Um mesmo acontecimento pode ser uma experiência para um indivíduo e não ser para outro.

direção às suas vidas, buscando os movimentos da vida que neles flui, deslocando-se no movimento da vida e na vida em movimento. Desta maneira, a entrevista narrativa é como uma pausa que ao mesmo tempo movimenta, que move as lembranças, reinventando a vida. Em meio ao turbilhão e aos ritmos intensos dos tempos (pós) modernos, a entrevista pode ser repouso que é também vigília e celebração. (Teixeira; Pádua, p.10, 2006)

O desafio do pesquisador é o de aproximar-se dessa ação, desse movimento, mergulhar nas histórias-vidas, buscando compreender a trama urdida. Nesse sentido, aponta Garnica (2004), é possível transformar “objetos” de estudos em “sujeitos”, evitar como na “historiografia Clássica”, que os atores da História sejam compreendidos à distância e (re)elaborados em uma “forma erudita de ficção”.

O trabalho com a entrevista narrativa pode ser esboçado em dois momentos, ou níveis: um relativo à coleta dos depoimentos e, o outro, subsequente ao tratamento das informações coletadas. No segundo nível, no que se refere ao tratamento das informações, é comum encontrarmos termos como de-gravação, transcrição, textualização, transcrição. Segundo Meihy (2002), a transcrição é a fase final do trabalho com a fonte oral, em que o historiador fixa-se nas idéias e não nas palavras do depoente. A textualização é uma fase intermediária, em que se retiram marcas de linguagem e, a transcrição, uma primeira fase, quando é feita a simples passagem da fala do depoente para o papel, com todas as marcas da oralidade, repetições, hesitações.¹⁰ Optamos por fazer a textualização das entrevistas, procurando manter as repetições, as idas e vindas do narrador, bem como os termos que cada depoente utilizou.

Cabe ressaltar, como aponta Rolkouski (2006), que textualizar uma narrativa não é um procedimento aceito de forma unânime entre os oralistas. Muitos acreditam que a textualização poderá descaracterizar o depoimento, devendo ser publicada a transcrição ou, ainda, o próprio depoimento gravado. Nossa opção em publicar a textualização deve-se ao fato de que, desta forma, estamos tornando o depoimento mais acessível à leitura. No entanto, concordamos com Rolkouski (2006) que textualizar já é, em si, uma pré-análise ou um momento em que a postura analítica já foi iniciada, como também

¹⁰ O leitor interessado pode encontrar uma discussão sobre estes termos em Garnica (1998). Em se tratando de um tema especificamente na área de Educação Matemática, é particularmente interessante o trabalho de Vianna (2000), no qual o leitor encontrará ensaios, exercícios, em cada uma dessas “fases”.

sabemos que o trajeto inclui a transcrição, a revisão da transcrição, a textualização e a revisão da textualização, auxiliando o pesquisador a familiarizar-se com o depoimento, permitindo um aprofundamento do trabalho de análise.

Escolhidos os sujeitos, foram marcadas as entrevistas. Gravador debaixo do braço, partimos para o encontro. As entrevistas foram gravadas, transcritas, analisadas e discutidas nas sessões de orientação. A transcrição, textualização desses encontros, ainda que conduzida sistematicamente pela pesquisadora, foi compartilhada, questionada, discutida e redimensionada com cada protagonista, numa perspectiva de co-participação. A narrativa principal foi seguida pelo *estágio das investigações da narrativa* conforme Flick (2004), no qual são completados dados sobre os acontecimentos que não ficaram claros e detalhados. Flick (2004) ainda destaca uma terceira etapa, a *fase de equilíbrio*, onde aumenta o número de perguntas que visam o equilíbrio da história.

1.3. Os sujeitos

Os sujeitos, ou melhor, os protagonistas deste estudo foram duas professoras e três professores de Matemática da escola básica. Ao considerar a definição dos sujeitos para esse estudo, buscamos objetividade, porém sem nos enganar ou nos iludir quanto à sua possibilidade e sem confundi-la com a pretensão de neutralidade. Estamos existencialmente implicados com essa pesquisa, pois a problematização teve origem em nossa história individual e coletiva, com mais de vinte e cinco anos de atuação na docência de Matemática. Nossas inquietações, indignações desejos, sonhos e utopias estão impregnados em nós, porém deve ser alvo de um processo de objetivação, esforço que permeou todo o trabalho. Definida a problemática de estudo e a metodologia, cientes da postura que optamos por assumir, bastava encontrar professores de Matemática que se dispusessem a conceder a entrevista.

A partir dos estudos teóricos e das discussões nas sessões de orientação, elegemos alguns critérios para a escolha dos sujeitos a serem pesquisados: 1) Professores com formação específica em Matemática (formação específica e não exclusiva), que atuassem como docentes há mais de 10 anos; 2) Professores da educação básica; 3) Docentes que trabalhassem (efetivo exercício) na rede pública, na rede particular de

ensino ou em ambas; 4) Indivíduos que, no período da pesquisa, não trabalhassem em atividades fora da educação escolar; 5) Professores de ambos os sexos.

Os depoentes não foram todos selecionados de início. Primeiramente, selecionamos o Fábio¹¹, um ex-colega de trabalho da pesquisadora; fizemos a primeira entrevista, que foi gravada, transcrita e discutida em uma sessão de orientação. Em conversas nas sessões de orientação, passamos a considerar a possibilidade de entrevistar professores que participaram do GT de Professores de Matemática de 3º ciclo, citado anteriormente e assim foi feito. Quanto ao professor Pedro e a professora Júlia, foram selecionados a partir das escolas em que atuam. Ponderamos, minhas orientadoras e eu, que devíamos ter um sujeito da mais antiga e tradicional escola estadual de Ensino Médio da Capital e, também, da escola privada que fosse referência em termos de aprovação nos concursos vestibulares.

O primeiro contato com os professores, com exceção de Pedro, deu-se por telefone. Falamos de nosso interesse, explicitamos o tema e o porquê do nosso desejo em abordá-lo. Feito o convite para participação como sujeito de pesquisa, e após o aceite por parte do professor, falamos da proposta metodológica com a entrevista narrativa, isto é, que não faríamos muitas perguntas: o professoralaria de seu estilo e de suas experiências de forma bastante livre. A proposta requeria que gravássemos nossos encontros, tornando-os material de pesquisa. A transcrição, textualização e análise desses encontros, ainda que conduzida sistematicamente pela pesquisadora, seria compartilhada, questionada, discutida e redimensionada com cada protagonista, numa perspectiva de co-participação.

Definida a metodologia, ciente da postura que optamos por assumir e aceito o convite, marcamos o dia da primeira entrevista, em local, data e horário escolhidos pelos entrevistados. Neste primeiro encontro, fizemos uma breve retomada a partir da questão gerativa.

Professor, conte como você acha que é seu estilo como professor de Matemática: seu modo de ser, sua maneira de atuar. É importante que você tente contar todas as coisas que aconteceram. Não precisa ter pressa, e também pode dar detalhes. Além de falar de seu estilo

¹¹ Optamos por manter no anonimato as instituições e os sujeitos pesquisados. Para tanto, serão atribuídos nomes fictícios às escolas e aos sujeitos.

gostaríamos que falasse de experiências, fatos marcantes que influenciaram neste estilo. Pode lembrar e contar todas as experiências importantes, dar detalhes, porque tudo que for importante para você nos interessa.

Como mencionado anteriormente, o primeiro professor entrevistado foi Fábio. O docente teve uma relação profissional com a pesquisadora quando trabalharam em uma mesma escola. Esta conhecia um pouco de sua história, de sua forma de pensar a docência e da diversidade de vivências e espaços ocupados por ele. A primeira entrevista aconteceu no dia 12 de setembro de 2005, na sala da gerência de relações empresariais da Escola Técnica Federal. Foi marcada para as 16 h e terminou por volta das 18 h. A segunda entrevista aconteceu no dia 01 de setembro 2006 no mesmo local e foi marcada para as 17 h e encerrada às 18 h 30 min. Como as duas entrevistas aconteceram na sala de trabalho do professor, que a divide com o gerente adjunto, houve algumas interrupções. As entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas. No segundo encontro, foi entregue a transcrição da primeira entrevista e foram completadas algumas informações. Uma primeira etapa da interpretação foi compartilhada via correio eletrônico. No dia 10 de agosto de 2007, foi-lhe enviado nossa interpretação. Após cinco dias, o professor respondeu, observando que achou a interpretação muito interessante.

A segunda professora selecionada foi Célia. Sua seleção deu-se em consequência de sua participação no *GT Professores de Matemática* de 3º ciclo de idade de formação, citado anteriormente. Ela chamou nossa atenção no grupo por sua postura de falar pouco e de escutar mais. Diferentemente de outros professores que, às vezes, tinham atitudes de desânimo diante dos problemas, ela transmitia esperança: queria ouvir, buscava caminhos e alternativas. Nossa impressão, antes da entrevista, pela postura assumida por Célia, era a de que ela não tinha certezas, de que estava com as coisas meio “desarrumadas” diante da nova realidade escolar. Manifestava um sentimento de que a forma como sabia trabalhar não atendia mais aos estudantes: as condições da educação tinham mudado e se perguntava o que fazer. Que conteúdos priorizar? Como trabalhar? Que metodologias usar? Mostrava-se preocupada. Falava pouco e queria ouvir os colegas do GT sobre as formas como estavam trabalhando. As duas entrevistas se deram em uma salinha nos fundos da biblioteca da escola. A primeira, no dia 14 de setembro de 2005 e, a segunda, no dia 18 de outubro de 2006. As entrevistas foram gravadas,

transcritas e textualizadas. No segundo encontro foi entregue a transcrição da primeira entrevista e completadas algumas informações. Uma primeira interpretação foi compartilhada via correio eletrônico: no dia 12 de agosto de 2007 foi-lhe enviada o que denominamos como uma primeira análise. A professora retornou após três dias, dizendo que gostou muito.

Rogério foi o terceiro professor entrevistado. A seleção de Rogério, como a de Célia, deu-se em consequência de sua participação no *GT de professores de Matemática*. Porém, sua postura era diferente de Célia. Ele era mais falante, se colocava mais, fez relatos de sua prática em que se referia a uma Matemática que *instrumentalizasse* o estudante para pensar a própria vida. Passou-nos a impressão, antes da entrevista, de ser um professor com uma perspectiva menos voltada para a instrução escolar e mais para a formação humana. Falava em projetos, trabalho em equipe e ações coletivas. Suas intervenções deixavam transparecer uma prática de engajamento político na Educação Matemática. A primeira entrevista aconteceu no dia 13 de junho de 2006, na casa da entrevistadora. Teve início às 11h e terminou às 13h30 min. Não sentimos necessidade de uma segunda entrevista com o professor. Marcamos um segundo encontro, realizado no dia 03 de agosto de 2007, em uma das escolas em que atua, apenas para entregarmos nossa primeira interpretação. Ele pediu para levar e ler em casa. Não houve outro encontro. Na mesma noite, Rogério passou uma mensagem pelo celular, agradecendo oportunidade de reviver tantos momentos marcantes em sua vida. No outro dia de manhã, deu-nos a informação de que tinha chorado muito à noite, ao reviver um pouco de sua história através da nossa escuta e olhar. Considerou que fizemos uma leitura muito “amorosa” e fiel do professor e do ser humano Rogério.

Pedro foi o quarto professor selecionado. A seleção de Pedro deu-se em função da escola em que trabalha. Ponderamos que devíamos ter um sujeito da mais antiga e tradicional instituição estadual de Ensino Médio da capital. Fomos à escola, procuramos a Coordenação, expusemos nossa intenção, tendo sido encaminhados para a professora de Matemática que estava na sala dos professores no momento. Além da professora, estavam presentes na sala dois colegas de Física, que acabaram ouvindo e participando da conversa. Falamos de nossa pesquisa sobre estilos de professores de Matemática e expusemos nosso propósito de ter um sujeito da escola. A conversa foi descontraída e informal: queriam entender, fizeram perguntas e a professora acabou sugerindo o nome

de Pedro. Seu argumento era de que aquele colega, além de ter muitos anos de escola, seria um *estilo* que representaria bem a escola. Pedro chegou para o intervalo, fomos apresentados, falamos da nossa idéia de refletir sobre os estilos de professores de Matemática, indicamos rapidamente sobre a metodologia e fizemos o convite para que fosse o nosso sujeito. Ele ficou apreensivo, tímido, perguntou-nos: “*Por que eu?*” Após argumentarmos sobre a indicação dos colegas e de que gostaríamos muito de sua participação, aceitou nosso convite. A primeira entrevista foi marcada para a semana seguinte e deu-se no dia 04 de julho de 2006 às 8 h, em um intervalo entre as aulas, na sala da congregação da escola. Durou quarenta e cinco minutos. A segunda entrevista aconteceu no dia 16 de maio de 2007, no mesmo local, às 11 h, com a mesma duração. As entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas. No segundo encontro, foi-lhe entregue a transcrição da primeira entrevista, compartilhadas e discutidas uma primeira etapa de nossa interpretação e completadas algumas informações. Pedro, sempre contido, escutou, disse que era isso mesmo mas, pediu para levar e fazer uma leitura mais criteriosa em casa. Ligamos após dois dias, ele fez uma correção na idade de sua mãe e disse que considerou nossa interpretação muito justa.

Júlia foi a quinta professora selecionada. Como Pedro, sua escolha deu-se em decorrência da escola em que atua. Uma escola privada católica, de tradição e referência na capital mineira em termos de aprovação nos concursos vestibulares e freqüentada por estudantes de classes sócio-econômicas favorecidas. Ponderamos, em nossas sessões de orientação, como fizemos com a escola em que Pedro leciona, que deveríamos ter um sujeito daquela instituição escolar e marcamos um encontro com a Coordenação geral do colégio. Explicitamos o objetivo da pesquisa e nosso interesse em ter um protagonista daquela escola, o que foi muito bem recebido e aceito com prontidão. O Coordenador colocou o colégio à disposição e nos revelou que os professores estavam acostumados e sempre abertos a receberem pesquisadores. Assim sendo, fomos encaminhados ao professor que coordena a área de Matemática para informações sobre a equipe desta disciplina, os professores de Matemática. Levamos em consideração as séries em que cada um leciona, os horários das aulas e outras informações, para escolhermos nosso sujeito. Visto que nossos critérios de escolha dos sujeitos indicavam que deveríamos ter como protagonistas professores e professoras, do ensino Fundamental e Médio, optamos por uma professora, pois já tínhamos entrevistado três professores. A professora Júlia era a única mulher a lecionar Matemática no Ensino

Médio. A primeira entrevista com Júlia, que aconteceu no dia 05 de julho de 2006, na sala da Coordenação, teve início às 13 h e terminou às 14 h30 min. A segunda entrevista aconteceu no dia 28 de maio de 2007, às 8 h, na sala dos professores e terminou às 10h. As entrevistas foram gravadas, transcritas e textualizadas. No segundo encontro, foi-lhe entregue a transcrição da primeira entrevista. Algumas informações foram completadas, compartilhadas e discutidas numa primeira etapa da interpretação. Júlia concordou com nossa interpretação e disse que não tinha nada a acrescentar.

CAPÍTULO 2

ESTILOS DE DOCÊNCIA: ESTILOS DE PROFESSORES/AS DE MATEMÁTICA

[...] Chamava-se Benedito de Moraes. Era alto, robusto, bondoso e muito enérgico. Tinha faces rosadas, cabelos prateados e fumava um cachimbo. Carregava uma pasta de couro mole, cheia de folhas que continham as infalíveis listas de exercícios, copiadas a carbono na sua letra redonda, firme e regular. [...] Suas aulas eram bem humoradas e cheias de entusiasmo pela Matemática. Eram também claras, bem organizadas, objetivas e eficientes. Sempre conseguia dar todo o programa oficial do ano. Explicava com bastante cuidado os pontos mais difíceis e requeria dos alunos apenas o que lhes ensinava. Assim, cumpria seu dever da melhor maneira possível. Em troca, não abria mão do direito de exigir que os alunos cumprissem o deles. Nunca fez concessões à fraqueza ou ao despreparo de suas classes. (LIMA, 1991, p.2)

No fragmento citado, o professor Elon Lages Lima percebia em seu mestre, Benedito, uma corporeidade que descreveu como, alto, robusto, bondoso, faces rosadas, cabelos prateados. Além de descrever os objetos que trazia consigo, como o cachimbo, a pasta de couro mole, cheia de folhas que continham infalíveis listas de exercícios, o tipo de letra do professor que, inferimos, segue o padrão de elegância de professores de Matemática: letra redonda firme e regular. Também expõe alguns pensamentos e sentimentos, pois descreve as aulas como bem humoradas e cheias de entusiasmo pela Matemática. As aulas são descritas como claras, bem organizadas, objetivas e eficientes em que conseguia dar todo o programa oficial do ano. O ritual e prática pareceram-nos os das aulas expositivas, em que explicava com bastante cuidado os pontos mais difíceis. Na avaliação, justa e firme, requeria dos alunos apenas o que ensinava, porém não abria mão do direito de exigir que os alunos cumprissem o deles. Nunca fez concessões à fraqueza ou ao despreparo de suas classes.

Do ofício do professor fazem parte coisas miúdas como entrar na sala de aula, cumprimentar os alunos, dar início a aula, falar, escutar, ler, escrever, explicar certas coisas e não dizer outras, dar exercícios e corrigir de um jeito e não de outro. É isso uma questão de estilo de docência. Propor aos alunos listas de exercícios retiradas de livros didáticos ou problemas que provêm de situações reais ou lúdicas, enfim fazer a aula,

atuar de determinado modo e não de outro. Tudo isso estamos denominando de *estilo de professor*, qual seja o modo, a maneira como professor exerce a docência.

Sobre a palavra *estilo*, encontram-se quinze acepções no *dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2001). As acepções 3, 4, 5, 7 e 8 se aplicam a esse trabalho: “modo pelo qual um indivíduo usa os recursos da língua para expressar, verbalmente ou por escrito, pensamentos, sentimentos, ou para fazer declarações, pronunciamentos, etc.”; “maneira de exprimir-se, utilizando palavras, expressões, jargões, construções sintáticas que identificam e caracterizam o feitio de determinados grupos, classes ou profissões”; “maneira de escrever que segue o padrão social de correção gramatical e elegância”; “conjunto de tendências, gostos, modos de comportamento característicos de um indivíduo ou grupo”; “modo pessoal, singular de realizar ou executar algo”.

Explicando melhor, entendemos *o estilo de professor* enquanto processo continuamente em estruturação/desestruturação/reestruturação, que se altera, ou não, com a experimentação, ou não, de outras formas de fazer. *O estilo de professor* é gerado a partir de fatores e circunstâncias, como o contexto em que o professor atua, a instituição escolar e seus desdobramentos sobre a condição docente, o número de aulas semanais, o tempo na vida do professor, a condição sócio-cultural, os saberes profissionais, as especificidades de gênero, homens, mulheres, heterossexualidade ou homossexualidade. O estilo de docência envolve, ainda, o modo como os saberes tácitos e formalizados são articulados e postos em operação, bem como as posturas diante da vida e do mundo e as atitudes e concepções do docente sobre a Matemática. Elementos do estilo de docência podem estar relacionados, também à forma como o professor se deixa tocar, ou não, pelos acontecimentos.

Não perdendo de vista, que todos os humanos são sujeitos coletivos e individuais, compreendemos que *o estilo do professor de Matemática* resulta de múltiplas determinações, pois está associado à contextos, à história, à formação e à trajetória de cada um. É socialmente construído, embora peculiar e individual. No entanto, a presença de algumas constantes e analogias podem permitir a caracterização e interpretação de elementos dos *estilos de docência*.

Estilos de docência, em geral, ou no caso do professor de Matemática, dizem respeito à maneira de expressão, utilizando palavras, expressões, jargões, construções sintáticas que identificam e caracterizam o feito de docência; incluem tendências, gostos, modos de comportamento característicos ao exercer a *função professoral*¹² e implicam um modo pessoal, singular, de realizar ou executar o ensino.

Um outro componente dos estilos de docência refere-se ao conjunto de hábitos traduzidos em ações na sala de aula, nas formas específicas de atuar e realizar a docência, bem como, posturas nas reuniões escolares, a relação com os pares, com a comunidade escolar. Também o entendimento dos conteúdos programáticos, a forma de pensar o currículo, mas especialmente a pedagogia e as metodologias, a maneira de interpretar, de representar o cotidiano, critérios, valores e sentidos da educação e da função docente, tudo está presente nos estilos de docência.

Na configuração dos estilos, tem papel determinante tanto a maneira como o professor representa sua função professoral, como a forma e intensidade em que se sente interpelado pelos outros, correspondendo a como interpreta a expectativa dos estudantes, dos dirigentes das instituições escolares, das famílias, da sociedade e até mesmo dos sindicatos e movimentos docentes e como responde a isto. Nesta pesquisa como se trata de professor/a de Matemática, são importantes as atitudes, e o que os professores sentem em relação ao ensino da Matemática, suas concepções ou o que pensam sobre a Matemática, seu valor, sua utilidade, sua estrutura como conhecimento científico e seu ensino.

Trabalharemos no contexto do descobrimento e não da confirmação. Sem desconsiderar o pensamento coletivo, preocupamo-nos, nesse trabalho com o pensamento dos particulares. Buscamos descobrir, a partir das narrativas de professores de Matemática, o que eles pensam do próprio estilo de exercer a docência.

2.1. Uma busca de pesquisas sobre estilos de docência

¹² Usaremos o termo *função professoral* sempre que nos referirmos às ações na sala de aula: tempos, espaços, conhecimentos escolares, relações com os estudantes.

Para investigar a temática em pauta, buscamos pesquisas que analisaram estilos de docência, das quais destacamos duas. A primeira, uma pesquisa de doutorado intitulada: *Os fios que tecem a docência*¹³, em que o termo estilo de docência é usado em uma classificação que, segundo Hardt (2004, p.128), aponta “tendências que mobilizam os sujeitos”, num contexto de realização de projetos pedagógicos de diferentes cursos, em uma instituição de ensino superior de caráter confessional, localizada no sul do Brasil.

Tal investigação, centrada nas práticas de docentes de ensino superior, discutiu “o aparato significativo de procedimentos e técnicas, expressos nas ações dos indivíduos, em seus discursos, nos discursos discentes e afins, em documentos e, nas ações concretas em sala de aula”. (HARDT, 2004, p.6).

De acordo com a pesquisadora, a construção do referencial “originou-se das visitas efetivadas às salas de aula e entrevistas realizadas, procurando investigar como, na prática, acontece a relação pedagógica e o compromisso com os conteúdos” (HARDT, 2004b, p.4). Para orientar esse processo, a autora inspirou-se em Larrosa¹⁴ e estabeleceu quatro dimensões: a) *a ótica*, que indica formas de como o/a professor/a se vê; b) *a pública*, que expressa uma vontade de identidade, como ele/a expressa e fala da profissão; c) *a normativa*, que implica valores, regras e juízos, como ele/a julga as situações do cotidiano; d) *a da educação continuada*, que aponta como o/a professor/a imagina poder e dever fazer nas dinâmicas da atividade profissional.

Ao agregar os dados da pesquisa empírica com as quatro dimensões oriundas do referencial teórico, a autora salienta que arriscou uma síntese da diversidade encontrada, desde docentes mais centrados na estrutura disciplinar até docentes que buscam a interdisciplinaridade, transversalidade e integração curricular. A autora elaborou uma sistematização que chamou de tendências básicas:

- a) uma visão quadriculada, distributiva, hierarquizada e ordenada dos conteúdos, por conta do próprio entendimento do seu campo de atuação profissional, bem como compreensão da área de atuação.
- b) uma visão centrada na relação com o perfil do profissional, exposta nos projetos pedagógicos de cada curso e que, por isso,

¹³ Hardt, Lúcia Schneider, *Os Fios que Tecem a Docência*, Faculdade de Educação da UFRGS. Tese de doutorado. Orientadora: Dra. Arabela Campos Oliven. Banca de avaliação: Dra. Arabela Campos Oliven, Dra. Dagmar Estermann Meyer, Dr. Enno Liedke, Dr. Ricardo Dr. Enno Liedke, Dr. Ricardo Rossato. Defesa: 21/05/2004.

¹⁴ LARROSA, J. Tecnologia do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

procuram integrar áreas, destacar e desenvolver habilidades, valorizar o processo de formação da cidadania.

c) uma visão centrada na perspectiva do conhecimento, que se organiza por meio das estruturas básicas do próprio campo de atuação, destacando um processo de aprendizagem a partir do estudo de categorias, conceitos, leitura de determinada bibliografia e às vezes produzindo aventuras mais ousadas e desafiadoras.

(HARDT, 2004, p.101)

As quatro dimensões – *ver-se*, *expressar-se*, *julgar* e *articular-se na prática*, juntadas às três tendências anteriores, foram agrupadas em três possibilidades de estilos: *o docente-técnico*; *o docente-educador*; e *o docente-intelectual*. Posteriormente, após a exposição pública das conclusões provisórias ao grupo de participantes na pesquisa, e da intervenção desses docentes, houve a inserção de uma quarta possibilidade: *o docente-militante*.

O estilo *técnico* se vê a partir do domínio especializado de um campo de conhecimento, controla o domínio do conhecimento por meio do sistema normativo vigente. Na formação continuada busca a superespecialização reforçando a condição de expert. O estilo *educador* se vê a partir de uma missão a cumprir, apresenta um apelo afetivo, moral e ético, centra sua ação nas regras e normas institucionais. Em muitas situações, tem mais relação com movimentos de regulação e obediência do que efetivamente com uma vontade de identidade. Supervaloriza a formação técnico-metodológica. O estilo *intelectual* se vê a partir de um campo de conhecimento, relativiza o instituído, parece desdobrar-se em possibilidades mais ousadas de crítica sobre as ações institucionais, vincula a docência com a pesquisa. O *militante* circula entre os diferentes cursos, criando projetos coletivos, unindo docentes e alunos/as a partir de problemas de pesquisa, escapando dos controles e recomendações institucionais, por meio de ações cotidianas que podem se concretizar “a partir da sala de aula, nas interações docentes, nas dinâmicas institucionais e também nas lutas sindicais”. (HARDT, 2004, p.140).

O segundo estudo considerado utilizou o termo *estilos docentes* ao descrever características que marcam tendências dos professores ao se apropriarem de ou resistirem a uma reforma curricular. Suas autoras, as pesquisadoras Tereza Yurén e Stella Araújo-Oliveira¹⁵ (2003) fizeram uma *reconstrução analítica* que teve foco nos

¹⁵ YURÉN Teresa y ARAÚJO-OLIVERA S. Stella. *Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular: El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria*. Professoras investigadoras do Instituto de Ciências de la Educación de la

jogos de poder e resistência desencadeados pela reforma curricular mexicana. A inclusão da *Formação cívica e ética* no programa da escola secundária daquele país, a partir de 1999, foi apresentada como uma ação inovadora por sua perspectiva laica, democratizadora, universal, preventiva, comunicativa e formativa. As orientações apontam pautas pedagógicas com a intenção de relacionar os temas escolares com a vida dos estudantes e de apoiá-los em atividades de investigação que lhes propicie exercitar as capacidades de comunicação, juízo crítico e impulsionar a prática de valores. Indica, também, formas de avaliação, a partir de acordos entre professores e estudantes, a respeito dos critérios, para valorizar, entre outros, as atitudes e capacidades adquiridas.

O processo educativo passa então, a se orientar para a formação, o que implica em o professor abandonar o papel de instrutor, o qual, segundo Yurém e Araújo-Oliveira (2003, p.637), “detém um poder de possuidor do saber”, em troca de um novo modelo de atuação profissional. No novo programa, a ação profissional passa a vincular-se, em lugar dos saberes teóricos, mais com os saberes práticos.

Essa pesquisa ratificou a idéia de que uma reforma curricular tem um papel perturbador por significar “uma desestruturação das práticas habituais e a perda do laço de identificação com certos referentes, causando um conseqüente desequilíbrio do repertório praxeocognitivo que caracteriza a prática”.¹⁶ (YURÉM; ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.637). As análises das estratégias encontradas pelos professores para recuperar o equilíbrio mostraram que há uma dupla tática:

[...] por un lado, los saberes prácticos se traducen en contenidos declarativos (hechos y conceptos) que pueden ser objeto de instrucción y, por otro, el lugar privilegiado del profesor y su ejercicio de poder se refuerza por la vía de la asunción del papel de adoctrinador. (YURÉM, ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.639)¹⁷

Os estilos docentes se revelaram na maneira em que o professor se apropriou da reforma ou resistiu a ela. De acordo com as pesquisadoras a estratégia metodológica consistiu

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre-diciembre 2003, vol. 8, núm. 19; pp.631-652.

¹⁶ [...] una desestructuración de las prácticas habituales y la pérdida del lazo de identificación con ciertos referentes, con el conseqüente desequilibrio del repertorio praxeocognitivo que caracteriza a la práctica.

¹⁷ [...] por um lado, os saberes práticos se traduzem em conteúdos declarativos (ações e conceitos) que podem ser objeto de instrução e, por outro lado, lugar privilegiado do professor em seu exercício de poder se reforçar pelo caminho da promoção do papel de doutrinador. (YURÉM, ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.639, tradução nossa).

em fazer a construção analítica do documento oficial¹⁸ e, também, entrevistas com alunos e professores e observações nas escolas. Para os critérios de classificação dos estilos de docência foram consideradas duas formas de instruções e quatro de ação formativa:

[...] la instrucción se orienta a que el alumno adquiera saberes formalizados que son transmisibles, mientras que la acción formativa contribuye a que el educando adquiera saberes prácticos no transmisibles y que, para adquirirse, requieren de experiencias reflexivas a partir de situaciones problemáticas que demandan acciones e interacciones. (YURÉM, ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.640)¹⁹

Para nomear os tipos de instrução as autoras tomaram de Paulo Freire a divisão *bancária*²⁰ e *dialogante*²¹ e para as formas de socialização e promoção de saberes práticos construíram, a partir das observações nas escolas, referências que correspondem a quatro categorias. São elas: a) *Socialização desapegada* - o professor está mais interessado em cumprir os temas do programa do que com a formação do estudante; tem pouca disposição para escutar e compreender; não gera situações formativas que favorecem a experiência reflexiva; possui atitude de indiferença na participação cidadania; b) *Socialização inculcadora* - o professor tem uma intenção comunicativa: imprimir na mente do estudante uma crença em torno de um valor determinado que orientará suas escolhas ou uma norma que regerá sua conduta; atua como falante e não como ouvinte, pois não pretende entender-se com os estudantes nem convencê-los com razões, e sim levá-los a aceitarem como válidos os valores que apresenta com a autoridade de uma sabedoria moral que o estudante não tem; c) *Socialização pastoral* - o professor busca guiar de maneira sutil os estudantes de acordo com valores que considera legítimos; para isso, ele escuta-os pacientemente e procura compreendê-los. d) *Facilitação e acompanhamento* - o professor não trata de inculcar, prescrever ou guiar o educando, mas sim procura que este adquira, mediante uma ação e interação dentro e fora da sala de aula, as ferramentas de análise, juízo e auto-controle

¹⁸ Enfoque de enseñanza y programas de la asignatura Formación cívica y ética, 1o, 2o y 3o grados (SEP, 1999).

¹⁹ [...] a instrução orienta a que o aluno adquira saberes formalizados que são transmissíveis, enquanto que a ação formativa contribui para que o educando adquira saberes práticos não transmissíveis e que, para adquiri-los, requer experiências reflexivas a partir de situações problemas que demandam ações e interações. (YURÉM, ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.640, tradução nossa).

²⁰ Instrução bancária – Se considera o estudante como uma espécie de vasilha que deve ser enchida pelo educador com o que este deposita em seu interior; consiste basicamente em um processo de transmissão e busca favorecer a memorização mecânica (FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*)

²¹ Instrução dialogante – Se funda em um diálogo alimentado pela ação e pela reflexão que demanda dos interlocutores confiança recíproca e humildade em relação com o saber (FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*).

de que necessita, tanto para tomar decisões em torno de suas relações com os outros, na cidadania, como para construir e conduzir seu próprio projeto de vida.

Considerando as duas formas de instrução e as quatro de socialização as autoras fizeram uma classificação que se concretizou em cinco *estilos*-tipo de docência: a) O bancário-desapegado; b) O bancário-inculcador; c) o bancário-pastoral; d) o dialogante-pastoral; e) o dialogante-facilitador.

O estudo considerou o exercício da docência na disciplina *Formação moral e ética*, em que atuavam pedagogos, psicólogos, administradores, professores de civismo, história e geografia. As autoras constataram que a *maioria* dos professores não se apropriou do novo enfoque, os discursos destes, manifestados em observações e entrevistas, mostraram que a *maioria* compartilha com a concepção dos conteúdos como “susceptíveis de instrução por parte do professor e como texto por ser assimilado pelo aluno. (YURÉM; ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.637).

A instrução e o doutrinamento são reforçados por fatores como: o livro texto, o ambiente escolar, a cultura do magistério, os hábitos dos estudantes e o currículo oculto, além das

[...] representaciones que tienen los propios profesores y los estudiantes en relación con lo que es la buena y la mala docencia. Así, hay quienes consideran que ser buen maestro consiste en *exponer bien, sin hacerse bolas y dando ejemplos de la vida cotidiana*. Para otros, lo importante es *hacer participar a los estudiantes para no hacer tediosa la clase*; para otros más, de lo que se trata es de *interesarse por los alumnos y ganar su confianza para poder tratar temas difíciles y ayudarles a resolver sus problemas* o decidir sobre su futuro, lo cual implica no ser *regañón, agresivo, de mal carácter*; perder *la pena de hablar de algunos temas*; *no dar mal ejemplo, y no desalentar a los alumnos*. (YURÉM, ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.647)²²

Nas duas pesquisas mencionadas, a análise é foucaultiana²³. O primeiro estudo com o objetivo de refletir sobre a constituição da docência em uma determinada instituição dispõe-se a analisar os diferentes cruzamentos e atravessamentos de discursos. “[...] A linguagem deixa de ser entendida como um meio privilegiado de transmitir idéias e

²² [...] representações que têm os próprios professores e os estudantes em relação ao que é a boa e a má docência. Assim, há aqueles que consideram que ser bom professor consiste em *expor bem, sem falar muito e dando exemplos da vida cotidiana*. Para outros, o importante é *fazer os estudantes participarem para não tornar tediosa a aula*; Para outros tantos, o que importa é *se interessar pelos estudantes e ganhar a confiança para poder tratar temas difíceis e ajudá-los a resolver seus problemas* e decidir sobre seu futuro, o qual implica não ser *irritável, agressivo, de mau caráter*; *não ter pudor de falar de alguns temas*; *não dar mal exemplo, e não decepcionar os alunos*²². (YURÉM, ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.647, grifos das autoras, tradução nossa).

²³ Termo usado por Hardt 2004, p.4

significados para ser enfocada como uma instância da constituição dos sujeitos.” (HARDT, 2004, p.4). A reflexão deu-se a partir dos discursos, das “distâncias entre os discursos oficiais e todos os demais e destes outros entre si” (HARDT, 2004, p.157).

No estudo das mexicanas Yurém e Araújo-Oliveira (2003), os estilos de docência se revelam nas características que marcam tendências dos professores, ameaçados em sua identidade, após a reforma curricular mexicana. A estratégia metodológica geral consistiu em fazer a reconstrução analítica do dispositivo, servindo-se do que Foucault chama de *Ontologia do presente*²⁴. Nessa análise, as autoras perceberam que mesmo a reforma sendo apresentada como uma ação inovadora, a forma como o documento foi produzido, distribuído e consumido reforçava o entendimento da *Formação moral e cívica* como conteúdos susceptíveis de instrução.

Embora tenhamos buscado nos dois estudos o entendimento sobre estilos de docência, não trabalharemos com as teorias de análise do discurso como eles o fazem. Para nossas teorizações, buscamos estudos que chamaram a atenção para as vidas e expectativas dos professores, a cultura, as representações sociais, as experiências pessoais e profissionais. Pretendemos inscrever-nos numa perspectiva mais autobiográfica, na medida em que trabalharemos com a narrativa, com seu poder de despertar o vivido.

Diferentemente das duas pesquisas mencionadas, não fizemos observação em sala de aula, ouviremos o professor sobre como ele vê seu estilo de docência. Interessava-nos escutar os sentidos que o próprio profissional atribui ao próprio estilo de docência, trabalhando suas próprias interpretações.

Apesar de os dois estudos referidos destacarem que possuíam categorias abertas, acabaram produzindo sínteses que se concretizaram em estilos, tipos de docência. Quatro estilos, no primeiro estudo, e cinco, no segundo. Não trabalhamos com classificações, com tipologias. Buscamos captar as interpretações que os indivíduos elaboram sobre si mesmos, os contornos e sentidos que atribuem aos respectivos estilos. Sendo um grupo de apenas cinco professores, entre outras razões para tal, consideramos

²⁴ Foucault, Michel (1990: 22-25). *Tecnologías del yo y otros textos afines* (tr. de M. Allende Salazar), Barcelona: Paidós/ ICE-UAB.

que cada professor corresponde a um estilo, ou seja, temos um estilo em cada um dos cinco professores pesquisados.

2.2. As marcas da escola nos estilos de docência

Ao escutar, e interpretar a elaboração dos estilos de professores não podemos deixar de considerar o lugar onde a docência acontece: a escola. Teixeira (1996) chamou nossa atenção para as diversidades de espaços físicos e condições em que o professor atua. Se considerarmos o panorama histórico em que se insere a educação no Brasil, onde a instituição escolar tem uma grande importância na vida da maioria das famílias, o que coloca a escola em um espaço de muita evidência e resulta numa permanente atenção a essa instituição, por parte da comunidade e das autoridades. Os professores ficam, por isso, mais expostos que outros segmentos profissionais.

O movimento social atual recoloca a escola como direito de todos à realização plena como sujeitos sócio-culturais. Aponta-a como espaço e tempo de formação humana, plena e desinteressada, redefinindo seus espaços e tempos como vivência desses direitos. As novas propostas apontam dois sentidos para a escola. Num primeiro, ela deve estar sintonizada com a pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais de que participam os alunos e, no segundo, deve alargar suas funções e recuperar sua condição de espaço-tempo de socialização e individualização, de cultura e de construção de identidades diversas.

Em contrapartida, a reflexão de Arroyo (2002) nos lembra que faz parte do ofício um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos e culturais secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Culpabilizados por não responderem às exigências da atividade escolar cotidiana, os docentes situam-se num fogo cruzado de poderes e contra poderes, em uma história de isolamento no interior da sala de aula.

Bicudo (1999) corrobora com essa imagem ao considerar que a escola aparece como um espaço físico e psicossocial onde professores, estudantes e famílias se encontram. O que

significa que o professor, mesmo isolado, solitário no momento da aula, não trabalha solitariamente, tendo em vista apenas o aluno e o ensino da sua disciplina. Assim, ele se vê em um contexto social complexo, pois existe dentro da escola toda uma organização em termos da distribuição dos tempos para as áreas de conhecimentos e atividades a serem desenvolvidas, os modos de avaliação do rendimento escolar e outros componentes relacionados ao seu fazer professoral.

Sabemos também que a intenção educativa socializadora e credencialista²⁵ de uma instituição escolar nem sempre se apresenta harmonicamente relacionada no currículo. Portanto, a realidade educacional é densa, e seu sentido difícil de ser compreendido. O significado pode perder-se no desencontro entre as pessoas e nas atividades que realizam. A este respeito, Bicudo salienta que,

Mesmo quando os fins educacionais do currículo com o qual a escola trabalha estão nitidamente traçados e os procedimentos que visam a desenvolvê-los distintamente delineados, o sentido da atividade educadora pode ser mascarado, obscurecido, se as ideologias a eles subjacentes não forem desvendadas e trazidas ao conhecimento lúcido daqueles que nela trabalham. (BICUDO 1999, p.54).

No currículo escolar, por sua vez, existem ideologias, modos de ver e entender a educação, seus fins e objetivos. Esses fins e objetivos não são de conhecimento fácil e muito freqüentemente ficam encobertos na aparência dos próprios objetivos escolares, dos conteúdos ensinados, da metodologia utilizada, dos valores trabalhados nas avaliações escolares e nas propostas pedagógicas.

Ao refletir sobre elementos que compõe os estilos de docência de Matemática não podemos perder de vista a escola, a diversidade sócio-cultural dos alunos, de acordo com a classe social a que pertencem. O modo como se encontra organizada, o tamanho das turmas, a adequação do prédio. E, quiçá prioritariamente, os objetivos escolares, o sentido da atividade educadora.

Enfim, tudo diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola: as condições materiais e estruturais da escola são um aspecto fundamental; a intenção educativa, isto é, uma formação mais humanista e, ou, a preparação para o mercado, o vestibular; as

²⁵ Os termos socializadora e credencialista serão usados respectivamente, no sentido de vivenciar e compartilhar com outras pessoas diferentes matrizes culturais e de formar profissionais para o mercado e fornecer diplomas.

condições de trabalho, no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; a distribuição da autoridade e do poder na instituição, com decisões mais centralizadas ou com deliberações mais coletivas; a organização do trabalho, a formação, desempenho e satisfação do pessoal escolar. A relação com os membros da comunidade. Enfim, em tudo que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola.

Não perderemos de vista os contextos de cada escola, pública ou particular, periférica ou mais central, assim como a diversidade sócio-cultural dos alunos, pois compreendemos que na travessia por estas escolas o professor vai elaborando os sentidos das experiências e compondo elementos de seu estilo de docência no âmbito mais universal. Estilo como algo que marca a identidade profissional do professor, mas que está em permanente movimento, como a vida.

Desse modo, pretendemos discutir a docência. Se devemos considerar que é na escola que ela se constitui, desejamos captar o movimento de constituição dos estilos de docência, o que tem de permanente e constante e o que muda e se transforma, pois não há como omitir a diferença entre as escolas.

2.3. As marcas da área de conhecimento nos estilos de docência de Matemática

Como se trata de um estudo sobre os *estilos* de professores de Matemática, surge a necessidade de refletir sobre a relação cultural da Matemática e do professor de Matemática, na composição do estilo de docência de Matemática. Procuramos refletir um pouco sobre a maneira como a Educação Matemática desdobrou-se no tempo e como é visto o professor de Matemática.

Prado (2003), no trabalho que denominou “Do engenheiro ao licenciado: os concursos à cátedra do Colégio Pedro II e as modificações dos saberes do professor de Matemática do ensino secundário” discorre sobre os primeiros professores de Matemática brasileiros, suas origens, e o trajeto histórico da formação do professor de Matemática no Brasil. Numa retomada histórica, a pesquisadora busca elementos em dois momentos, o primeiro, anterior à criação das Faculdades de Filosofia; e o segundo já considerando os egressos dessas faculdades, quando ocorre a transição dos engenheiros para os licenciados.

A pesquisadora informa-nos que os saberes referência para o exercício da profissão de professor de Matemática, antes da criação das Licenciaturas remete às escolas militares existentes no final do século XVII. É nas aulas de *Artilharia e Fortificações* que a Matemática aparece como conhecimento prático e útil. É essa Matemática, inicialmente ligada a prática e, posteriormente, organizada e dividida para as diferentes classes das escolas militares, que passará para os colégios e cursos preparatórios do século XX. O sistema escolar de ensino da época reúne a Matemática, considerada como saber técnico e especializado, e cuja finalidade era a formação do engenheiro militar e guarda-marinha. As transformações das escolas militares nas escolas politécnicas influenciam de modo direto na formação dos engenheiros que são “os professores de Matemática dessas escolas até o início do século XX, quando são implantadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (VALENTE, 2002, P.88).

Somente no final do século XIX e início do século XX surgem as primeiras iniciativas, no sentido de incorporar um movimento internacional de reações à forma de ensino da Matemática.

[...] existiam alguns “humanistas” que perceberam que o rigor exagerado no ensino da Matemática poderia tornar tal disciplina inacessível à quase totalidade dos jovens, passando a se preocupar mais com o estudante (sujeito do ensino) do que com a matéria a ser ensinada (objeto do ensino). Entretanto, foram iniciativas isoladas e só começaram a tomar vulto e integrar-se em um movimento internacional a partir do século XIX (ROCHA, 2001, p.75, grifos da autora).

Um dos introdutores dos debates, sobre um novo ensino da Matemática, ocorridos em congressos internacionais, foi o professor de Matemática Euclides Roxo. Na década de 30, Roxo, então diretor do colégio Pedro II no Rio de Janeiro, defendia uma proposta de inovação dos programas e do ensino de Matemática e acabou entrando em embate com o professor Joaquim Almeida Lisboa, também professor do Pedro II, e adepto de um desenvolvimento lógico mais rigoroso da Matemática euclidiana. O fragmento, que segue, faz parte de uma resposta ao embate público através do *Jornal do Commercio*. No fragmento, o professor Euclides Roxo, com a intenção de atacar frontalmente e publicamente o professor Lisboa, descreve seu *estilo de docência*,

[...] nas suas aulas, o prof. Lisboa só tinha em mente mostrar aos espantados meninos do Pedro II a sua vasta cultura Matemática. Lembro-me ainda de quando, em 1906, sendo eu aluno do Internato,

o Sr. Lisboa voltou da Europa, no meio do ano e foi dar a sua primeira aula naquela casa. Perguntou aos alunos em que ponto estavam e como estes lhe respondessem que em equações do segundo grau, o prof. Lisboa começou a expor àqueles pobres indigenzinhos os métodos de Viète, de Grunnert, de Clebseh, de Heilermann, etc., para dedução da fórmula. Era a continuação da sua prova de concurso. Daí por diante, a ineficiência do seu ensino no Pedro II foi, cada vez mais, se acentuando, até tornar-se proverbial. Não sei se, de algumas centenas de meninos, que passaram por suas mãos, haverá meia dúzia que tenham podido com ele aprender alguma coisa (PRADO, 2003, p.93).

Mesmo considerando a intenção, o fragmento mostra que as marcas do professor Lisboa ficaram no adolescente Euclides Roxo. As discussões sobre a atuação do professor apontam que cada indivíduo tem a sua prática e o professor D'Ambrosio (1996) considera que todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente o que ele viu alguém, que o impressionou, fazendo. Para dizer se um professor é bom, há testes, critérios, regras, tem havido muitas pesquisas sobre isso porém,

Há uma dicotomia enorme entre o comportamento na sala de aula e o resultado como desempenho do aluno no futuro. É comum ouvirmos: *Fulano é adorado pelos alunos, mas cinco anos depois os alunos estão ressentidos, pois perceberam que aprenderam nada* ou a afirmação: *Eu sofri demais quando fui aluno do professor Tal, chorava nas suas provas e vivia angustiado. Mas valeu, pois aprendi muito com ele.* (D'AMBROSIO, 1996, p.83, grifos do autor)

Para o autor, essas são falsas interpretações do que é educação, pois nos dois casos estão envolvidos valores afetivos e conteudistas, e a impressão de haver uma contradição entre ambos. Para ele, o ideal é o aprender com prazer ou o prazer de aprender e isso relaciona-se com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento. A forma de atuar, de exercer a docência, está ligada à visão de humanidade e à percepção de ser humano que o professor tem.

Nesse sentido, temos que tomar muito cuidado para não tomarmos um professor fictício, idealizado. Como já foi mencionado anteriormente, o professor não trabalha isoladamente. Ele se vê em um contexto social complexo: é preciso que pense sobre quem são seus alunos e suas famílias, quais são suas expectativas, qual é a escola e sua organização em termos da distribuição dos tempos para as áreas de conhecimentos, os modos de avaliação. E essas expectativas podem ser diferentes e até antagônicas.

O ensino da Matemática, no Brasil, tem sido alvo de vários estudos e inúmeros fatores associados ao fracasso de sua aprendizagem. A pesquisadora Hoff (1996), fez um levantamento bibliográfico relativo ao período de 1983 - 1994, integrando dissertações, teses, periódicos científicos e de divulgação na área de Educação Matemática. Identificou as críticas dirigidas ao modelo pedagógico predominante no ensino/aprendizagem da Matemática. Segundo a pesquisadora, a concepção de Matemática, presente desde as séries iniciais até o 3º grau, é reiterada nos cursos de formação de professores que realimentam o *status quo* do processo ensino/aprendizagem

[...] é de um conhecimento pronto formalizado; de verdades definitivas, infalíveis e imutáveis, como se fosse um saber neutro desde sempre existente, e não uma produção cultural. Trata-se de uma visão de produto, estática, que focaliza as “codificações a *posteriori*”, as conclusões de todo um processo histórico de constituição que se dá em ligação com demandas da realidade sociocultural (HOFF, 1996, p.76).

Os estudos apontam que as metodologias nas aulas de Matemática são, geralmente, centradas na figura do professor. Estão envolvidos valores conteudistas:

[...] a aquisição do produto final, abstrato e formal, e sendo o professor o detentor desse saber, compete-lhe fazer chegar esse saber aos alunos pela transmissão de informações. Ele explica conceitos, exemplifica, mostra como se faz por meio de exercícios-padrão e busca fixação por intermédio de uma prática repetitiva e reprodutora das técnicas ensinadas (HOFF, 1996, p.76).

A pesquisadora defende a idéia de que o ensino ainda prevalecente na área da Matemática é conseqüência de uma visão de conhecimento-produto. Respalda-se em uma síntese de duas posições epistemológicas: a posição empirista²⁶ e a posição apriorista²⁷.

De outra parte, Rodrigues (2000) estudou as representações sociais de professores formadores de professores de Matemática e constatou “que, na maioria das vezes, elas são construídas independentemente dos elementos oriundos das mais recentes pesquisas do campo da Educação Matemática”. (RODRIGUES, 2000, p. 200). Essas apontam para um profissional capaz de criar situações-problema, que desafiem o aluno a

²⁶ Posição empirista: a pessoa é vista como *tabula rasa* e todo seu conhecimento é adquirido do meio.

²⁷ Posição apriorista: que acredita que as capacidades intelectuais e de aprendizagem correspondem a dotações herdadas, geneticamente determinadas.

construir um conhecimento matemático entendido como processo de análise dessas situações gerando, diante desses desafios, previsões, decisões, explicações e soluções para as mesmas. Segundo o pesquisador “prevalece, hegemonicamente, a idéia de que o professor de Matemática deve ter em sua mente um conhecimento organizado, formalizado e descontextualizado, a ser transmitido para a mente dos alunos” (RODRIGUES, 2000, p. 200).

As *percepções*²⁸ de professoras de Matemática, que sentiam terem mudado a maneira de lecionar Matemática através dos anos, foram analisadas por Poletini (1996). A pesquisadora escutou professoras que consideravam terem mudado a maneira de lecionar. Segundo ela, a análise das percepções dos próprios professores traz diferentes questões, pois não se trata de analisar mudanças a partir do ponto de vista do observador, e sim, apreender o sentido que o/a próprio professor/a atribui.

As características pessoais e interesses das professoras e as condições de trabalho, foram aspectos considerados no estudo da professora Altair Poletini que apontou que o desenvolvimento profissional não pode ser visto de forma linear e independentemente do desenvolvimento pessoal. O estudo mostrou também que propostas curriculares e subsídios podem impactar o desenvolvimento de professores, quando existe o apoio próximo, no início de seu processo de mudança e quando os professores/as participam no processo de discussão do currículo com tempo para estudar na escola.

Porém, as mudanças *perduram* quando os professores aprendem Matemática para eles mesmos e analisam a maneira pela qual aprenderam. Eles passam a ver as idéias de como lecionar um determinado conteúdo como se fossem deles mesmos e o quanto a sua aprendizagem foi significativa. As mudanças na maneira de lecionar Matemática são mais abrangentes quando o professor muda a visão de sua função como professor.

Em um estudo realizado sob o enfoque da Filosofia da Educação, Bicudo (1999) aponta que *o-professor-de-Matemática-nas-escolas-de-1º-e-2º-Graus* tem uma preocupação com a Matemática vista como Ciência. Ou seja, com um corpo de conhecimentos organizado de modo lógico e explicitado em uma linguagem específica que tenta ser

²⁸ Percepções, como indicações, introspecções que os professores têm atualmente, via reflexão sobre as experiências presentes e passadas (POLETTINI, 1996, p.32).

suficientemente objetiva para evitar ambigüidades. Preocupação procedente e que não difere das outras áreas de conhecimento. Porém, Bicudo (1999) aponta que, dada a complexidade da ciência Matemática, não é difícil supor que o conhecimento torne-se o foco central da atenção do professor de Matemática, na medida que caminha em torno dos conteúdos a ela pertinentes, começam a aparecer dificuldades até então não percebidas que podem abalar a segurança desse professor.

A preocupação com conhecimento da Matemática acaba tornando o centro da atenção do professor que pode esquecer outros aspectos da sala de aula como *ser-do-aluno* e o *auxiliar-o-conhecimento-de-algo-considerado-importante-para-o-aluno-conhecedor*.

Outros pesquisadores no campo da Educação Matemática que estudaram o professor de Matemática, como Fiorentini (1995, 1999) e Poletini (1996, 1997, 1999), defendem que os modos de exercer a docência estão relacionados com: a) as atitudes dos indivíduos que ensinam a Matemática, o que sentem em relação a disciplina; b) as concepções, o que pensa o/a professor/a sobre a Matemática, seu valor, sua utilidade, sua estrutura e seu ensino; c) as preocupações com a aprendizagem dos alunos, suas necessidades sociais e emocionais.

A relação cultural da Matemática escolar com o professor de Matemática, a maneira como este conhecimento tornou-se um saber escolar, o papel social que foi atribuído à Matemática escolar foram salientados por Auarek (2000), Zaidan (2002) e Hoff (1996) e são, ao nosso ver, elementos ou traços importantes na constituição dos estilos de professores de Matemática. Zaidan (2001) indica que esse profissional, reveste-se do caráter que lhe dá a especificidade da Matemática, devido às marcas social e histórica da disciplina.

A esse respeito, considerando os estudos de Ernest (1995), podemos salientar algumas características mais valorizadas da Matemática: a superioridade do abstrato sobre o concreto, do formal sobre o informal, do objetivo sobre o subjetivo, do geral sobre o particular, da teoria sobre a prática, do trabalho mental sobre o manual. Fica evidenciado, em Auarek (2000), que essas são características apontadas pela Sociologia de Currículo, como pertencentes aos conteúdos escolares considerados de maior valor social. Auarek (2000) analisou contextos da educação básica e o espaço ocupado pela

Matemática na escola e constatou um status privilegiado em relação às outras disciplinas.

E o professor? Como ele se vê? O que aconteceu para que ele viesse a ter as idéias que hoje tem? Pareceu-nos indispensável escutá-lo na reconstituição dos acontecimentos interiores e exteriores que o marcaram e que podem estar relacionados com a sua forma de estar na docência. Acreditamos que estas questões remetem para as experiências que remontam mais ou menos longe o tempo de vida.

Sumariando a discussão teórico-conceitual dos estilos de docência utilizado neste trabalho, o entendemos *como a maneira de estar e de desenvolver a docência, isto é, como os modos pelos quais os docentes vão construindo, desconstruindo e reconstruindo sua atuação no magistério, ou ainda, as formas pelas quais vão exercendo a docência ou a sua atividade no magistério, o trabalho docente*. Para fins de análise, os estilos foram investigados mediante a consideração de quatro dimensões ou elementos que os configuram e estruturam, quais sejam:

- 1) Tipos de ações, práticas e rituais que os docentes desenvolvem na sala de aula, envolvendo a organização dos tempos e espaços da aula, os tipos de atividades pedagógicas propostas e realizadas, as metodologias das aulas, os saberes escolares com os quais o docente opera e que mobiliza em suas aulas, bem como concepções relativas à avaliação e formas de sua realização.
- 2) As concepções dos docentes relativas aos seus alunos e às relações, interações e convivência que desenvolvem com eles, mediante tais concepções. Esta dimensão envolve o que os professores pensam sobre seus alunos e/ou as visões e imagens que possuem acerca deles, como estudantes e como pessoas/grupos. Envolve, ainda, as expectativas que possuem quanto aos estudantes de um modo geral e, principalmente quanto à sua aprendizagem, às suas necessidades, e, ainda, quanto às limitações e possibilidades que apresentam. Esta dimensão refere-se, por fim, aos sentimentos que os docentes possuem em relação aos estudantes e ao trabalho que desenvolvem com eles.
- 3) Dimensões profissionais no sentido das maneiras de, os docentes, interpretarem e significarem a docência em seu exercício cotidiano, abarcando suas formas de pensarem, de entenderem e de significarem a profissão e seu trabalho. Tanto em termos de sua formação, quanto em termos das condutas profissionais esperadas dos

professores na sala de aula e para além dela, quais sejam: suas concepções e condutas relativas à escola e à educação de um modo geral, bem como suas relações com seus pares e demais profissionais da escola; suas relações com a comunidade escolar de um modo geral e, também, com os gestores escolares e do sistema de ensino, com seus sindicatos, associações de classe e entidades acadêmico-profissionais, bem como suas posturas e atitudes frente aos mesmos.

4) As concepções, visões e posturas dos docentes em relação à Matemática, especificamente, envolvendo seus entendimentos e compreensões relativos ao conhecimento matemático, a sua estrutura, a seu valor, utilidade e importância, bem como a forma como os docentes pensam o currículo e a seleção dos conteúdos escolares pertinentes ao ensino desta disciplina.

CAPÍTULO 3

NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE MATEMÁTICA: ESTILOS DE DOCÊNCIA

Feita a discussão geral sobre estilos de docência, anteriormente exposta, apresentamos neste capítulo o que recolhemos a este respeito nas entrevistas dos três professores e das duas professoras pesquisados. O texto contém partes significativas dos fragmentos de suas narrativas e algumas considerações acerca do que nelas se pode observar sobre seus modos de exercer a docência, seus estilos.

Atentos às palavras, às imagens, aos fatos, aos eventos e sentimentos contidos nas narrativas, em termos mais gerais e nos detalhes, e sem qualquer pretensão de esgotar toda a riqueza nelas contidas, buscamos delas ressaltar o que os entrevistados e entrevistadas entendem e salientam como próprio de seu estilo de professor de Matemática. Certamente que as narrativas foram muito mais ricas do que a forma como aqui estão em seus fragmentos, e comentadas, pois optamos por trazê-las em longos fragmentos, mas não em sua íntegra. Neste sentido, os relatos permitem várias direções de interpretação e análise, havendo neste trabalho, apenas alguns deles.

O capítulo está estruturado em cinco sessões, cada uma delas dedicada a um professor. Considerando que estamos evitando classificações e tipificações dos estilos docentes, apresentamos elementos que caracterizam os estilos de cada um, e cada um dos sujeitos, que serão retomados no próximo capítulo, para uma análise mais completa.

Relembramos que as entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, textualizadas. Nesta fase, mantivemos as palavras, expressões, idéias e demais formulações verbais dos entrevistados apenas adequando-as à linguagem escrita. Assim sendo, retiramos os chamados vícios de linguagem (como “né”, “tá”) e outros recursos da linguagem oral, sem qualquer alteração substantiva, seja das idéias dos entrevistados, seja das palavras e maneiras como foram ditas.

Conforme combinado com os docentes entrevistados, as instituições e os sujeitos pesquisados foram mantidos no anonimato. Para tanto, foram-lhes atribuídos nomes fictícios.

3.1. O Fábio

Fábio nasceu em Belo Horizonte, em 1953. É branco, filho de pai professor de Matemática e mãe dona-de-casa. É casado e tem um casal de filhos. Está, há trinta e três anos, na docência de Matemática, atividade que sempre exerceu na Escola Católica Dom Casmurro, onde ministra dezesseis aulas semanais para estudantes da série final do Ensino Médio. Além disso, é diretor de relações empresariais em uma escola técnica federal onde leciona para estudantes do primeiro período de Engenharia. Tem, ao todo, vinte e duas aulas por semana, além do cargo de direção.

Iniciou a licenciatura em Matemática em 1973, na antiga FAFI-BH, hoje Centro Universitário de Belo Horizonte. Desenvolveu, ao longo da carreira profissional como professor, diversas atividades como aula particular, monitoria, professor em escolas regulares da rede privada, cursinhos pré-vestibulares. Foi professor, coordenador pedagógico, vice-diretor e diretor em escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte; além de haver escrito livros e apostilas de Matemática. Fábio parece gostar de falar sobre suas experiências e discursa com desenvoltura.

3.1.1 Fragmentos da narrativa de Fábio

[...] Tenho... trinta... trinta e dois anos de profissão. Registrado. Hoje eu sou professor de Matemática da 3ª série do ensino médio do Dom Casmurro, lá tenho 16 aulas, lido com os meninos na faixa etária de 16 a 18 anos e sou professor de Geometria Analítica e Álgebra Linear aqui na Escola Técnica Federal, na turma de primeiro período de engenharia. Aqui dou seis aulas, para alunos na faixa etária de 19, 20 anos e ocupo essa diretoria de relações empresariais, que é equivalente a uma pró-reitoria de extensão na universidade. Fiz licenciatura na FAFI, inclusive com a Rosângela Moura, minha irmã. Nós passamos no vestibular, lembro bem que ela passou em 1º e eu em 2º, então formei na “Belo Horizonte”. Eu comecei a minha vida profissional por certa necessidade, pois sou filho de professor de Matemática, mas não foi minha referência para poder começar

a trabalhar com Matemática. O que me encantou muito na Matemática, foi um fato até interessante, foi no exército em que... Eu achava as folgas para estudar era dando aula para filha do comandante, [...] eu dava aula e aí ele me liberava, eu fiz 3º ano enquanto estava lá. Quando prestei vestibular... Minha obrigação em termos de custear meus estudos, e me virar, era muito grande; foi quando eu fiz a opção de fazer vestibular para Matemática. Logo surgiu a vaga para dar plantão no Estadual Central; estudava igual um condenado e fui descobrindo, já naquele período, que eu tinha uma facilidade de relacionamento com os meninos. Esta era muito maior que a de conhecimento matemático. Eu me relacionava muito bem com os meninos. [...] Também sou torneiro mecânico, fiz tornearia mecânica. Trabalhei nessa área durante seis meses, mas foi no exército que eu achei mesmo esse caminho.

[...] A experiência toda começou logo... Bem no início do processo, quando eu saí do exército. Era uma saída financeira que eu tinha, era a sala de aula. A sala de aula era uma saída financeira. Não era, é... Não era naquele momento opção de profissão: ser professor de Matemática. Era opção de trabalho. Professor de Matemática era opção de trabalho. Eu percebi essa habilidade na prática, menino novo... Eu caí para sala de aula. E eu não sabia absolutamente nada! O meu conhecimento em Matemática era terrível! Para não falar medíocre! Pelo menos isso. Não foi a faculdade que me ensinou não, o que me ensinou Matemática foi a sala de aula... Um professor meu, da faculdade, dava aula no Colégio Dom Casmurro. Precisou se ausentar durante três meses, e me ofereceu a substituição. Fui substituir nos meses de abril, maio e junho na 6ª série. Todos achavam que foi papai que me levou para lá (seu pai era professor nesta escola), mas não foi! Me lembro muito bem de que, quando terminei aquela substituição, ganhei um dinheiro razoável, deu para pagar as mensalidades atrasadas na faculdade, porque o dinheiro que eu ganhava não dava! Dinheiro de plantão! Quando chegou o segundo semestre, tive a primeira oportunidade como professor titular nessa escola: fui convidado para dar aula lá para as 5ª séries. Assumi quatro turmas de 5ª série. Fiquei muito satisfeito, ia conseguir pagar minha faculdade e ainda sobrava dinheiro. Naquela época eu tinha 20 anos.

[...] Quando fui admitido no Dom Casmurro, eu comecei a trabalhar com os meninos de quinta série! Tive que aprender a me relacionar com os meninos da quinta série! Fiquei durante, sei lá... seis, sete anos... Eu tinha que conquistar a meninada. Se não conquistasse a meninada, como é que eu ia fazer para trabalhar com eles? Através dessa relação que eu vou levando a Matemática. O que mais me encanta na profissão é isso. Me preocupa também! Por quê? Adquirindo essa habilidade, fui crescendo! Fui amadurecendo! A responsabilidade aumenta! Porque tudo que você fala, o menino acredita! Então, se você partir para uma linha equivocada, o menino vai entender essa linha equivocada!

E Fábio prossegue falando da relação que procura construir com os estudantes.

[...] O professor tem que aprender a construir essa relação, senão ele não consegue fazer nada, ele não consegue levar nenhum tipo de informação. Se ele não tiver essa relação, todo o processo é fantasia, é o processo do encantamento. Seja por piadas, por fantasias, por... Aqueles contadores de histórias! Que fazem evento no palco! Isso é uma fantasia! A relação professor-aluno é uma outra fantasia também. Se não for muito bem trabalhada, vira outra fantasia! O que é a titulação para ser um bom professor? Nós

estamos lotados de excelentes profissionais buscando uma titulação, e péssimos profissionais titulados...

[...] fui avançando nessa relação na escola particular. Sempre na escola particular! E aprendendo! Como a relação era próspera, boa, eu descobri que esse era um meio de chegar no menino. Não era no sistema autoritário, e sim na forma de relacionar com ele. Eu fui construindo esse processo e fui estudando; à medida que eu ia estudando, eu ia melhorando, crescendo como professor de Matemática. Mas o crescimento como educador, ele veio a partir da relação. E eu fui avançando e tem experiências que foram me encantando. Porque a sala, para quem vai tendo essa relação com o menino e crescendo, ela se transforma num picadeiro, um verdadeiro picadeiro. Quando você está lá na frente, não fazendo graça para os meninos. Mas você representa o professor de Matemática de uma forma que você encanta o menino, e ele aprende a Matemática. Então, aquilo para mim era um momento mágico. Eu podia ter mil problemas do lado de fora, mas eu entrava na sala, eu estava em outro ambiente. A mesma coisa que se tivesse hoje representando um teatro. Você cria o rigor da demonstração com o menino e ele aceita aquele rigor, porque é cobrado, o mesmo rigor na prova. Então, ele aceita. Ele estuda aquilo, quase que decora uma demonstração para poder demonstrar na prova..

[..] surgiu a opção para dar aula de geometria no pré-vestibular! E o professor de geometria naquela época tinha salário melhor que o professor de álgebra! Porque não tinha professor de geometria, poucos professores davam geometria! Aí eu tive que estudar dobrado. Foi quando descobri, você vê, vai muito da questão financeira, quando eu descobri lá no Tales²⁹ que o professor de Geometria era muito valorizado. Aí eu virei doido em cima da Geometria. Comecei a estudar a Geometria do Mário de Oliveira³⁰. Eu peguei os livros do Mário, foi a referência. Fui aprendendo Geometria, fui crescendo dando aula de Geometria, fui ocupando espaço que tinha no mercado que era muito grande e, descobri que, através da Geometria, eu aprendia qualquer coisa, que ela abria um espaço fantástico. Aprendi Geometria plana, a primeira que eu estudei violentamente... Estava entrando na era dos cursos com sala grande! As grandes salas de pré-vestibular. E nessas salas, para você dar aula nelas, você tinha que ser um verdadeiro artista, não era um processo na linha educacional. Era um processo de transmissão de conhecimento, e que o menino aprendesse, encantasse com o professor. Então, era muito complicado! E eu fui buscar isso, na relação da quinta série! Engraçado, não é! Lá na quinta série é que eu aprendi a fazer isso! E fui fazer isso com os meninos do pré-vestibular. Você vai perceber que marcou muito na minha vida, esse processo todo como professor! Eu tinha lá na turma de pré-vestibular, duzentos meninos na sala! E com os duzentos na sala tinha que fazer geometria, com uma prova de vestibular que não era brincadeira, eu tinha que fazer as demonstrações e o cara tinha que gostar! Então era uma arte! Foi onde eu fui tirando das demonstrações, as palavras, hipótese, tese... E o cara percebia aonde tinha que chegar...

Ainda sobre a relação com os meninos, a sala de aula, a Matemática.

[...] Foi quando eu então, ainda no Dom Casmurro dando seqüência ao meu trabalho fui para o terceiro ano. Eu fui para o primeiro ano depois para o segundo e fui para o

²⁹ Nome fictício de uma rede de colégios da região metropolitana de Belo Horizonte.

³⁰ Nome de um conhecido e respeitado professor de Matemática.

terceiro ano. No terceiro ano, a primeira vez que entrei na sala do terceiro ano! No Dom Casmurro tinha uma coisa assim... O terceiro ano é como se fosse assim... Aquele troço da guilhotina... Quando as pessoas entravam... Sempre tinha ali alguém que tomava conta daquilo! E quando eu entrei... Me deu uma tremedeira! Me senti... Uma tremedeira danada... Eu estava no meio daquele grupo! E de repente tinha que mostrar algo mais! Na primeira semana foi assim... Mas na segunda eu descobri... que tudo voltava a ser a mesma coisa! A relação que era a diferenciadora. E foi em cima da relação, que eu fui trabalhando a questão da Matemática...

[...] a grande virtude de um professor de Matemática, de História, de Geografia, ou de qualquer que seja a disciplina, é ser um verdadeiro educador. Essa é a grande virtude, a disciplina vem depois, você dá aula de qualquer assunto, você tem competência para dar aula de qualquer assunto, o que você não consegue e que ninguém consegue te ensinar, não tem jeito, você aprende isso é no dia a dia, é a relação com as pessoas. É ser um verdadeiro educador, e essa... Nasce com isso!

Em uma das interrupções da entrevista com a entrada do diretor adjunto na sala, Fábio nos apresenta, fala do motivo de nossa presença ali e nos dá um exemplo do que estava falando.

Bernardo quantos anos você trabalha aqui? “Aqui na Escola Técnica Federal é... Quatorze anos.” Há quatorze anos você é professor! Quantas medalhas você tem? “ Eu tenho é... Quatorze!” Uma por ano! Todo ano ele é o professor homenageado! Todo ano é o professor homenageado pelos meninos (Bernardo é Engenheiro e professor de disciplinas técnicas, na última série dos cursos de Eletrotécnica, Eletromecânica e Informática).

Voltando à experiência no pré-vestibular e a seus diferentes tipos de alunos.

[...] Eu aprendi no pré-vestibular, para minha sobrevivência lá. Eu tinha, competindo comigo, aquele que fazia festa, aquele que contava piada. Eu não queria fazer festa, eu queria levar a Matemática. O desafio maior era ensinar a Geometria, ninguém sabia, era uma dificuldade imensa, as pessoas ensinarem Geometria era um desafio. Fui descobrindo uma forma para fazer aquilo. Hoje, por exemplo, se falar comigo, Fábio, a sua aula de Geometria é a mesma? Não, completamente diferente. Aí é que está o outro problema do professor! O professor, ele não pode repetir a mesma coisa, nem!... Para você ter uma idéia! Nem no mesmo dia! O assunto é o mesmo, a série é a mesma, mas é diferente em cada turma...

[...] Eu entro numa turma, por exemplo, esses dias eu fui dar um assunto. Foi Analítica, mexendo com Analítica. Eu fiz o assunto na turma de exatas, na turma de biológicas, e na de humanas! Alguém que assistisse ia falar assim! O que é isso? Era bem diferente! E procuro sempre... O menino pra mim é fundamental... [...] O menino para mim é o meu cliente! O menino pra mim é fundamental. Eu não largo mão dele de jeito nenhum!

[...] foi ali no Colégio Dom Casmurro que eu aprendi a trabalhar; no aspecto comparativo, aquele menino (aluno de origem nas classes média e alta) é mais difícil que o menino da rede pública (aluno de origem nas classes populares). O menino da rede pública é mais fácil, o conhecimento dele é menor, ele tem mais dificuldade em Matemática e você acaba arrumando uma forma de lidar com ele. O mais elitizado, da escola particular, você tem que saber administrar o processo na sala de aula. Eu aprendi a fazer isso, aprendi a lidar com eles. Eu tenho um carinho muito grande por essa escola.

[...] durante a sua vida, você vai se educando para isso. Respeitar o espaço do outro, daquele que você está convivendo. Aquele profissional que trabalha com a chave de fenda, numa máquina, se ele não respeitar a máquina, ele vai ser engolido por ela. O engenheiro, o engenheiro eletricista quando ele vai lá mexer num sistema elétrico qualquer, se ele não respeitar aquilo, ele morre. Ele tem que respeitar, aprender a gostar, e avançar. O professor quando está na frente, que ele vai passar um conteúdo para o menino, tem que estar sempre atento. Lá na frente tem 20, 30, 40, 50 60, 80 que têm ouvidos, que precisam ouvir. E esse aluno só vai te escutar, principalmente hoje, se começar a perceber o interesse que você está tendo por ele. Se ele não sentir esse interesse ele não vai te ouvir. Pode falar o dia inteiro na frente dele, não vai adiantar nada...

[...] Pego uma menina, que fala comigo assim: “Eu tenho horror de Matemática!” Eu falo com ela assim, parabéns... Você é notável... Você não gosta de Matemática! “Eu pensei que você ia me xingar!” Eu, por quê? Você não gosta, já pensou se todo mundo gostasse, que terrível que seria o mundo! Não... Excelente! Agora qual é o seu objetivo? Seu objetivo é fazer um curso de quê? “Por que você está perguntando?” Respondo que é porque os melhores alunos que eu tenho em Matemática não são da área de exatas. Os melhores alunos de Matemática que eu tenho, são os que vão fazer Medicina. São os melhores alunos em Matemática. “Mas, por que Fábio?” Porque eles não podem perder ponto em nada, o objetivo está acima da disciplina. Aí eles estudam tudo. É a questão de objetivo!... Qual é o seu objetivo? Aí não tem obstáculo. Não existe nada que te segure. Você quer? Você quer avançar! Você vai fazer! Aí cria uma relação, entendeu? Agora, quando, já num curso superior, pego um menino de Engenharia, se ele falar comigo que não gosta de Matemática - Eu pergunto para ele: O que você está fazendo aqui? Vai arrumar outro curso! Como eu falei com uma menina, uma vez. Ela foi fazer Veterinária. Está feliz da vida, o mundo dela é aquele. Para mim, a coisa mais importante que existe na vida do ser humano é a questão do objetivo. O que eu quero fazer?

Prosseguindo com a Matemática.

[...] você sabe muito bem que Matemática não é doce de leite, que você come e acha uma delícia. Principalmente quando você gosta muito! Nem todo mundo tem a cabeça para exatas! Nessa área de exatas, quem tem, aprende com muita facilidade! Tem aquela aptidão, o outro não é obrigado a ter a mesma coisa que tem o primeiro. Cabe ao professor criar o diferencial, para o estudante que não gosta de Matemática poder se encantar. Você não pode ser obstáculo para ele! A Matemática sim! Você não! Se você for o obstáculo para ele, ele não vai aprender nada, nunca. Se você tirar esse obstáculo que é a sua pessoa, deixar só a Matemática, você pode ter alguma coisa de

encantamento! Por exemplo, eu detestava História. Nunca gostei de História! Eu tomei segunda época! Vários anos! Até que um dia, um professor vira pra mim, eu estava fazendo uma especialização, e mandaram estudar, coisa de história, aquele livro de “Era dos Extremos” de Eric Hobsbawm. Eu comecei a ler o livro e engasguei! Eu pensei, como vou estudar esse troço! Não gosto disso! Mas eu pensei, como que eu faço pro meu menino aprender Matemática! Ou pelo menos, como que eu faço pra esse menino não ter raiva da Matemática! Acabei descobrindo, naquele livro, que os fatos eram todos relacionados, tudo tinha uma causa pra trás, e comecei a entender o dia-a-dia que temos hoje. As questões políticas estão justificadas lá atrás, e isso é uma relação claríssima na Matemática. Li o livro todo! Comecei a gostar daquilo, porque descobri dentro daquilo que eu faço uma relação que envolve aquela história. E é assim que eu faço com a Matemática...

[...] Quando não tenho argumento na Matemática ou na área de exatas, eu relaciono no curso de humanas. Por exemplo, quando eu vou estudar Geometria! O menino pergunta o que ele vai fazer com Geometria? Se ele vai fazer Direito, aí eu mostro para ele como ele vai provar que alguém é assassino! Como ele vai defender esse cara! Como ele constrói esse processo! Aí eu pego um teorema e mostro que ele vai construir dessa forma.

A lembrança de um caso havido em uma aula.

[...] um menino falou comigo assim. “Para que eu estudo isto?” A escola tem um sistema eletrônico de controle! Esses eletrônicos! Eu estou lá, no sábado, na turma de exatas. Aí o cara falou assim! Soprou no cantinho, eu estava dando números complexos. Aí ele falou comigo assim! “Para quê? Onde que eu vou aplicar isso? Heim, sô!” Eu escutei, ele falando no canto, eu já tinha falado no início, as diversas aplicações dos números complexos! Aí, o primeiro exemplo que eu vi, foi desligar a lâmpada! Pensei: vou desligar essas luzes todas aqui para ver o que vai dar! Desliguei o circuito todo! Fui lá e desliguei! Aí ficou todo mundo no escuro, sem ar condicionado, sem nada. Aí os caras falaram! Gritaram! “Apagou a luz, apagou tudo, apagou a luz!” Aí eu perguntei: Está incomodando? Engraçado, antigamente não incomodava não, era tudo luz a vela, ela foi desenvolvendo violentamente por causa de diversos estudos que você faz em Matemática! Sem ela te incomoda? Aí você vai buscando o menino nessa relação!

[...] A Matemática pra mim... Ela deve ser um meio... Ela é um meio que eu tenho pra relacionar com os meninos, talvez se eu tivesse dando aula de geografia, de história, de português, Biologia... Eu ia fazer a mesma coisa. O que mais me encanta na profissão é a relação! [...] Assim eu aprendi a fazer e tenho conseguido algum resultado.

Lembranças e influências do pai professor de Matemática e do mestre Mário.

[...] O peso do papai muito forte foi no sentido de pressionar a gente (ele tem três irmãos professores) a estudar muito. Papai teve um papel muito importante no sentido de insistir com a gente na profissão. Papai sempre pregou uma coisa muito importante para todos nós: “Jamais seja um profissional médio.” Esse foi o papel dele, eu falo até

hoje. Falo com ele, inclusive. “Sempre procure ser bom profissional! Nunca fique para trás! Vá lutando para conseguir crescer. Estude e preste atenção porque seu principal cliente é aquele que está sentado na sala.”. Me lembro da prova que eu fiz para a prefeitura... Passaram para segunda fase, vinte pessoas e a maior nota foi 56... A maior nota em Matemática foi 56, e a menor foi 50, que era o mínimo que podia tirar para passar. Eu tirei 50 na primeira prova, fui para a segunda, que era a aula... Você vê como a relação é importante! Quando fui dar essa aula, dos vinte... É... só entraram na prefeitura naquele ano... Sete... Aí eu fui para aula... E naquela aula tinham três examinadores, três cabeças brancas na minha frente. O assunto era Geometria. Eu dei um pouco de sorte porque era o assunto que eu gostava demais. Era sobre quadriláteros. Papai aí teve um papel importante, porque ele assistiu aproximadamente a umas cinquenta aulas minhas. (Fábio ensaiou a aula que seria prova teórica com o pai). “Repete”. Ele assistindo... “Repete”. No exame oral todos os examinadores me deram dez! Todos me deram dez...

[...] o Mário, foi a peça mais importante da minha vida. Nas provas dele, eu sempre tirava... a maior nota que ele dava era dois em dez. Eu tirava sempre zero, sempre zero. No final, ele arrumava nota para todo mundo, passava todo mundo. Você podia demonstrar o teorema da melhor forma possível, que ele sempre achava uma falha na sua demonstração. Assim era o Mário! Mas recebia a gente na casa dele! No escritório, que era ali na Praça Sete. A gente chegava lá para tirar dúvida!

Outros relatos sobre o período em que trabalhou na Rede Municipal de Belo Horizonte.

[...] Entrei na Prefeitura. Escolhi ir para o Barreiro. Fui para a Escola Municipal Àurea. Nessa escola, vem uma segunda parte profissional da minha vida, que mexeu muito comigo. Eu entrei numa comunidade complicada, politicamente complicada, um grupo de direita pesado, que era o grupo do Fernando Antônio,³¹ com aquelas Veraneios rodando para todo lado, comandando o espaço. Incomodava. Comecei dando aula à noite. Eu tinha de manhã no Dom Casmurro, à tarde no CET e, à noite, a prefeitura. Lá eu dava minhas aulas, durante dois anos. No terceiro ano fui escolhido coordenador do turno da noite, montaram uma orquestra, fizeram uma festa. E tinha um problema muito sério. Que era um problema de tráfico. Eu lidava com aquilo na maior tranqüilidade, conversava com os meninos, para mim aquilo era um encantamento total. Gostava muito daquilo, no final do meu mandato, no segundo ano, o prefeito exonerou quatro diretores. [...] Foram exonerados porque estavam apoiando uma greve, eram os primeiros diretores eleitos da rede municipal. Eu fui e parei o turno da noite, porque o diretor foi exonerado! Parei e fiz uma confusão danada. Parei aquele Barreiro inteiro. Resultado, eu também fui exonerado! Voltei pra sala aula, no final do ano eu fui professor homenageado da 8ª série. Fui para microfone, eu me lembro, eu não reconheci o diretor que estava lá, o interventor. E me dirigi ao diretor exonerado, que estava lá atrás. Naquele ano, foi eleito o Azeredo, aí o Azeredo tomou posse e reconduziu os diretores.

³¹ Nome fictício de um conhecido político da Região

[...] eu fui Vice-diretor, inventei o projeto de informatização da rede municipal. Chamamos núcleos de informática, foi criado núcleo de informática na rede. [...] fazer um trabalho com o povo daquela região, um trabalho social legal. Fiquei dois anos lá, [...] nessa época eu fiquei pobre, eu ganhei dinheiro quando era professor de pré-vestibular. Aí meu salário foi lá por buraco. A rede pública não permite você fazer isso. Aí eu falei tenho que voltar minha vida! Nesse período eu não consegui nem fazer minha casa!

Em uma frase Fábio fala de seu estilo de professor.

[...] A relação é o ponto chave. Eu acho que é isso que manda. O resto você constrói, você estuda, livro... Livro foi feito para estudar, para ler, pega o livro e estuda.

3.1.2. O estilo Fábio

A relação é o ponto chave. Eu acho que é isso que manda. O resto você constrói, você estuda, livro... Livro foi feito para estudar, para ler, pega o livro e estuda.

Considerando as quatro dimensões de nossa teorização sobre estilos de docência: as ações e rituais na sala de aula; as relações e interações com os estudantes; as dimensões profissionais, interpretação e significação da docência; as concepções e entendimentos sobre o conhecimento matemático, vê-se que a narrativa de Fábio é densa e significativa. Um dos aspectos que mais ressalta em sua narrativa sobre seu estilo é, inegavelmente, o da centralidade da relação com os estudantes, os meninos, a palavra com que designa, por vezes, seus alunos. Nas duas entrevistas de Fábio, contamos e constatamos que a palavra relação (referida às interações com os alunos) aparece cinquenta e três vezes ao longo da gravação de sua narrativa. O que constitui esta relação, que aspectos são possíveis de apreender na configuração destas relações na perspectiva de Fábio, isto é, a partir de seu relato?

Entendemos que essa relação a que Fábio se remete tanto diz respeito às suas interações quanto à comunicação que vai edificando com os estudantes no sentido de tocá-los, de chamá-los para a aula. No sentido de encantar, palavra que, como substantivo e verbo, aparece algumas vezes nos dizeres de Fábio.

O professor recorre, ainda, à imagem do picadeiro e do artista para se referir às suas relações com os estudantes em sala de aula. Fábio chega a usar estas metáforas para expressar o que precisa inventar ou fazer para os estudantes larguem tudo o que estão fazendo e prestem atenção na aula de Matemática. Trata-se, assim, da relação que precisa criar com os alunos, no sentido do convívio que vai estabelecendo com eles, chamando-os para o estudo. A este respeito, Fábio tem atitudes inusitadas como surpreender ou causar impacto, elogiando no momento em que o estudante não espera ser elogiado. Ou, ainda, usando outros malabarismos, como no dia em que desligou todo o sistema elétrico da sala de aula para justificar o ensino de Números Complexos. Nessas suas estratégias para chegar aos meninos, o professor refere-se a condutas, atitudes e posturas que vai utilizando, tais como: *conquistar a meninada; assemelhar-se aos contadores de história; fazer graça; saber encantar; saber entender e lidar com os diferentes tipos de turmas e de meninos que tem à sua frente (da rede particular ou da rede pública; da universidade ou dos pré-vestibulares, por exemplo)*. Nessas suas vivências, Fábio refere-se ao professor como *um artista* e à sala de aula como um *picadeiro* e como um *momento mágico*, tempo e espaço no qual estão os alunos com quem se relaciona, uma relação a que se refere como um encantamento e com que se encanta no exercício da docência.

Fábio presta atenção e procura criar vínculos, às vezes se aproximando, sendo amigo e procurando ajudar os adolescentes a buscarem e a focarem seus objetivos. Fábio passou-nos, claramente, a idéia de que, sem se esquecer de outros aspectos da escola, por exemplo, as diferenças entre estar em um pré-vestibular, com as salas enormes, ou de estar em uma turma da rede particular ou em uma turma da rede pública, o aspecto central de seu modo de atuar e de estar na docência refere-se às suas relações com os alunos. Para ele, os estudantes, o menino, a menina, são o centro, são o cliente, conforme seus próprios termos.

O professor tenta corresponder às expectativas dos alunos em relação a uma boa docência, o que podemos constatar, por exemplo, em uma de suas falas, em que toma como exemplo do bom professor aquele que é homenageado pelos alunos em todas as formaturas. Temos aqui um jeito de ser no sentido de responder às representações sociais que os estudantes têm em relação a um bom professor e a uma boa aula de Matemática.

As preocupações, condutas e referenciais de Fábio, que configuram seu modo de ser professor, seu estilo, em especial seu entendimento do que seria um bom professor, remetem-nos às representações sociais sobre professores que se aproximam e comportam as características apontadas por Yurém e Araújo-Oliveira (2003, p. 647). A partir da análise de entrevistas com estudantes e professores, estas pesquisadoras as elencaram nos seguintes termos, podendo tais caracteres aparecer juntos ou não: *expor bem, sem falar muito e dando exemplos da vida cotidiana; fazer os estudantes participarem para não tornar tediosa a classe; ter interesse pelos estudantes; ganhar a confiança para poder tratar temas difíceis e ajudá-los a resolver seus problemas e decidir sobre seu futuro, o que implica não ser rígido, agressivo e de mau caráter.* Além destes traços e condutas, as autoras destacam: *não ter pudor de falar de alguns temas; não dar mau exemplo, e não decepcionar, desanimar os alunos.*

Fábio acredita que cabe ao professor construir uma boa relação com os alunos para prender a sua atenção, para criar um clima de interesse pelo que está ensinando e seduzi-los para quererem aprender. Segundo ele, essa é a grande *virtude*, não só do professor de Matemática, mas dos professores de todas as áreas de conhecimento, e isto é o que faz do professor um verdadeiro educador. Ele entende, ainda, que ser um verdadeiro educador independe da disciplina, passa pela relação e não pela disciplina. A grande sabedoria do professor está, portanto, em saber tecer esta relação com os estudantes.

Outro aspecto que se observa na narrativa de Fábio sobre seu estilo é que ele não faz referência a curso de pós-graduação, a formação em serviço, à troca de experiências e/ou construções coletivas com os pares, a trabalhos interdisciplinares com colegas ou a projetos. Pareceu-nos ter inventado um caminho muito próprio em sua travessia pela docência. O professor não fala muito da relação com outros setores da escola e com os colegas, embora se refira aos ensinamentos do pai, também professor de Matemática e aos do mestre, o professor Mário de Oliveira. Parece-nos que Fábio foi encontrando seus caminhos, forjando na prática, individualmente, o seu estilo e o entendimento de como ser professor de Matemática. Lembra-se de períodos e momentos em que estudou muito, porém sempre apontando para um aprofundamento mais individual.

Os relatos de Fábio sobre as relações com a comunidade escolar, em geral, não foram muitos, sendo que este é também um dos aspectos que constituem, segundo nossa teorização, um estilo de professor. Quando se referiu ao período em que trabalhou na Rede Municipal de Belo Horizonte, lembrou-se do incômodo com a tendência política que dominava a região do entorno da escola. Contudo, nada contou quanto a conversas sobre educação com os pais, com outros professores. Contrariamente, muitas vezes contou-nos suas conversas com os *meninos*. Assim, supomos que, em sua viagem pela docência, Fábio vai colocando toda sua intensidade nos estudantes, pois eles são *fundamentais*, segundo suas palavras.

Quanto à dimensão relativa à atuação em sala de aula, nos processos didático-pedagógicos do ensinar, o professor trouxe poucos elementos de suas práticas na sala de aula. Porém, sua prática ritual pareceu-nos ser a aula expositiva, pois usa termos como: *passar um conteúdo; dar um assunto; quando você está lá na frente; levar a Matemática; fazer geometria*. No entanto, a forma de apresentar um mesmo assunto varia de acordo com o perfil de cada turma. Mesmo que seja no mesmo dia e na mesma série. Na compreensão de Fábio, o professor não pode repetir a mesma aula. Pelo que dele ouvimos, é possível supor, portanto, que se utiliza de aulas expositivas com enfoque em questões, exercícios e problemas relacionados a discussões anteriores na turma, e também pautadas na área de interesse dos estudantes. Interesse relativo ao vestibular, já que trabalha com estudantes que se preparam para tal. Em síntese, na dimensão da organização dos tempos e espaços da sala de aula, ele pareceu considerar a perspectiva do professor que tem domínio da situação, no sentido do guia que dá conta de gerenciar a diversidade de ocorrências no espaço. Mas, diferentemente do estilo de outros docentes que conhecemos, sempre contextualizando estes aspectos no eixo central de sua docência e da sala de aula: sua relação com os alunos.

No que se refere à dimensão de estilo da docência que designamos pela idéia da profissionalidade, a narrativa de Fábio traz muitos elementos. Segundo ele, no início, ser professor de Matemática era uma saída financeira, uma forma de arrumar dinheiro para a sobrevivência, mas, ao começar a se relacionar com os *meninos* e a estudar Matemática, percebeu que o fazia com facilidade, foi “*pegando gosto pela profissão*”. Transformou o que era uma forma de ganhar dinheiro em profissão. Este aspecto nos fez perguntar sobre a profissionalidade na docência. Será que esta se dá de forma

diferente das outras profissões? Observando como nossos entrevistados entraram na profissão, percebemos que Fábio o fez intencionalmente, embora fosse filho de professor. Como ele mesmo disse, ele foi levado ao magistério por necessidade de trabalho, por volta de seus dezoito anos e, com seus vinte anos, se profissionalizou. Teria aí, nesse seu tipo de inserção no magistério, não propriamente por opção, mas por influências, por contingências e por necessidade, alguma especificidade da área de conhecimento matemático ou estes mesmos fatores estariam presentes em outras áreas da docência?

Considerando a forma de entender a profissão ou o trabalho docente em termos da conduta profissional, Fábio traz elementos acerca da formação dos profissionais professores, entre outros. Ele entende, por exemplo, que a titulação não é algo mecânico ou direto, algo que define como vai ser o professor, mas ressalta a importância de estudar. Porém, para ele, a grande virtude do educador está na capacidade de estabelecer a relação com o estudante, o que não se aprende, necessariamente, em cursos. Nesse sentido, ele se refere a profissionais não titulados que são excelentes educadores. Essa relação, por sua vez, Fábio a localiza e percebe como uma relação atravessada pela normatividade escolar, a exemplo das provas na escola e do vestibular a que se refere quando está narrando suas relações com os alunos. Esse dado, ele o considera em sua relação com os alunos, por exemplo, no sentido de encantar, para que o estudante aceite o rigor lógico das demonstrações Matemáticas. Além disso, relembra aos alunos a cobrança na prova e no vestibular. Ao fazer isso, Fábio está situando e contextualizando a relação que se dá no interior da sala de aula e da escola, posto que ela se desenvolve mediante a ritualização e normalização da cultura da escolar e dos currículos, tal como analisado em diversos estudos sobre a escola e a sala de aula.

Fábio nos traz também alguns elementos que indicam a atuação, o estilo do professor que, para nós, varia conforme o nível de ensino: Ensino Superior, Médio, Pré-Vestibular, Fundamental. Varia, também, conforme o contexto de cada escola: pública ou particular, na periferia ou mais central e conforme a classe social a que pertencem os estudantes. No ensino superior, Fábio dá indicativos de que o estudante já deve saber o que quer. Por isso se refere ao fato de que, se o aluno não gosta de Matemática, não deveria estar fazendo Engenharia ou deveria mudar de curso. Sobre os cursinhos pré-vestibulares, aparece o professor estilo *show*. Fábio usa a metáfora do artista, que

encanta para a aprendizagem do conteúdo. Refere-se ao processo de ensinar e não ao de educar e, ainda, traz a idéia da competição entre os colegas. Esta é um ponto relevante a se considerar, pois Fábio nos permite pensar que o fator competição pesa como um fator ou elemento de caracterização de estilos que ser levado em conta no caso dos professores de pré-vestibulares, tal como ele o considerou.

Fábio afirma que foi na escola particular que aprendeu a trabalhar. Ele compara o trabalho na escola particular, cuja origem social dos estudantes está nas classes média e alta, com as escolas da rede pública, cujos alunos têm, em sua maioria, origem social nas classes populares. De acordo com ele, o menino da rede pública é mais fácil: apesar de o conhecimento dele ser menor, e de ele ter mais dificuldade em Matemática, o professor acaba arrumando uma forma de lidar com ele. Para o estudante mais elitizado, da escola particular, o docente tem que saber administrar o processo na sala de aula, percebendo que esse aluno é mais exigente, e que trabalhar com o estudante da escola particular é um obstáculo a mais.

Ao trazer estes elementos e aspectos diferenciadores do seu próprio estilo em seu relato, Fábio corrobora nosso entendimento no sentido de que, embora possa haver elementos comuns a demarcar o estilo de um professor onde quer que ele esteja, há fatores de várias ordens que vão dando distintas configurações de estilos a serem sempre considerados nesta discussão. Esse aspecto nos interessa sobremaneira, pois identificando e compreendendo os fatores que influenciam nas configurações de um e de outro estilo, poderemos pensar em potencializar aqueles que conduzam a estilos de docência mais proveitosos e de maior qualidade e dignidade, seja para os docentes seja para os discentes, para a educação e as escolas de um modo geral.

Passando à dimensão das concepções, visões e posturas em relação à Matemática, alguns pontos nos atraíram na narrativa de Fábio. O primeiro é a atenção que ele atribui à Geometria. O entrevistado chega a expressar preferência pela Geometria quando fala da prova teórica que fez no concurso da prefeitura, na qual o ponto sorteado foi sobre quadriláteros. Percebe-se também que, a partir das oportunidades que foram surgindo em seu caminhar profissional, Fábio foi investindo, estudando, tomando gosto e se especializando na Geometria. Ele se lembra, por exemplo, de uma época em que, nos cursinhos pré-vestibulares, o professor de Geometria era mais bem remunerado que os

outros. O relato de Fábio nos permite inferir, a este respeito, que nos primeiros anos de sua carreira, percebendo que o professor de Geometria tinha uma posição de destaque e um mercado de trabalho maior em relação a outras áreas, ele buscou se especializar nesta temática. Investir na geometria foi uma estratégia encontrada por ele na demarcação de seu espaço na profissão.

Fábio deu-nos indícios de que faz as coisas muito ao seu modo, embora tenha citado, como fonte de pesquisa, os livros do mestre Mário de Oliveira que mandou encadernar e estão na sua estante. Sobre outros autores de livros didáticos e sobre reformas ou tendências na Educação Matemática, Fábio nada nos disse. Como se observa em sua narrativa, ele se refere à Matemática como uma ciência exata, logicamente organizada, com um encadeamento de idéias que poderá ser útil, por exemplo, para um advogado ao organizar sua argumentação na defesa de uma causa. E, segundo ele, todos, mesmo o estudante da área de Humanas, precisa de Matemática. Quanto à finalidade que atribui ao ensino da Matemática, pareceu-nos vocacionada a capacitar para a resolução de exercícios e de problemas, na perspectiva de preparar para exames futuros, que abrirão os caminhos para a profissão escolhida. Faz também parte de suas crenças a idéia de que algumas pessoas têm cabeça para Matemática e outras não, uma concepção muito comum tanto entre matemáticos quanto entre os não-matemáticos, de um modo geral, como as pesquisas indicam.

3.2. A Célia

Célia nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1950. É negra, filha de pai trabalhador da construção civil e mãe dona-de-casa. É casada e tem três filhas. Está há quinze anos na docência de Matemática. Atualmente, leciona em uma escola na periferia da região oeste de Belo Horizonte, no terceiro ciclo,³² no turno da manhã, e em sistema de extensão de jornada,³³ no turno da noite, como professora de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, trabalha na escola nos turnos da manhã e da noite, sobrando-lhe o turno da tarde para os afazeres de dona de casa e mãe.

³² O programa da Rede Municipal de Belo Horizonte, Escola Plural, introduz os “ciclos de formação”. O tempo do ensino fundamental consta de três ciclos ou idades de formação. O **Primeiro Ciclo** (infância) compreende alunos de 6, 7, e 8 anos de idade. O **Segundo Ciclo** (pré-adolescência), alunos de 9, 10, 11. O **Terceiro Ciclo** (adolescência), compreende alunos na faixa etária de 12, 13 e 14. Cf. Belo Horizonte, 1994.

³³ A carga horária semanal de trabalho do professor da Rede Municipal de Belo Horizonte é de 22h30. Os períodos de trabalho que excedem o tempo oficial são remunerados como extensão de jornada.

Iniciou a licenciatura em Matemática em 1980, na Faculdade Newton de Paiva, em Belo Horizonte. Seu primeiro contato com a docência deu-se no período em que estudava no curso Normal, por meio de aulas particulares que ministrava em casa. O gosto pela Matemática a conduziu para um segundo curso técnico, o de Eletrônica, na Escola Técnica Federal. Quando o concluiu, surgiu a oportunidade de trabalhar em uma firma de Engenharia como desenhista técnica, seu primeiro emprego com vínculo empregatício. Nesse período, interrompeu sua carreira como professora, tendo trabalhado dezesseis anos em empresa de engenharia.

Célia considera que sua entrada no magistério deu-se em consequência da crise no campo da engenharia. Com o clima de insegurança, decidiu fazer concurso para professora na Prefeitura de Belo Horizonte. Aprovada, aguardou a convocação que coincidiu com o fechamento da firma de engenharia onde trabalhava. Iniciou, oficialmente, sua carreira como professora de Matemática no ensino fundamental, em 1991. A maior parte da atuação de Célia no magistério deu-se, até aqui, com estudantes de doze e treze anos, na antiga sexta série.

3.2.1. Fragmentos da narrativa de Célia

[...] Fiz o curso normal em uma escola particular e depois fiz o curso técnico de Eletrônica na Escola Técnica Federal. Era muito complicado conseguir emprego na época; aí apareceu um concurso numa firma de engenharia para trabalhar com desenho técnico: fiz e passei. Trabalhei como desenhista técnica por dezesseis anos e só comecei minha carreira como professora em 91. Tenho 14 anos de profissão. Desde bem nova eu trabalhava com aula particular, tinha uns vinte alunos em casa... Eu gostava de dar aula, mas meu pai falava muito, incutiu na minha cabeça que professora era uma profissão que não valia a pena. Que ganhava mal! Ele falava isso muito e ficava “buzinando” isso na minha cabeça! Professor ganha mal, e mulher professora sempre casa mal! Aí depois... Pelas circunstâncias, fui trabalhar em firma de Engenharia, mas pensei: não vou deixar de estudar, gosto de Matemática! Sempre gostei, sempre dei aula. Perdi muito tempo na minha vida com essa história, poderia ter feito mais cursos, investido mais na área...

Meu pai, coitado, não tem a 3ª série primária, era mestre-de-obras e fazia cálculos na sua área numa boa. E ele sempre mexeu com obra, construiu várias obras e se saía muito bem, lia as plantas e tudo mais. [...] Teve fase que ele ganhou muito dinheiro, mas perdeu tudo...

Relações com os meninos, práticas didático-pedagógicas e rituais na sala de aula.

[...] Antes preferia passar a matéria no quadro e pedir que os alunos fizessem os exercícios que eu mesma preparava, porque os livros tinham certos conteúdos de que eu não gostava. Consultava o livro e tirava algumas partes do livro. [...] Hoje estamos adotando o livro do Bigode, estou seguindo e gostando do livro. Com o tempo, eu acho que a gente vai tentando, vai procurando melhorar. No início, eu era mais bitolada no “cuspe e giz”. A mudança do livro didático e também esse curso, que a gente fazia lá na UFMG (GT 3º ciclo, já citado) ajudou a clarear as idéias! Eu começo a dar um conteúdo... Se vejo que não está dando certo daquele jeito, faço de outra maneira! Organizo a sala em grupos, tento algum material mais concreto. Este ano, comecei a trabalhar mais com aulas de Geometria. Procuo construir as formas geométricas, fazer os desenhos, levar os meninos mais para o caminho da vivência, entendeu? Assim, não estou mais preocupada em dar muito exercício, muita coisa, como eu dava antigamente. Acho que não estava valendo a pena! Virava aquela “decoreba” danada e ninguém aprendia nada. Então, do tempo em que comecei a trabalhar até hoje, eu mudei bastante. Estou procurando mudar mais, procuro ler mais, para fazer alguma coisa, para ver se consigo me adaptar a essa clientela que a escola tem atualmente. São alunos que não têm interesse como no nosso tempo, em que a gente estudava, dava duro, corria atrás.

[...] Eu acho que a gente que tem filho, a gente preocupa. Dou aula imaginando que estou com meus filhos, como se eles tivessem ali! Então eu faço o melhor possível. [...] Mando copiar a tabuada, cinco, seis vezes. Eu sei que fica tudo automático, mas só dele pensar que vai copiar a tabuada... Não deixo aluno sem fazer nada! Então a gente vai tentando! Eu tenho um aluno que não faz nada, esquece o caderno todo dia, não sei se está certo ou errado! Dou cópia. Deixou de trazer o caderno mais de uma vez, ou está enrolando. Quero cópia desse texto aqui que eu dei na aula hoje ou dessa matéria aqui do livro. E tem que me entregar. E falo para a família, seu filho está copiando por dois motivos, primeiro para ele aprender a ter compromisso com as coisas e, segundo, que aí ele vai aprendendo a escrever adequadamente, vai treinando caligrafia. Não ponho menino para fora de sala. Eu tenho aluno que não pára; tenho dois, esse ano, que não param sentados um minuto. Levantam toda hora, vão procurar um ao outro, lá do outro lado da sala. Os dois são muito amiguinhos. Aí falo com eles assim: “Vou falar igual eu faço com meus filhos...”

[...] Eu cobro mesmo, cobro muito. Toda oportunidade que tenho, estou cobrando. Chego na sala, os alunos estão conversando muito, dou uma atividade, olho os cadernos e corrijo no quadro a atividade que acabei de olhar. Quando o aluno falta no dia seguinte, ele tem que fazer, ele ganha metade dos pontos. Sei que ele copia, mas faz. Se vejo um caderno caprichadinho, elogio, procuro incentivar.

[...] eu tenho uma turma que tem mais dificuldade, vou mais devagar, vou construindo as coisas com eles. A sala fica uma bagunça, vira aquele caos, mas a gente está tentando fazer. No começo de um conteúdo... Ultimamente tenho trabalhado muito com leitura! Leitura no livro! Eles adoram... Têm aqueles que não gostam! Que têm mais dificuldade, mas com o tempo, eles já estão começando a gostar de ler. Peço cada um para ler nem que seja uma frase, todos lêem. Aí depois vamos discutir o que entenderam. A partir da conversa eles começam a contar os casos deles, é lógico que

tem que dar uma cortada, senão... Eu volto nas quatro operações. Dou, assim, situações, problemas reais. Por exemplo, dei um problema assim na aula passada. Uma caixa com 12 bombons custa R\$ 4, 80. Qual é o preço de cada bombom? Eu estava trabalhando com números decimais e é na divisão que eles têm mais dificuldade. Aí falei: Se vocês tiverem dificuldade, façam como se não tivesse a vírgula, dividam o número, aí o que vocês encontrarem... Antigamente, eu não tinha essa abertura que eu tenho hoje.

[...] Tem sala que eu não dou “Para casa”. Eu dou assim... Eu explico a matéria, a gente faz algum trabalho, aí tem atividade no livro, a gente começa a fazer em sala, eu vou orientando e eles terminam em casa. Porque o “Para casa” eles não fazem, não adianta! Eles falam que não sabem e tem uns que não sabem mesmo! Fico com pesar, mas não adianta. Agora, na sala, eu cobro, porque se não cobrar ninguém faz nada, ninguém tem compromisso com a vida. Cobro mesmo! E se deixou de fazer, vai para cópia! Então não sei se estou correta, não!

[...] tem aluno que fala: “*Eu não quero fazer!*” Falo: *“você vai responder pelo menos isso aqui!”* Aí faço a pergunta indireta para ele. Procuro atender todos os alunos. Tenho um aluno semi-analfabeto. Não sei como ele está na 6ª série! Eu e o professor de Português estamos trabalhando com ele nos nossos horários de projeto. A gente tenta fazer alguma coisa com aqueles que têm muita dificuldade... Chamamos os pais, ele está em tratamento psicológico, estamos tentando... Esse menino não sabe nem escrever...

[...] com o tempo a gente vai aprendendo. Por exemplo, nós tínhamos um aluno aqui, todos os professores falavam: “Esse menino é o “cão chupando manga.” Comecei a conviver com ele, dava apoio, conversava com ele! No dia em que fomos conhecer a mãe, nós vimos porque o menino era daquele jeito! A mãe bebia, não dava as coisas que ele precisava. A gente vai vendo que não adianta você ficar querendo exigir uma coisa de uma pessoa que ela não tem condição de dar. A gente faz de acordo com a capacidade da pessoa, entendeu, a gente vai, procura conhecer pelo menos a família! Eu falava: Alexandre você fez hoje! Que bom! Mesmo sabendo que ele tinha copiado. Mas pelo menos ele fez alguma coisa! Todas nós, nessa época éramos todas mulheres, todas nós empenhamos e deu certo! Fui aprendendo na prática, na convivência. Acho que pelo menos ele conviveu... Aprendeu um pouco.

[...] Eu tenho uma turma aqui que é muito difícil, que é a 501. Ninguém gosta de dar aula para ela, e eu sou a professora referência da turma. O que eu faço. Eu peguei, depois eu vou te mostrar, tem umas histórias de moral, eu chego, tenho duas aulas depois da aula de Educação Física nos últimos horários. Aí eu chego, ponho todo mundo sentado, eles entram gritando, no maior agito. Aí eu coloco todo mundo sentado e leio uma história. Agora eles já pedem para eu ler historinha. Leio a historinha, aquelas historinhas de cunho moral! Aí eu leio a história, a gente discute e depois que eu vou dar aula de Matemática. [...] É aquela briga, um falando da vida do outro. Aproveito e converso com eles sobre um ficar falando da vida do outro. Sobre falar da vida dos outros!

O que mudou da época que começou.

[...] Hoje em dia parece que está mais aberto, a gente tem mais contado com história, geografia, ciência, a gente tenta fazer as coisas juntas. Por exemplo, agora a gente vai

trabalhar com uns cartazes sobre água, eles distribuíram umas cartilhas, nós vamos trabalhar juntos, história, geografia. A gente vai fazer gráficos. Antigamente parecia que as matérias eram distintas, cada um na sua. Agora, hoje não, as coisas estão mais integradas. Agora eu trabalho português, as palavras mais difíceis peço para eles procurem no dicionário, dou muita leitura apesar de ser professora de Matemática. A convivência com outros colegas me fez compreender que todo mundo tem que trabalhar Português, leitura. O trabalho coletivo me fez pensar melhor que não é só número, não é só ficando aí, dando matéria, que tem que mandar ler no livro. O próprio livro didático faz relação com outras disciplinas. [...] Olha, quando eu comecei na Prefeitura, o nosso grupo de Matemática era muito unido, éramos três professoras e a gente fazia tudo discutindo. A gente entrava em comum acordo e uma ajudava a outra, acho que foi assim, no dia-a-dia, houve a necessidade de mudança.

Sobre a Matemática.

[...] Para certas pessoas tem que ser no concreto mesmo! Porque eu acho a Matemática muito abstrata! Certos alunos já chegam para a gente falando que não gostam, que não sabem, que não querem aprender Matemática. Falo para eles: *Não é assim, a Matemática é exata, muito mais fácil que o Português. Você chegou, provou, você consegue fazer!* [...] De vez em quando a gente faz uma discussão de questões do cotidiano, como o “mensalão”, mas se deixar vai a aula toda. Então você tem que segurar, controlar, se der muita corda, você não consegue dar aula! Eles gostam muito de enrolar! Aí eu falo: *Agora já discutimos, vamos voltar para a Matemática.*

Quando perguntada se usa a experiência com desenho técnico nas aulas, ela responde.

Às vezes, mas muito pouco, assim a gente tem mais facilidade para enxergar as coisas. Eu não uso muito, é muito limitado em relação ao que eu fazia lá: eu mexia mais com trigonometria, entendeu? Às vezes, dou alguma coisa de geometria. Mas, geralmente eu dou aula para 5ª e 6ª série, a trigonometria entra um pouco só na 8ª série e 2º grau.

A professora fala de seu estilo em uma frase.

Sei lá, às vezes sou muito rigorosa, tradicionalista, às vezes mudo completamente...

3.2.2. O estilo Célia

Sei lá, às vezes sou muito rigorosa, tradicionalista, às vezes mudo completamente...

Célia mostra-se tímida em sua oratória: falou menos que os outros depoentes, do que resultou serem mais frequentes nossas intervenções. Na maioria das vezes, os assuntos

eram esgotados com respostas curtas e diretas e muitos “*não sei*”. Mesmo na segunda entrevista, nossas intervenções foram necessárias devido ao clima que ameaçava a entrevista. A professora é simples e humilde, o que pudemos constatar, por exemplo, em sua fala, em que afirmava não entender a razão pela qual a escolhemos para ser entrevistada na pesquisa.

Considerando as quatro dimensões de nossa teorização sobre estilos de docência, Célia trouxe muito claramente seu modo de atuar, remetendo-se aos seus rituais e práticas de sala de aula com os meninos, no sentido de tentar compreendê-los, de fazê-los produzir. Nas suas palavras: no sentido de ensinar-lhes a terem compromisso com as coisas.

Célia contou as coisas remetendo-se ao jeito que era e ao que está agora. Ou seja, está passando por mudanças, fazendo tentativas, experimentando. Poderíamos dizer que é um estilo de professora que hoje se considera em mudança. Uma professora que vai mudando ou que não é fixa em um único tipo ou jeito de atuar. Enfim, tem um componente de mudança no discurso de Célia.

Segundo suas próprias observações, tais mudanças se devem à necessidade de se adaptar a um novo tipo de “clientela” (um de seus termos para designar seus alunos) que a escola tem hoje. Foram citadas mudanças em aspectos como: na quantidade de coisas que achava que tinha que ensinar; nas aulas expositivas (às quais se referiu com a expressão “*cuspe e giz*”) com as quais trabalha muito menos, atualmente. Outra mudança citada está relacionada ao livro didático: relata que o trabalho está mais atrelado ao livro didático, o que acabou proporcionando oportunidades de leitura nas aulas de Matemática, e também com mais geometria e um maior intercâmbio com outras disciplinas.

Pareceu-nos que a metodologia de suas aulas envolve coisas aparentemente miúdas, tais como: acompanhamento dos cadernos e da resolução de exercícios pelos estudantes; correção dos exercícios no quadro; leitura e discussão de textos do livro adotado e, às vezes, de outros textos. Contudo, se pensarmos no plano do simbólico e dos afetos presentes nas relações entre as pessoas, neste caso, entre professora e alunos, o que pode parecer miúdo para alguns pode não ser para outros ou pode ser grande, dependendo do contexto e dos significados que os sujeitos atribuem tanto a seus atos quanto às

condutas. Nesse sentido, olhar ou acompanhar os cadernos dos meninos e meninas pode significar para eles algo da ordem do cuidado, da atenção, do interesse da professora com o que eles fazem. Como também pode significar o controle, a cobrança, como a própria Célia nos disse. Seja isto ou aquilo, acompanhar um caderno pode representar muito mais para os meninos do que apenas entregá-lo à professora. Tudo isto precisa ser considerado na análise deste tipo de ritual ou de prática docente.

Também fazem parte dos rituais didático-pedagógicos e das relações entre Célia e seus alunos: as pesquisas de palavras desconhecidas no dicionário; os trabalhos em grupo; a confecção e uso de materiais para manipulação. E, ainda, como castigo quando se esquece o material ou quando o menino deixar de fazer alguma coisa, a cópia de textos ou da tabuada. Contudo, pelo que Célia nos relatou, tudo que ela faz com seus alunos é feito com muito carinho e respeito.

Nos momentos de leitura, Célia contou que abre um tempo e espaço para um diálogo mais informal com estudantes para eles contarem os casos deles, segundo suas palavras. E deu-nos, também, um exemplo de uma estratégia que usa para conseguir dar aula de Matemática no último horário, depois da aula de Educação Física. Os estudantes chegam suados e agitados. Para acalmá-los, ela lê uma história e conversa um pouco. Eles relaxam e aí ela entra com os conteúdos da aula de Matemática. Nestas situações, a professora indicou-nos, como em outras ocasiões da entrevista, as atividades que realiza associando as aulas e conteúdos matemáticos com os de outras disciplinas. Mostrou-nos, também, a problemática do tempo, dos horários presentes mais especificamente, presente no período das aulas, em geral fragmentadas em períodos rígidos, sendo que a aula de Educação Física, por suas características usuais, é diferente das de Matemática. Assim, é necessário um “rito de transição” entre uma e outra, exigindo cuidados que Célia compreende e leva em consideração. Parece-nos que, dentro de suas possibilidades, a professora vai procurando inventar saídas necessárias e convenientes para cada momento e situação de sala de aula.

Ainda em sua relação com os estudantes, Célia se preocupa e opera com o incentivo ao lado da cobrança. A este respeito chamou-nos a atenção, também, o destaque que ela dá aos alunos com dificuldades, assim como a forma como compreende e se refere aos meninos de um modo geral. Embora ela os considere sem interesse e diga que não

sabem as coisas, e que alguns não fazem o que deveriam, Célia não os demoniza. Ela leva em consideração as dificuldades sociais e familiares dos meninos. E referiu-se aos que são considerados problemáticos, tal como Alexandre, lembrando-se de sua tentativa e da das colegas para que ele desenvolvesse. Tentam ajudá-lo e Célia destaca que ele *conviveu e aprendeu um pouco*.

Embora não tenha feito teorizações sobre isto, a tonalidade de gênero, mais especificamente da mulher, é forte na narrativa de Célia. Seja quando se lembra das dificuldades colocadas pelo pai, diante de sua idéia de ser professora, seja na forma como ela, como mãe, se inscreve em seu estilo de docência, seja quando se lembra de que a equipe, com a qual trabalhava em determinada escola, era toda formada por mulheres. E ainda, no caso de Célia, os vínculos ou associações que a professora estabelece entre suas vivências de mãe e sua atuação com seus alunos são não apenas muito claros, como também indicam que ela tem por eles, os alunos, muito respeito, compromisso e afeto. Se assim não fosse, ela não os trataria como seus filhos, tal como nos contou. Dito de outro modo: em muitos e vários momentos, vimos que ela se coloca como mãe dos estudantes, com uma mão firme, de cobrança, e outra, carinhosa, que não perde o filho de vista. Se os alunos não fazem as tarefas ou delas se esquecem, se não trazem o material, como o livro e o caderno, mais de uma vez ela os coloca para fazer cópia de um texto ou da tabuada. E se faltam à aula, têm que fazer a atividade que perderam e mostrá-la no final. Dá-nos, portanto, indícios de que, naquelas condições, sua conduta se aproxima da que teria com seus filhos.

Deve-se destacar, ainda, que embora Célia não tenha feito o discurso da educação para os valores, a solidariedade e a afetividade, ela indicou-nos preocupações e ações nesse sentido, quando falou-nos de questões como: suas conversas no sentido de conscientizar os meninos sobre a importância de respeitar o colega; de desenvolver neles o compromisso com as coisas; sua preocupação com a caligrafia do estudante; as leituras de histórias que faz em sala.

Sobre as relações da entrevistada com a comunidade escolar de um modo geral, Célia se refere à sua participação nos encontros mensais de professores de Matemática na Secretaria da Educação, além de intercâmbios e trabalhos conjuntos com profissionais da Matemática e de outras áreas de conhecimento na escola. Célia traz muito forte o

aprendizado com as trocas de experiência, com o fazer junto, com as discussões com os pares quando da preparação de material. Segundo ela, aprendeu a trabalhar leitura, a usar o dicionário nas aulas de Matemática, a inserir a Matemática em um projeto como o Projeto Água citado.

Quanto à sua formação profissional, a professora não fala de seu curso de licenciatura e, quando perguntada sobre isso, ressalta que o curso era muito só cálculo. E tenta lembrar de uma professora de didática, mas interrompe. Sempre retoma a idéia de que aprendeu nas discussões com os pares.

Quanto à concepção sobre Matemática, a postura da docente em relação à disciplina não é homogênea ou uniforme, mas misturada. Há momentos em que transmite uma visão de Matemática mais intuitiva, menos formal, que tenta aproximar da realidade dos estudantes. Em outros momentos, fala da Matemática como uma disciplina exata e abstrata, distante da vida e do cotidiano das pessoas. Quando perguntada se usa a experiência com desenho técnico nas aulas, ela responde que o que fazia no desenho é muito distante as realidade dos meninos.

A professora não faz um discurso retórico sobre a docência, mas dá-nos indicativos de estar procurando alternativas, de ter compreendido que a Matemática, se apresentada *pronta e acabada*, não oferece ao aluno a possibilidade de participar da própria construção do conhecimento. Parece-nos, ainda, que a professora tem buscado o caminho mais intuitivo, menos formal, cada vez mais buscando interligações com outras áreas do conhecimento, realizando atividades com seus colegas. Além disso, Célia parece procurar retirar da Matemática seu aspecto restritivo, procurando apresentá-la de forma que possa servir, realmente, a uma educação mais próxima das necessidades e motivações do contexto sociocultural dos estudantes.

Percebemos a professora Célia como uma docente com uma maneira calma e com a aparência de alguém que não opina se não convidada, de alguém que não constrói teorias *a priori*. Alguém que pensa que faz pouco, que mostra muita humildade, mas que vai determinada em sua travessia pela docência, fazendo o que sabe e o que sua intuição manda, o que vai aprendendo com seu trabalho, individualmente ou com os

colegas. Não podemos dizer que Célia queira mudar radicalmente as coisas: deseja que os alunos *aprendam um pouco de Matemática* e aprendam a *ter compromisso com as coisas*. Em sua caminhada, vai tocando a vida, e vai fazendo as coisas que pode e como pode. Talvez esteja aí a grande sabedoria de Célia: ela não quer mudar tudo, só quer que os alunos, que antes da universalização do acesso à educação ficavam fora da escola, aprendam a escrever, melhorem a caligrafia, aprendam a Matemática que consigam apreender e melhorem como cidadãos.

Finalmente, chama a atenção, na narrativa de Célia, como certas oportunidades, entre elas a de participar em encontros mensais de discussão com colegas e as possibilidades concretas de troca de experiência e de trabalho conjunto entre pares, fizeram diferença para ela. Vê-se como uma existência composta de supostas pequenas coisas – ela não opina muito, não crê que possa fazer tudo – não a impede de ir, firme e calmamente, encontrando um jeitinho. Ela *não põe no fazer coisas, a sua existência*: vai existindo, prestando atenção. Vai abrindo os olhos e os ouvidos, escutando os estudantes. Vai calando muito e, principalmente, tendo muita paciência. Vai misturando a sensibilidade e responsabilidade docente com as vivências da maternidade; o trabalho individual e o coletivo; a leitura, as histórias, a caligrafia e a Matemática; os meninos e seus pais trazidos à escola. Vai assim, ora *rigorosa e tradicionalista* ora *mudando completamente*, criando e recriando o estilo Célia de ser professora, conforme suas palavras ao sintetizar seu estilo.

3.3. O Rogério

Rogério nasceu em Esmeraldas, região metropolitana da grande Belo Horizonte, no ano de 1959. É branco, filho de pai que exerceu as profissões de agricultor e após mudar para cidade, de carteiro e mãe dona-de-casa. É solteiro e não tem filhos. Atua como professor de Matemática há vinte e seis anos. Atualmente, é professor do terceiro ciclo na Rede Municipal de Betim e da Educação de Jovens e Adultos na Rede municipal de Belo Horizonte. Trabalha nos turnos da tarde e da noite. No turno da manhã, conforme nos falou, cuida um pouco de si, faz caminhadas, terapia e outras coisas pessoais.

Iniciou a licenciatura em Matemática no ano de 1979, na antiga FAFI-BH, hoje Centro Universitário de Belo Horizonte, ano em que também ingressou no magistério. Experimentou, ao longo desta sua carreira profissional, atividades diversas como aula particular, professor em escolas da rede privada; professor em escolas estaduais e municipais. Foi também bancário por um período. Depois de um concurso público, trabalhou na Caixa Econômica Federal durante cinco anos, experiência que reforçou ainda mais sua opção pela docência.

3.3.1 Fragmentos da narrativa de Rogério

Bom, falar da... do lugar de professor de Matemática, tem que remeter à infância mesmo. [...] Perdi minha mãe aos treze anos de idade. Minha irmã mais velha assumiu a casa e o lugar de mãe. Fui criado na igreja católica, coroinha de missa em latim, participei de grupo de jovens. A minha casa que era uma casa de multidão – minhas irmãs já davam aula particular –, participavam de igreja, militavam em movimentos populares. [...] A minha irmã mais velha, com quinze anos, começou a dar aula de admissão num barracão que tinha lá em casa. [...] Então, o que eu fazia? Eu vivia entre livros, sala de aula, professoras, corrigir provas, ler textos. Lembro-me do meu irmão assinar revistinha da Turma da Mônica! Então, na minha história, a leitura e a escrita estão muito presentes. E é uma coisa interessante, hoje eu fico pensando: meu pai falava que mulher tinha que ser professora, então todas as minhas irmãs foram professoras! Só que hoje nenhuma mais exerce a profissão, só ficou eu. Falo que eu não tinha para quem passar o cetro, porque foi passando, chegou em mim, para quem eu passo? Eu fiquei! Então vivi nesse meio. Como eu gosto de desenhar, então quem fazia os cartazes para elas era eu! Aqueles painéis de escola. Os desenhos das cartilhas! Lembro muito da Lalá, Lili e o Lobo... Quando estava lá pela sétima série, comecei a dar aula de Matemática para os meus colegas. Lá em casa ficava cheio de colega meu! Fui dando aula de Matemática, aí começaram a aparecer alunos procurando professor particular! O Rogério dá aula... O Rogério dá aula! Comecei a dar aula particular, desde cedo. Com treze anos de idade. Até hoje dou aula particular! Assim: hoje não cobro mais! Dou aula particular para meus sobrinhos, para filhos de amigas, afilhados! Hoje, quando eu estou na sala de aula, eu entendo o aluno que tem dificuldade, meu olhar para o aluno que tem dificuldade é muito marcante, porque antes de entender o que era professor, eu ajudava quem tinha dificuldade! E com isso... Os meus questionamentos! Por exemplo: o professor ele ensina uma coisa na sala e cobra outra na prova! Essas provas difíceis!

[...] Fase fantástica dos padres dessa época, que começaram as comunidades de Base em Betim! Padres de vanguarda como Leonardo Boff, Frei Beto. Em Betim, o famoso Frei Eduardo, Frei Cristóvão. Eles começaram a falar de pobres, do que eles precisam, eu no grupo de jovens! Eu era dirigente de grupo de jovens, tínhamos uma reunião semanal onde a gente discutia os textos bíblicos. Eu peguei uma linha de padres que, para explicar o milagre dos pães, falava abertamente: “Deus não fez milagre, todo mundo pegou o que tinha dentro de casa e colocou em praça pública.” Eu me lembro da minha tia que saiu da igreja, achou um absurdo, padre questionando o milagre de Deus! Eu

falava com ela: Tia Zinha, esse é o grande milagre! Se pegar tudo que nós temos e dividir, vai sobrar!

[...] Eu dava aula particular e gostava, mas eu tinha um tio que morava na roça e ia muito lá em casa. Falava assim: “Quem não serve para fazer nada na vida vai querer ser professor.” [...] Quando terminei o segundo grau em Técnico em Edificações, fui trabalhar na construção da Companhia de Aço, na parte de terraplanagem. Com um ano que eu estava lá, adoeci, entrei em coma mesmo, febril. Fui parar no hospital. [...] Encarei: quero ser professor, vou fazer Matemática. [...] No curso, eu me sentia um peixe fora d’água! Eu pensava: mas esse trem está errado! Só eu que quero ser professor! Comecei a dar aula, mas o tempo todo que eu fiz curso de Matemática, para mim estava claro: eu fazia curso de uma coisa e dava aula de outra. Porque não tinha nada a ver. Não tinha nada a ver, o que eu estudava na faculdade: cálculo, cálculo numérico. [...] Eu me formei nessa Matemática de fazer exercício, quando eu fiz a faculdade, a grande restrição que eu tenho à minha faculdade... É que foi uma faculdade de fazer listas exercícios, ao cúmulo de um professor de cálculo, no nosso primeiro dia de aula, ele deu para a gente mil exercícios! [...] Depois de um tempo que terminei o curso de Matemática fiz uma segunda tentativa de não ser professor, fiz concurso da Caixa para fazer outra coisa na vida. Já que eu só sabia só dar aula, entrei na Caixa, virei bancário... Porque, meu Deus do Céu, só sirvo para ser professor! Com um ano de banco eu não queria mais. Meu pai era vivo: “Você não vai largar um emprego federal...”

[...] a Biodança foi um marco na minha vida! Primeiro pessoal: eu saí de um processo de depressão! Eu não sei se a palavra é depressão, mas quem tomou tanto remédio, cinco anos! Foi questão de identidade! [...] dentro da Biodança tem a teoria da auto-poiésis. O que é auto-poiésis? É o seguinte: o universo se auto-organiza, ele é auto-organizativo. É burrice minha achar que eu vou... Que sou o único fator preponderante para aquele aluno aprender. Existem milhões de fatores! Ele não aprende aquilo nesse momento, mas tem a vida inteira para aprender! Não sou o único responsável por isso. Antes eu pensava assim. É uma mudança de paradigma, você achar que em algum momento, independente de você o aluno pode aprender. É o conceito do auto-poiésis. O universo se auto-organiza. Te tira o papel de Deus, de achar que sou tão poderoso que ele só aprende comigo. Se vier outra professora, outro professor, ele também vai aprender, ou não. [...] Por isso que eu falei que a Biodança para mim é um divisor de águas. Eu comecei a olhar o mundo com outros olhos e com certeza a olhar os meus alunos de outro jeito.

[...] No começo, eu não tinha domínio de classe nenhum! Eu gosto de lembrar da Ângela Maia, ela já faleceu, era pedagoga. Ela falou comigo: “Você não serve para ser professor! Você não tem domínio de classe!” Aí eu jurei para mim: eu vou ter esse trem! [...] Eu dando aula, de repente: “Pssiiiu”! Uai gente, o que aconteceu? No que eu olho para a porta, ela parada, assim com os braços... Assim (gesto, com os braços cruzados), igual general! Eu tinha pavor dela! Hoje, quando eu entro numa sala, eu posso falar assim... Eu dou conta da sala! Eu me lembro dela! Ela me ajudou a refletir sobre o papel do professor. Se eu queria essa profissão mesmo... Eu tinha que aprender isso. Então assim, hoje eu não vejo domínio de classe: eu vou mais para Paulo Freire, para seduzir os meninos. Hoje eu vou seduzir esse povo aqui, eles tão achando que tão brincando com quem?...

O estilo vai mudando.

[...] Dar aula de Matemática era fazer lista de exercício. Foi essa visão que eu aprendi na faculdade. [...] Aí coincidiu que na época estava... A Maria Lúcia estava no governo e teve muita coisa boa. A Secretaria de Educação contratou o Edmar Rabelo para dar assessoria. Tinha a parte teórica e oficinas. A gente dava vinte aulas na escola e tinha um dia de folga. Nesse dia, você podia fazer opção de ir para a Secretaria participar do grupo de estudo. Aí eu fui. Foi quando eu participei um ano e meio com eles. E aí fui aprender a trabalhar com jogos, aprender a dar aulas através da geometria. Que não é mais aula expositiva, então vão dobrar, dobra daqui, dobra dali e ele vai deduzindo... Corta daqui, corta dali, aula expositiva, ela vai sumindo. Tanto que a maior dificuldade que tenho hoje é dar radicais na oitava série, não tem jeito. É abstrato demais! Outra coisa que aprendi como professor de Matemática: trabalhar com o que é significativo para eles! Então, primeiro vamos debulhar as palavras. Ele tem que entender o que é adição? Como é que adiciona na vida? O que quer somar na sua vida?

[...] Como levar esse menino, dessas turmas que não aprendem a aprender. Tem uma coisa que eu ainda elaboro: eu mapeio a sala, avaliação diagnóstica, mas está claro para mim, hoje, que eu não sei chegar até todos os meninos, entendeu? Por mais que eu tenha aprendido, tenha revisto minha postura, minha vivência, tenha aprendido a trabalhar com metodologias novas, tem aluno que não aprende comigo. Eu não sei ajudá-lo! Todo mundo aprende! A pergunta é o quê? E quando? Aí eu levo para Matemática... Eu estou com uma turma projeto! Eles aprendem só com número natural... Então eles vão aprender só com número natural. Mas tem que ter essa sensibilidade de perguntar: com quem que eu estou? Que sujeito é esse? Que Matemática é essa? Para quê? Para quem? Porque se ele sai da sala com sentimento de que ele é burro... Eu sou mais burro que ele... Porque eu sou profissional!

[...] Outra coisa que aprendi: valorize sempre o que seu aluno faz! Em vez de escrever ótimo, excelente, comecei a escrever brilhante. Para os meninos é o máximo: “Nossa... Minha mãe vai me dar dez reais, porque tem brilhante no meu caderno!” Eu coloco brilhante para ficar brilhante! Então o que acontece! Com seis meses de aula os cadernos melhoram... Mas por quê? Porque eu brigo com eles, para que eles... Se não está legal, não ponho brilhante. Aí vem questão da biodança que é reforçar o lado bom! Porque a biodança não trabalha a doença. [...] “O que de bom, você traz?” Se estou em uma turma projeto (turma de alunos com dificuldade de aprendizagem), que é o caos dentro do caos, penso assim: o que eles aprendem? Aí que fui começar a questionar *que* Matemática, *que* ensino.... Aí fui entender um pouco: se é vivência, então esse negócio de aula expositiva está por fora, tem que procurar outra coisa... Tenho uma aluna esse ano, o nome dela é Regina Maria, ela fala assim comigo: “Quando eu termino uma equação, eu fico encantada!” E o olho dela brilha tanto! Matemática serve é para isso! Naquele momento, ela entra em contato com o prazer; depois, se a equação não servir para nada, serviu para ela ter um momento de prazer.

[...] Eu tenho que dar aula de Matemática, não tenho? É o que eu sei fazer! E se eu estou com um aluno na oitava série que não sabe ler nem escrever? Sei que eu tenho que ensinar para ele equação do 2º grau! Um pouquinho de geometria! Então, o que eu preciso fazer? A primeira coisa que ele vai aprender a escrever é o nome dele! Então

nós vamos fazer uma fichinha: Vocês vão escrever o nome e vão me chamar! Vão copiar equação do 2º grau: $x^2 - 5x + 6 = 0$, cinqüenta vezes... É legal que têm aluno que aceita e aluno que não aceita. [...] Esse menino paulista que eu falei, mal escrevia. Hoje você pega, ele é o líder do grupo para ajudar os outros a fazerem equação do 2º grau. Quem não escrevia nem o nome!

[...] Aí eu acho que é hora da gente parar e pensar. Por que você acha que é legal dar aula no Pedro Rocha? É porque que no Pedro Rocha, por exemplo, como eu trabalho com o projeto pesquisa e o projeto corpo e movimento, além da Matemática, eu dou aula para duas turmas. Eu sei tudo sobre os alunos, todo dia vou na sala. Como é EJA, eles faltam muito, faz parte da vida do trabalhador. Aí, o que eu faço? Eles ficaram apaixonados! No terceiro dia de aula, eu já chamava todos pelo nome e eu sei tudo da vida deles. [...] Igual Regina. Regina significa rainha, né? Aí eu brinco com ela: *Cadê a rainha da nossa sala?* Como eu posso fazer uma avaliação descritiva de um aluno, se eu não sei nem como ele se chama, a história dele? Aí eu pergunto: que escola é essa que o menino... Como que ele vai apropriar de alguma coisa se eu, Professor, não apropriei? Aí, nós podemos chorar todas as misérias do mundo calados!

[...] Ensinar equação do segundo grau do simples até o mais avançado. Distribuo as listas de exercícios na sala, eles trabalham em grupos. Aí vou atender um grupo, outro grupo, não dou mais aula expositiva. Aula expositiva só de vez em quando, para finalizar um conteúdo ou outro. Tem uma coisa que eu faço que eu acho muito legal, eu ensino a Fórmula de Báskhara! Eles fazem equação, muitas equações, eu corrijo todos os cadernos, é fundamental! Aí eu falo que vou ensinar o pulo do gato: encontrar as raízes por soma e produto. Aí eu levo quinhentas equações, eles não escrevem, não escrevem nada, resolvem mentalmente. Têm alunos que resolvem equações do segundo grau com produtos notáveis, com denominadores, as equações fracionárias. Tem aluno que está na equação básica, na primeira equação e aí quando eu vejo que ele tem muita dificuldade, peço para ele fazer a mesma equação cinqüenta vezes. Mas cada vez que ele faz, ele tem que me chamar para eu ver o que ele escreveu, para eu pontuar com ele o que errou...

[...] Eu queria atender um por um, individualmente, corrigindo caderno por caderno. Não dou conta de tudo, mas dou conta de alguma coisa. Tanto é que a grande briga é essa: agora vou parar e corrigir os cadernos e vou corrigir no quadro, para dar tempo da gente corrigir essa atividade! Os alunos não aceitam, não: “Não, você tem que corrigir o meu caderno!”

[...] Agora todo mundo vai pegar o caderno. Aí eu levo cola para sala, eu levo molho de lápis para dar para os meninos! Eu levo folha, porque o material tem que ser o último empecilho para o menino aprender! “Você está sendo paternalista...”

[...] Eu fui falar da álgebra (falando sobre o relato de experiência que fez no GT de Matemática), um pouco da álgebra! Eu lembro que eu falei isso: não adianta dar método novo para o professor! Tem que discutir com o professor primeiro a concepção de vida, [...] o que você pensa da vida, da morte, dos amores, dos andores, das suas dores, das suas alegrias. Não adianta dar cursos de metodologia para professores, se não trabalhar a concepção deles de ser humano, de homem, de mulher, de conhecimento. [...] Fui numa palestra na Secretaria e a palestrante falou: “Gente, nós também não estamos

sozinhos nesse planeta: tem os planos, os PCNs... Tem o currículo estadual, o municipal. Tem que prestar atenção, não pode trabalhar sozinho. Tem que questionar com o colega, os pesquisadores, nós estamos aí é para isso! Se você está fazendo sozinho, você está louco! Porque nós não estamos sozinhos nesse planeta.”

[...] O Tales da Pampulha. Cheguei lá, sessenta alunos na sala, um plano de curso a cumprir, uma coisa que nunca tinha feito! Na primeira semana, primeira aula, segunda aula e quando deu um mês de aula, eu estava assim, na segunda aula da primeira semana do plano. Os alunos não sabiam! Aí eu conversei com uma pessoa, ela falou: “Procura a orientadora!” Procurei e ela me falou: “Passa a lista dos alunos, que eu vou mandar para aula particular.” Está errado! Que aula particular! Eu que tenho que dar conta desses alunos na sala de aula! [...] Quando tenho sensação que eu não dou conta, vou adoecendo... Vou pondo para fora! Aí procurei o diretor e falei: Estou indo embora! “Por que você está indo embora?” Me deram um plano de curso para cumprir, estou na segunda aula, os alunos não sabem números inteiros, eles não sabem equação do primeiro grau, não sabem isso, não sabem aquilo e eu tenho que falar de sistema de inequações... Sessenta alunos na sala... Não posso ver o caderno dos meninos porque não dá tempo...

O trabalho com histórias, a relação com os pares, a opção pela escola pública.

[...] Aí vem a Escola Plural, que nós temos que dar aula para os meninos que chegaram na oitava série sem saber ler e escrever. Nas reuniões pedagógicas a gente fazia uma coisa legal: a professora de Português deu um curso pra gente, de uns dez encontros, como trabalhar um texto. Eu fiquei encantado... Aí, hoje eu dou aula de Matemática assim: como eu vou trabalhar um texto? Por exemplo, eu vou trabalhar... É... O Chapeuzinho Vermelho... Aí você não chega com o texto na sala e entrega. Você chega e fala: alguém já viu o lobo mau, né? Alguém já viu... Alguém já foi na floresta? Aí você começa a contar... Eu nasci em tal lugar, tinha floresta, eu brincava, tinha gruta. Aí começa a contar da floresta. Ah, alguém conhece uma história que tinha uma floresta? Nesta floresta tem lobo mau? Olha, na hora que você vai entregar o texto para os meninos, eles tomam da sua mão... Já estão assim doidos para ler o texto, entendeu? Tem que seduzir o menino. E eu aprendi a dar aula de Matemática assim.

[...] Hoje tenho clareza, que a minha opção, é pela escola pública. Eu fui criado na escola pública e a minha opção é o retorno para a escola pública! [...] Eu pergunto para alguns colegas meus: como que essa escola, que é de pobre, que é de periferia, os alunos não servem para nada, mas o dinheiro que você recebe aqui serve para você viver? Quer dizer, tem uma coisa errada! Os meninos não servem para nada, porque são pobres mesmo! Agora o dinheiro que você recebe aqui dá para você sobreviver! Será que você não é tão pobre quanto eles? Aí eu, assim, eu tenho dificuldades no trabalho, porque sou aparecido, porque sou falador, como estou falando aqui, eu falo lá mesmo! Eu questiono professor que falta muito, eu questiono mesmo! Eu acho um absurdo! E hoje, o grande problema da escola pública é esse! O povo falta desesperadamente. Agora, aí eu vejo outro lado, que as pessoas não se cuidam! A violência está instalada mesmo, como lidar com essa violência...

A participação em movimentos da categoria.

[...] Teve a greve em Betim. Três meses sem salário, eu era do comando de greve e fomos demitidos. Bom, eu já tinha me formado. Eu me formei em 83, tinha me formado em junho e eu fui demitido em julho. Então, eu que dava aula perto de casa, na Escola Municipal Belo Vale, um minuto a pé de casa... E assim, eu estava pensando: então vou trabalhar dois horários e vou fazer pós-graduação. Assim, recém-formado, um futuro brilhante pela frente, pimba... Sem emprego! E agora o que eu faço? Vou eu atrás do Estado, mendigar uma vaga de contratado, porque para mim é mendicância. Pelo amor de Deus! Eu passei por isso muitas vezes! Uma multidão de gente querendo uma vaga. Você é um “r”... Eu tenho uma amiga muita engraçada. Ela falava assim: “Você é um errrrrrrrrr, lá atrás (gesto, lá atrás na fila)”. Pois era assim mesmo. Nós éramos ninguém, João ninguém mendigando resto de aula. Aí fui dar aula na escola João Pedro II, uma escola de periferia, os meninos pobres, paupérrimos.... Mas assim... De uma dedicação pela escola... Que me apaixonei!

Alguns professores que marcaram.

[...] na época (quando começou a dar aula particular) eu tinha um professor de Matemática que eu era apaixonado com ele. Ele era meu ídolo! Assim, acho que isso me ajudou um pouco. Quando eu estudei, não tinha professor formado, era estudante de medicina, arquitetura, pedagogia, de advocacia! Ele era estudante de arquitetura, dava aula de Matemática. Eu lembro que o livro era o Oswaldo Sangiorge. Hoje eu pego o livro, é difícilimo.... E eu só tirava cem nas provas, porque era fascinado por ele e com Matemática... [...] Na licenciatura eu lembro do professor Jorge Sabatucci, sou apaixonado com esse cara. Sua ética, ele tem uma seriedade! Eu pensava: quero ser igual a esse cara. Bom de serviço! [...] Depois de um tempo fui fazer pós e ele foi professor. No dia da avaliação, eu falei: olha, você deu aula para mim na graduação, você continua a pessoa que eu admiro. Ele era para mim a referência, ele não dava lista de exercício e levava a gente a pensar, já era outra visão de Matemática! Por exemplo, a gente fazia prova, entregava para ele. Ele corrigia, devolvia e falava assim: “Repete essa questão! Você errou, mas sei que você dá conta!” Hoje eu faço assim com os meus alunos. Eles estão fazendo prova! Quando entregam, eu falo: isso aqui está errado! Pensa melhor! Seu caminho está certo, mas você não concluiu!

[..] E aluno eu aprendi que o “a” de aluno, é negação; e “luno” vem de *lumem*, luz. Aluno é a negação da luz. Portanto, sujeito! Aprendi com a Inês.

A Matemática.

[...] Com uma calculadora pequenininha eu falei: olha, não ensina mais isso (algoritmo da raiz quadrada), porque essa calculadora aqui faz. Para que ficar decorando se qualquer calculadora, que tem em qualquer botequim, faz essa conta? Então... Tira essa angústia! [...] Essa Matemática linear, ela vai contra a nossa vida. A vida não é linear. Quando as pessoas chegam lá arrasadas: “Ah... Eu bati o carro! Eu fui abandonado!” Eu falo: oh gente a vida não é linear, como a Matemática, a vida dá mil e uma voltas! O caminho mais curto entre dois pontos, não é uma reta, isso é só imaginação... Alguns levam um susto e falam: “Que é isso, Rogério?”

[...] o que eu ensino de Matemática hoje? Eu ensino o be-a-bà! [...] Quando eu entro na subtração... Falta o que na sua vida? Não é mais e menos! É o que falta para... O que falta... Então na EJA! Eles adoram: “Falta para mim um trabalho! Falta pra mim um companheiro!” Você entra na palavra, vai debulhando... [...] vou falar de produtos notáveis. Eu gasto uma aula conversando sobre produtos notáveis! Conversar com eles! O que é produto? O que é uma operação. Por que é notável? Que personagem que não é brasileira, mas morava no Brasil, que na década de 30, quando o Brasil era aquele atraso total, fez sucesso em Hollywood. *Aí eles ficam: Ham... Ham... Ham... Alguém fala: “Carmem Miranda!”* *Aí, eu falo: Pois é: pequena notável! Por que notável?*

[...] eu gosto de trabalhar a divisão! Por que a conta de dividir é difícil? Porque na vida, dividir é difícil! *Aí eu pergunto: se eu divido a cama com alguém é fácil? *Aí os relatos na EJA vão aparecendo! Companheiros que não deram certo! Divisão da família! [...] *Aí eu trago para eles o que é divisão, dividir é difícil! As pessoas passam fome, porque a gente não divide! [...] a gente tem que apropriar da Matemática para vida, que eles usem a Matemática para isso, para que eles possam ter uma vida melhor. Porque se a Matemática ensinada na escola não servir pra isso, ela não serve para mais nada, para tirar o sujeito do lugar que ele está!***

O professor fala de seu estilo em uma frase

O de cuidar... De assentar do lado. Preocupar com o aluno que tem dificuldade.

3.3.2. O estilo Rogério

O de cuidar... De assentar do lado. Preocupar com o aluno que tem dificuldade.

Rogério mostrou grande domínio na habilidade de narrar. Entregou-se à entrevista como pareceu-nos fazer com a vida. Na primeira entrevista, falou durante duas horas e vinte minutos sobre suas convicções, sonhos, medos, discordâncias. Coloca-se com desenvoltura, fala de si, da profissão, da família, amigos, amores, sexualidade. Comunica-nos a intensidade de quem *se deixa tocar, se expõe* aos acontecimentos da vida. Fala da docência como da vida: com paixão.

Viveu a escola mesmo antes da própria escolarização, já que é o mais novo, nasceu e viveu entre quatro irmãs, professoras primárias. Cresceu vendo-as às voltas com a preparação de aulas, com cadernos por corrigir, ouvindo-as desfiar os dilemas da

profissão. Tentou fugir à sina. Trabalhou como técnico de edificações, como bancário, aprendeu muito, mas carregava uma angústia: existia um buraco que o levava a adoecer.

O menino criado em um meio de muitos livros, conversas sobre sala de aula, desenhando cartazes para as irmãs professoras, entre padres (os chamados progressistas) e grupo de jovens, não pode fugir do professor que talvez já estivesse dentro de si, quando encontrou o de fora. Depois de algumas relutâncias, acolheu o professor que o espreitava. Rogério relata lembra que hoje nenhuma das irmãs exerce mais a profissão de professora na escola básica. Ele ocupou esse espaço, *não tinha para quem eu passar o cetro, eu fiquei!* Ficou e dedica-se ao exercício da profissão de forma competente, comprometida, séria, rigorosa, responsável, sensível e amorosa.

A narrativa de Rogério nos conduz, em primeiro plano, a uma observação mais geral. Em seu relato, Rogério, tal como Célia, e diferentemente do tom narrativo de Fábio, se referiu a períodos passados de sua vida para falar que fez mudanças como professor. E as indica, ao relatar, ou mesmo ao descrever algumas cenas e enredos de seu cotidiano de professor.

Outro elemento de grande relevo na narrativa de Rogério, ao nos trazer os elementos de seu estilo, além de sua narrativa de tonalidades autobiográficas, é a força de sua história pessoal, de seu ambiente familiar, ao lado de participação religiosa, da militância política e de sua formação em biodança, aspectos essenciais e evidentes nas modulações do seu modo de estar, de sentir, de pensar e de viver a docência.

Quanto à dimensão de seu estilo relativa à sua atuação em sala de aula, nos processos didático-pedagógicos do ensinar, isto é, quanto aos rituais e práticas docentes em sala de aula, na lida com os alunos, ensinando Matemática, alguns aspectos ou particularidades podem ser extraídas da narrativa de Rogério a respeito. Sua metodologia é de pouca aula expositiva, entre outras características. As aulas expositivas ele quase não mais as utiliza, uma vez que tem buscado outras práticas pedagógicas.

É, também, um professor que se referiu claramente às mudanças ao longo do seu tempo de magistério. Ao se referir a essas mudanças, em sua atuação como professor, no desenvolvimento de suas aulas, Rogério ressalta seu distanciamento das aulas

expositivas para efetuar outras práticas didático-pedagógicas tais como: colocar os alunos trabalhando em grupos e o acompanhamento e correção dos cadernos dos estudantes, embora lamentando não poder dar um acompanhamento individualizado mais permanente ou constante, mais detido aos estudantes.

Outra metodologia utilizada pelo professor é a discussão teórica do sentido dos termos matemáticos, pois ele considera que o que está sendo trabalhado deve ter significado para o estudante. A esse respeito, por mais de uma vez, Rogério fala de *debulhar as palavras* e conta que, antes de entrar em um assunto novo, fica uma aula conversando, buscando coisas da vida dos meninos para relacionar com o assunto. Opera também com material concreto, jogos, dobraduras e outros que possam facilitar a compreensão e sentido dos conteúdos matemáticos.

Ainda sobre as mudanças salientadas por Rogério, e quanto aos fatores que as geraram, o professor se remeteu à experiência de ter começado a dar aula particular para pessoas que tinham dificuldade com a Matemática, ao aprendizado na Biodança, a proximidade com a chamada Igreja Católica Progressista e a militância política, importantes eventos e vivências de sua história individual e coletiva. Ressalta-se ainda, em suas considerações sobre suas mudanças, que em geral não as atribui à Faculdade, pois, segundo ele, o Curso de Licenciatura se distanciava muito de suas vivências na escola, já que começou a dar aula assim que entrou para a faculdade. Sendo assim, é possível afirmar que, no caso de Rogério, seu estilo de ser professor deve-se à sua formação em outros tempos e espaços de sua vida, e não à formação acadêmica que obteve na Universidade e outras instituições, centros e projetos de formação. Contudo, ele também se lembrou de projetos de formação de professores de que participou, inclusive através da Secretaria de Educação de Betim. Além disso, em termos de sua formação e das mudanças que foi vivendo, lembrou-se de trabalhos e projetos que desenvolveu com seus colegas em escolas como algo que influenciou sua atuação como docente, seus métodos e estratégias didático-pedagógicas. E recuando mais no tempo, vê-se que ele se recorda de seus bons professores, que os admirava e que lhe servem de referência de um bom professor.

Sobre sua gestão na classe, Rogério conta-nos que foi já acusado de não ter domínio de classe e considera que a sua maneira de estar na docência vai mais para uma postura de

negociar e de seduzir para o aprendizado. Para isso, além de corrigir os cadernos, escrevendo recados, *escrevo brilhante para ficar brilhante*, trabalha com conteúdos que façam sentido para os estudantes e que estes sejam capazes de compreender. Assim, em uma mesma turma, tem alunos em vários estágios de aprendizagem: os que conseguem resolver os exercícios mais difíceis, os que resolvem só os mais fáceis e aqueles que só dão conta de copiar. Procura dar atenção a todos os estudantes presentes na sala de aula, pois acredita que é muito importante que estes saiam da aula sentindo que aprenderam alguma coisa. No entanto, conta-nos que aprendeu que não consegue atingir todos os estudantes. Há aqueles que não conseguem envolver-se naquele momento, naquela aula. Porém, Rogério acredita que podem aprender em outros momentos, lugares e com outras pessoas.

Nesse sentido, Rogério faz críticas ao trabalho com exercícios ou problemas de Matemática muito distantes e difíceis para os estudantes. Segundo ele, podem provocar sensação de burrice. Procura trabalhar com listas de exercícios mais acessíveis, muitas equações, expressões numéricas, mas que os alunos tenham capacidade de resolver. Defende que o estudante, ao resolver, ao ter sucesso e ao se *apropriar* daquele conteúdo, passa a ter prazer, sensação de sucesso e sente-se bem com a Matemática e com a escola.

Ao referir-se à dimensão das concepções relativas aos alunos e às suas relações com eles, bem como às suas expectativas e sentimentos quanto aos estudantes e ao trabalho que tem com eles, Rogério mostrou-se como um professor muito atípico, muito singular, o que parece estar associado à sua história. Sua forma de estar professor traduz a pessoa que é: com muita centralidade nas questões do humano. Procura saber o nome, a história, conhecer a letra, os cadernos e o potencial de todos os estudantes. Por exemplo, se constata que um aluno não sabe ler, busca estratégias para ensiná-lo, mesmo se ele estiver em uma turma de terceiro ciclo, correspondente à antiga oitava série.

Percebemos no entrevistado uma preocupação com a vida. Fala de uma Matemática próxima ao estudante, que possa ajudá-lo a melhorar a própria vida. Comunicou-nos uma forma de estar na docência – a do professor que coloca o menino e a menina no centro. Não é o estudante que se ajusta, se encaixa em uma escola que muitas vezes não

foi pensada para ele. É um movimento contrário – onde a escola e a Matemática são pensadas a partir das necessidades dos estudantes ali presentes, a partir de quem são eles, de como vivem, de suas histórias. Faz perguntas sobre os meninos: quem são eles, o quê e como eles aprendem? O que a Matemática pode representar em suas vidas?

Diz do projeto de uma das escolas, em que leciona, onde todos os professores se incluem numa área de conhecimento e no que a escola denomina projeto. Ele trabalha com Matemática, com o projeto de Iniciação a Pesquisa e com o projeto Corpo e Movimento. Fala do próprio aprendizado ao se inserir nesses projetos, que acabam implicando um trabalho de equipe mais intenso, a oportunidade de lidar com um número menor de turmas, levando a um contato mais diário e constante com os estudantes. *Igual a Regina! Regina significa rainha! Aí eu brinco com ela! Cadê a rainha da nossa sala?* Parece haver da parte dele uma profunda crença de que todos os estudantes, meninos e adultos, são capazes, mesmo sabendo das inúmeras dificuldades deles. A brincadeira com a Regina é tão forte quanto o *brilhante* nos cadernos. Um olhar sensível, cuidadoso, acolhedor sobre os estudantes ao invés de um olhar de julgamento, de desmerecimento, de discriminação, de desqualificação para com os meninos. Ao mesmo tempo, reconhece que ele não sabe trabalhar com alguns desses meninos, que não sabe ajudá-los.

Entendemos que Rogério foi inicialmente cuidado, depois aprendeu a se cuidar e a cuidar das pessoas. Apesar de ter perdido a mãe aos treze anos de idade, pareceu-nos ter recebido muita atenção, viveu em uma casa sempre cheia, freqüentada por muitas pessoas, parentes do interior, amigos, políticos e padres. Foi cuidado e aprendeu a se cuidar. Está sempre querendo melhorar, investindo em si. Faz terapia, trabalha com a Biodança. Investe em sua formação pessoal e profissional, fez pós-graduação em Educação Matemática na PUC-Minas, participou de cursos de média e longa duração, palestras e congressos. Cuida de si e de seus alunos.

Passando à dimensão designada pela idéia da profissionalidade, a narrativa de Rogério contém vários elementos. Ele é um professor politizado, que discursa sobre as coerências de seu fazer, mesmo que, por vezes, contrário aos seus ideais. Percebe sua prática marcada pela formação humana, acadêmica e política. Há uma consciência crítica em relação ao comportamento dos colegas e a relação nem sempre é fácil: conta-

nos que às vezes é considerado “Caxias”, pois questiona o colega que falta e que reclama do aluno que não sabe nada. Também é bastante reflexivo e parece ter tido sempre um olhar e um pensamento crítico sobre o hoje e o ontem da escola: fala da falta de condições, da falta de investimentos, da violência.

Ao falar de seu curso de licenciatura, como Célia, Rogério relata que o curso era muito só cálculo. Traz admiração por um professor da licenciatura, até hoje, e ressalta o aprendizado pós-serviço, o intercâmbio com os pares na formação continuada, as trocas com os colegas de Matemática e de outras áreas de conhecimento, os projetos interdisciplinares, o aprendizado com leitura de textos. Lembra, recordando de uma palestra a que assistiu na Secretaria de Educação, que a palestrante chamou a atenção para a dificuldade cada vez maior de se trabalhar sozinho, da necessidade de estar buscando ajuda, trabalhando mais em equipe, consultando outras pessoas, grupos, instituições.

Outro ponto que nos chamou a atenção é a relação de Rogério com a literatura sobre educação, com o livro didático e seus autores. Parece buscar muitos livros, enumera os que foram marcantes em sua época de estudante, no início da carreira profissional, de como os livros didáticos foram melhorando e dos que acha mais interessantes nos dias de hoje.

Considerando a quarta dimensão na nossa teorização sobre estilos de docência, as concepções e visões em relação à Matemática, percebemos dois movimentos em Rogério. Um, buscando uma Matemática de mais palavras, com teorização dos sentidos e significados, procurando relacioná-la com aspectos da vida; e outro, de uma Matemática mais mecânica, de listas de exercícios. Aponta que os exercícios respondem à representação social que o estudante, principalmente o estudante adulto, tem de Matemática e lembra que foi assim que ele aprendeu. Os estudantes, ao se apropriarem dos conhecimentos matemáticos, mesmo os mais mecânicos, passam a se sentir capazes e a gostar mais da escola. Ambos os movimentos são no sentido de uma Matemática para a vida, para a auto-estima, para a felicidade e a dignidade dos meninos.

Rogério mudou, rompeu, inovou, adequou a Matemática que recebeu por meio de aulas expositivas, de listas de exercício, de correção no quadro, de pouca geometria,

transformando-a numa Matemática com jogos, dobraduras, material concreto, listas de exercícios também, mas com correção individual em cada caderno e com muita geometria. Procura relacionar os conteúdos, dar sentido ao que está ensinando. Por exemplo, ao trabalhar operações com números inteiros, racionais, álgebra, está sempre buscando a geometria, procurando relacionar.

Enfim, nos próprios termos de Rogério, seu estilo pode ser assim sintetizado... É o estilo de cuidar... De assentar ao lado, de se preocupar com o aluno que tem dificuldade.

Mas poderíamos dizer mais, pois o seu estilo é muito particular e pouco freqüente. Senão por outros motivos, mas principalmente pelo fato de que ele faz perguntas, interrogando a si mesmo, a escola e o trabalho docente. Rogério (re)conhece seus limites e trata de se cuidar, para cuidar dos meninos, a fim de que sejam brilhantes, sujeitos e não alunos. Ele faz as primeiras perguntas, aquelas que nem sempre são feitas, embora não devessem faltar: *Com quem que eu estou? Que sujeito é esse? Que Matemática é essa? Para quê? Para quem?* Talvez possamos dizer, em suma, que o estilo Rogério se aproxima de um modo freireano de pensar e viver a docência: humanista, comprometido, responsável, sensível, amoroso. Sem se esquecer da busca das palavras e de seus sentidos no universo cultural dos meninos, para ensinar uma Matemática significativa.

3.4.O Pedro

Pedro nasceu em Peçanha, interior de Minas Gerais, em 1948. É branco, filho de pai alfaiate, autodidata, como fez questão de destacar, e mãe dona-de-casa. É casado e tem três filhos. Tem quarenta e quatro anos de docência de Matemática. Atualmente, é professor do terceiro ano do Ensino Médio na mais antiga e tradicional escola estadual de Belo Horizonte. Ministra vinte aulas³⁴ semanais no turno da manhã.

Sua primeira graduação, em Matemática, deu-se no ICEX/UFMG e iniciou-se em 1971. Posteriormente, cursou Engenharia e Direito. Experimentou, ao longo da carreira

³⁴ A carga horária semanal, correspondente a um cargo, do professor da Rede Estadual de Minas Gerais é de vinte quatro horas semanais, dezoito em sala de aula e seis de planejamento e reuniões. Pedro trabalha com duas aulas semanais acima da carga horária obrigatória.

profissional, uma diversidade de experiências: professor do admissão³⁵ aos quinze anos, professor de escolas estaduais, municipais e particulares, entre elas uma escola particular que segundo ele, era apelidada de “pagou-passou”. Pedro trabalhou no comércio, na Petrobrás e na prefeitura de Belo Horizonte como engenheiro. É aposentado nesta função, porém nunca deixou de exercer a docência.

3.4.1. Fragmentos da narrativa de Pedro

Comecei a lecionar aos 15 anos. Tinha acabado de concluir a oitava série, naquela época, o ginásio. Faltou professor, ficaram na cidade sem saber, quem poderia dar aulas. Uma professora de geografia me indicou. Falou que o filho do Romão poderia dar as aulas. Foram atrás de mim, eu tremi nas bases. Filho de pobre... Que não tem vez na cidade pequena... Conversei com meu pai. Ele só disse: “*Meu filho se eles te chamaram, é porque você tem capacidade.*” Eu pensei com o pé atrás. Lembro até hoje! Era um dia bonito! Fui lá, dei resposta, aceitando. Passei a lecionar para os colegas que jogavam bola comigo. [...] A cidade próxima à minha precisou de professor de Matemática, foram atrás de mim. Passei a lecionar em duas cidades. Fiquei um ano viajando. O fato de ter sido convidado para uma cidade vizinha foi muito importante. Lá eu fui gente. Lá eu era professor por mim mesmo. Na minha cidade, eu era o filho do Romão. Esse fato foi muito importante. E foi como professor que eu pude sobreviver, estudar, ajudar meus irmãos e criar meus filhos.

[...] Eu vim de família humilde, meu pai era analfabeto. Aprendeu tudo: a ler, a escrever, a fazer conta, tudo sozinho. Minha mãe é analfabeta até hoje: ela tem oitenta e três anos. Já foi para escola, mas nunca aprendeu. Nós somos sete irmãos, oito, porque minha família sempre criou algum, criou esta menina que é minha sobrinha. Então somos oito, todos formados em curso superior. Comecei a estudar na UFMG, em 1971. O curso era de quatro anos, mas fiz em cinco, porque trabalhando eu não podia fazer o curso normal, tinha que me sustentar. Depois fiz engenharia. Entrei na prefeitura como engenheiro e já me aposentei. E sempre continuei lecionando. Lecionei em escolas particulares, escolas municipais e nessa escola estadual onde estou até hoje. Entrei aqui em 83, fiz concurso, entrei e estou lecionando. Fiz Direito com a minha filha, foi um período muito rico, tive como colega sobrinhos, ex-alunos daqui do colégio. Também fiz Pós-graduação na Fundação João Pinheiro na área de políticas públicas. Fiz vários cursos técnicos. Então a minha formação profissional é esta. Nunca parei de dar aula! Ocupei dez anos de cargos administrativos na prefeitura. Fui diretor de quinhentas pessoas, médicos, engenheiros, dentistas, assistentes sociais. Foi na área da previdência.

Os rituais na sala de aula.

[...] Dou a matéria. Os alunos fazem exercícios, depois vou ao quadro e explico o que foi feito. Incentivo os alunos a sentarem sempre em dupla ou em grupo para resolverem

³⁵ Curso preparatório para entrada no ginásio, antiga quinta série, hoje sexta série do ensino fundamental.

os exercícios, pois sei que, quando conseguem, acabam percebendo que têm condições de pensar, que sabem pensar e são inteligentes. O que eles não têm é base! Na medida em que eles vão interpretando, vão analisando... Eles começam a entender e percebem que todo mundo é inteligente. Graças a Deus chego ao fim do ano com bom retorno. Então, quando estou dando aula, eu passo para os meus alunos a minha experiência de vida! Eles até falam: “*Professor, o senhor sabe português, sabe história... sabe...*” Fui aprendendo que não existe uma matéria que não tenha contato com as outras.

[...] Eu trabalho aquele aluno dentro do conhecimento com que ele já chega comigo. Sempre trabalho com os alunos em duplas na sala. Não sento durante a aula, fico sempre olhando o que estão fazendo. [...] Quando vou introduzir uma matéria, eu conto a história daquela matéria, como ela surgiu, como aconteceu. Eu tive um curso de história da ciência, que eu gostava muito e que me ajuda. Então toda matéria que eu introduzo eu coloco como começou, como foi feito, como... Coloco religião no meio. Antigamente tinha tudo isso junto. Quem sabia as coisas direito? O sacerdote. Ele tinha o domínio do conhecimento. Eles ficam até admirados, pois nunca pensaram que a Bíblia tem relação com o conhecimento matemático. E ela é o livro a que a maioria deles tem acesso. Passam a perceber que lá tem uma série de coisas de Matemática.

[...] Minhas provas são difíceis, cobro... Falo, cobro mesmo, igual escola boa. Eu cobro... Sempre gostei das questões bem elaboradas... Eles têm que pensar. Eles têm que mostrar fundamentos. No início, eles levam um choque, mas depois eles vão aprendendo a perceber isso. As notas não são boas. Por exemplo, dei uma prova agora, ela valia cinco. A maior nota foi três e meio. Em cada turma, tem na base de dez zeros. Mas ninguém reclamou. Porque eu cobrei: eu pedi na prova o que eu dei. Então eles percebem, aí... Eles começam a contar as histórias deles, percebem que eles não tinham fundamento... Não tinham base. Então mostro que eu estou cobrando Matemática. Agora, passar no final do ano, eu dou um jeito... Não vou prender vocês aqui! Agora vou cobrar Matemática de vocês!

[...] A escola não trata o aluno como gente. Não respeita a individualidade. O professor está na sala, é geografia, ele quer só saber de ensinar geografia. É de história! Pouco importa saber se o aluno é bom em Matemática. O Conselho de Classe! Fala o nome de um aluno e professor não sabe quem ele é! Tem que saber o nome do aluno, eu faço a chamada pelo nome e conheço todos os alunos por nome e sobrenome, onde mora, se é pobre, se tem mãe, se é maltratado. Fui aprendendo que na sala de aula a gente tem que... Dar a aula e mais alguma coisa... Além da aula. [...] *Fulano... Onde você mora? “Ah! Professor você não conhece!”* Aí eu falo: *Fala meu filho*. Ele fala e eu falo pra ele: *Sei que o lugar que você mora é assim... assim...* “Como você sabe?” *”Eu ando pelas ruas todo dia. Meu trabalho na Prefeitura era fiscalizar obras. Então eu conheço a cidade praticamente inteira”*. E o aluno fica admirado e contente por alguém saber onde ele mora. Normalmente ele é um anônimo. Quando estou na sala raramente dou as costas para o aluno. Eu observo o que está acontecendo. Chego perto. Quando o aluno falta vários dias seguidos, eu chego: *Ô fulano, você não veio à aula!* Sem questionar o motivo. É para ele perceber que eu notei a ausência dele. Também não faço perguntas. Gosto de manter confiabilidade. Até certo ponto eu vou! Dali pra frente, eu não entro. Se a gente trata o aluno como pessoa, pouco importa se ele sabe Matemática ou não. Ele passa a se sentir bem. Chega ao Conselho de Classe, *Fulano de Tal*. Eu falo: *ele é assim, ele é assado, mora em tal lugar assim*. Mas não deixo, por ele ser pobre, sem mãe, maltratado, não deixo de cobrar dele a Matemática! Mas eu conheço o aluno.

[...] Eu era muito rigoroso no início como todo professor de Matemática. Em 1970, houve a primeira reforma... Teve uma reforma. Mudou a base. O jeito de dar aula. O jeito de avaliar... E começaram os professores reclamando disso. Eu era novo, fiquei pensando... *Poxa, não é o aluno quem tem que se adaptar, é o professor quem tem que se adaptar! Por que será que todos meus colegas, de todas as áreas, queriam que os alunos se adaptassem, em vez deles se adaptarem?*

[...] eu tive uma experiência muito importante... Eu dava aula num colégio, aqui em Belo Horizonte, que chamavam “pagou- passou”. No primeiro dia de reunião, o diretor falou o seguinte: *“O que me interessa aqui... é o aluno gostar de vocês. Nós damos aula aqui para pessoas que são pequenos empresários e que tiveram dificuldades de estudar. Se o aluno gostar de você, pouco importa o que ele aprende no final do semestre... Se alcançar o objetivo ou não.”* [...] No final do ano de 1975, muitos professores desse colégio foram demitidos. Aí eu fui procurar o diretor para saber se eu também estava demitido. Ele me falou: *“O negócio é o seguinte. Aqui no colégio a gente faz a avaliação para saber como o aluno está vendo o professor. Você era o único que vinha aqui, saber o que tinha acontecido. Sempre quis saber, o que estava bom, o que estava ruim, o que o aluno falou. Você é o professor que mantém o aluno aqui no colégio. Os alunos sempre falam que vão continuar aqui porque você dá aulas para eles.”*

[...] Porque tem gente que pergunta: *“Você não fez mestrado? Você não foi para universidade?”* Aí já é uma adaptação interna... Eu atualizei de outro modo, sem ser na área! Talvez, se eu tivesse especializado, teria sido melhor, não sei! Mas também, com isso, meu conhecimento para dar aula é muito maior do que de muitas pessoas que têm doutorado. Porque hoje eu vejo as pessoas falarem: *“O professor deve ser transdisciplinar! A matéria tem ser transversal!”* Se tiver um professor que seja transversal sou eu! Estudei engenharia, trabalhei na Petrobrás, trabalhei no comércio, fiz Direito! Então eu tenho conhecimento que é “trans-”, para tratar de vários conhecimentos. Porque transversal igual eu vejo falando por aí! Acho que umas palavras ficam um tempo em moda, depois desaparecem!

[...] *“Professor que fórmula eu vou aplicar?”* Eu falo: *não tem fórmula, você interpreta, de acordo com a interpretação das informações e do que se pede no problema as contas surgem naturalmente.* Eles costumam a entender. Quando chega nesta época (meio do ano) eles já estão acostumados. Quando eu dou algum problema agora, eles já vão pensar primeiro para depois tentar resolver. Eles chegam mal habituados, eles querem fazer conta, sem saber o porquê... Por isso, a primeira prova que eu dou é um arraso. [...] Eu tive um professor no científico três anos. Fui aluno dele em matemática. Ele falava mais ou menos o que eu falo com meus alunos, hoje: *“Eu vou cobrar de vocês o máximo... Porque é assim que vocês vão ser cobrados lá fora.”* E dava aula, uma aula excelente. Tranquilo, cobrava, não era professor carrasco! Mas ele cobrava. Quando tinha nota ruim, você percebia porque. Você tinha nota ruim porque o que ele dava na sala de aula, às vezes você não sabia interpretar. E aí fui aprendendo que tem que dar aula, tem que dar o conteúdo, pouco importa se a turma sabe ou não. Você tem que mostrar o conteúdo para o aluno. É o que tento fazer até hoje.

[...] Eu vou chamando a atenção, mostro que, no dia-a-dia, na rua, tem uma série de coisas de Matemática. Que a mãe deles, mesmo nunca tendo ido à escola, sabe Matemática. Pode não saber sistematizar, que é a diferença entre saber e conhecer. Todo

mundo sabe Matemática, porém o conhecimento tem que ser sistematizado para crescer. Então é desse jeito que eu tenho trazido o aluno para a Matemática.

O professor fala de seu estilo em uma frase.

O estilo que trata o aluno como pessoa. Um conhecimento transdisciplinar. Trabalho o conteúdo de Matemática relacionando com outros conteúdos: Geografia, História, Português...

3.4.2. O estilo Pedro

O estilo que trata o aluno como pessoa. Um conhecimento transdisciplinar. Trabalho o conteúdo de Matemática relacionando com outros conteúdos: Geografia, História, Português...

Pedro mostrou-se contido na narrativa. Ficou bastante preocupado em ordenar as coisas como pareceu-nos ter tido que aprender a fazer com a vida. A primeira entrevista foi curta, porém objetiva e muito rica. Trata-se de um professor com a origem interiorana, como muitos outros de sua faixa etária, que em sua cidade do interior era “o filho do Romão”. Trata-se, também, de mais um professor que foi para a profissão pelas contingências e necessidades impostas pela vida. Ele começou, estimulado pelo pai, substituindo na turma do admissão.

É possível supor que o início de Pedro no magistério possibilitou que ele vivesse um significativo processo de subjetivação e construção identitária porque, tendo assumido aulas em outra cidade, separou-se de seu pai com quem era identificado no lugar onde morava. Nas suas palavras: *“Lá eu fui gente. Lá eu era professor por mim mesmo. Na minha cidade eu era o filho do Romão. Esse fato foi muito importante. E foi como professor que eu pude sobreviver, estudar, ajudar meus irmãos e criar meus filhos.”*

Ao mesmo tempo em que sentimos um Pedro contido, querendo ordenar as idéias e controlar as emoções, percebemos um Pedro que não conseguia controlar a intensidade dos sentimentos ao falar das cenas e enredos de seu início como professor. A experiência da docência parece tê-lo tocado profundamente, a ponto de ele confundi-la com sua existência, com sua vida. Aconteceu. E Pedro *deixou-se tocar*. Fez muitas

coisas na vida, mas nunca mais deixou de ser professor de Matemática, como ele mesmo enfatizou.

Ao falar de sua atuação em sala de aula, nos processos didáticos do ensinar, isto é, nos rituais e práticas do cotidiano docente, a primeira dimensão de nossa delimitação teórico-conceitual de estilo de docência, Pedro fornece-nos elementos que indicam como ele se vê. Trabalha com aulas expositivas, nas quais procura explicar a matéria, contextualizando historicamente o surgimento do que está sendo ensinado e relacionando com outros conteúdos, sempre buscando elementos do dia-a-dia para justificar e dar mais sentido ao que está ensinando. Após a explicação teórica, pede aos alunos que resolvam exercícios, incentiva que o façam em duplas ou grupos, pois acredita que, nesses momentos, ao interagirem e se ajudarem, eles se sentem mais capazes. Em síntese, Pedro explica a matéria, pede aos alunos, que em duplas ou grupos resolvam exercícios, e depois os corrige no quadro, tirando o restante das dúvidas.

A vida fez o garoto de quinze anos virar professor. O menino “pegou” gosto pelos estudos e pelo magistério, embora tenha tido outra profissão. Está permanentemente estudando e querendo aprender, seja em cursos formais e regulares, seja no seu trabalho. Pedro aprendeu a não perder oportunidades e está sempre se atualizando. Fez Matemática, Engenharia, Direito, Pós-graduação em políticas públicas, cursos técnicos, curso de história da ciência. E deu indícios de que incorporou à sua prática o que foi aprendendo nos cursos.

Pedro contou-nos coisas remetendo-se ao que era, ao seu jeito de professor e à sua pessoa, e à forma como está agora. Ou seja, ele passou por mudanças. Pareceu-nos ter aprendido, como Rogério, a pensar uma escola adaptada, nas suas palavras, ao estudante. Deu-nos também muitas evidências de seu esforço para conhecer, corresponder e respeitar as vidas e histórias, as expectativas e necessidades dos estudantes com quem trabalha.

Ainda sobre os rituais e práticas salientadas por Pedro, e os fatores que as geraram, informou-nos que o aprendizado adquirido em sua travessia pelo mundo do trabalho foi lhe dando elementos no sentido de *adaptar-se* e aprender que, *na sala de aula, o professor dá aula e mais alguma coisa*.

O entrevistado considera, ainda, que se atualizou e foi fazendo a sua formação de vários modos, não apenas através de mestrado ou de doutorado, como outros professores. Neste sentido, apontou que a formação do professor é muito mais ampla e complexa do que a realização de pós-graduação, embora ele também tenha feito estudos formais e regulares, acadêmicos. Entre eles, uma especialização.

Pedro se considera um professor com um estilo transdisciplinar, tomando sua própria expressão³⁶. Procura relacionar os conhecimentos matemáticos com outras áreas do saber, como História, Geografia, Português e Religião. De forma concisa e com autoridade de seu profissionalismo, conta suas histórias para os estudantes e invoca suas experiências para sensibilizá-los.

No que se refere à dimensão das concepções relativas aos alunos e às suas relações com eles, bem como às suas expectativas e sentimentos quanto aos estudantes e ao trabalho com eles, Pedro mostrou-se como um professor que está sempre procurando conhecer os estudantes e tratá-los como pessoas. Nos tempos e espaços em que os estudantes estão trabalhando, aproveita para contatos individuais, para estreitar relações, dar atenção particular e buscar informações sobre ausências, histórias e problemas pessoais. Pedro conta-nos que tem como hábito não sentar na sala de aula: está sempre muito atendo a tudo que se passa. Segundo ele, professor deve saber o *nome do aluno, o sobrenome, onde mora, se é pobre, se tem mãe, se é maltratado*. Procura aproximar-se, levantar a auto-estima do aluno. Sendo assim, neste aspecto, é possível afirmar que no caso de Pedro podemos sintetizar, como estilo, que presta muita atenção na *pessoa* estudante, como ele mesmo disse ao manifestar, em uma frase, o seu estilo.

É surpreendente e muito significativa a forma respeitosa, séria, cuidadosa, digamos, sutil e delicada como Pedro se refere aos estudantes e às suas relações e preocupações com eles. Isso aparece e transparece tanto em sua convicção na capacidade dos meninos e meninas com os quais trabalha, quanto nas críticas que formula sobre a escola, dizendo que esta não os respeita e desconhece suas individualidades.

³⁶ Lembramos que, etimologicamente, o prefixo *trans-* significa aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, remetendo à idéia de transcendência

Passando à dimensão designada pela idéia da profissionalidade, da maneira de interpretar e significar a docência, a narrativa de Pedro contém vários elementos. Constituiu-se como um professor aberto, receptivo, flexível e que se adequou às circunstâncias. Por exemplo, quando fala das lições que aprendeu na escola privada, apelidada de “pagou-passou”, emociona-se.

Pedro parece ter aprendido muito em todos os lugares por onde passou, um aprendizado que carrega pela vida e para a docência. Aprendeu a prestar atenção no aluno como um ser humano, como um sujeito sócio-cultural, na plena expressão desse conceito, embora não tenha usado este termo. Pedro aprendeu que o conhecimento matemático deve ser relacionado com outras áreas do conhecimento e, também, que o estudante tem que ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Portanto, cabe ao professor apresentar o conteúdo, mesmo que os alunos não entendam num primeiro momento.

O aluno tem direito ao conhecimento e é dever do professor proporcionar ao estudante oportunidades para que dele se aproprie. Pedro usa a expressão “apresentar o conteúdo ao aluno”. Contudo, destaca que ensina e cobra, mas reprovar para ele é outra coisa. Distinguiu o “dar e cobrar o conteúdo” da questão da “aprovação/reprovação”. Destacou que os resultados nas primeiras provas que aplica para os estudantes não são bons, porém, eles vão se acostumando, aprendendo, e as notas vão melhorando no decorrer do ano.

Poderíamos dizer que Pedro constituiu-se na trama: lutou, aprendeu, fez e faz. Chegou, parou, escutou, procurou se aproximar dos alunos e se fez um professor reconhecido por seu trabalho. Pedro parece ser um sujeito da experiência: *receptivo, aceitante, interpelado e submetido* (Larrosa, 2001, p.25). De forma concisa e com a autoridade de seu profissionalismo, conta suas histórias e invoca suas experiências para sensibilizar os estudantes, partindo da sua própria sensibilidade para com os meninos e meninas com os quais trabalha.

Considerando a quarta dimensão na nossa teorização sobre estilos de docência, as concepções e visões em relação à Matemática, percebe-se que Pedro vê a Matemática, ou melhor, a sistematização da Matemática, como um conhecimento histórico, que está nos livros de história, na Bíblia, e que tem relação com o cotidiano. O que está nos

livros é a sistematização da Matemática. Segundo ele, quem nunca foi à escola sabe Matemática mas, em suas palavras, não sabe sistematizar, o que para ele constitui a *diferença entre saber e conhecer*.

É possível afirmar que, mesmo sem fazer teorizações a respeito, a forma de Pedro de pensar a Matemática aproxima-se das idéias desenvolvidas pela Etnomatemática, que considera o conhecimento matemático acadêmico como uma das formas possíveis de saber, mas não como o único. Isto é, relativiza a “universalidade” deste conhecimento, compreendendo que a Matemática acadêmica, constituída como um campo do conhecimento científico, é justamente uma entre outras Matemáticas, como aponta Borba (1992, p.135). Sob esse enfoque, a Etnomatemática se constitui como a união de todas as formas de produção e transmissão de conhecimentos ligados a contar, medir, ordenar, inferir, raciocinar. Parece ser muito clara esta compreensão de Pedro, que fica evidente quando ele fala que a mãe do estudante, *mesmo nunca tendo ido à escola, sabe Matemática*. O que ela não sabe é sistematizar, numa clara aproximação com as análises da formuladas pela Etnomatemática.

Usando os próprios termos de Pedro, seu estilo pode ser sintetizado como o de um professor que trata o aluno como pessoa e como um mestre que tem um conhecimento transdisciplinar.

3.5. A Júlia

Júlia nasceu em Belo Horizonte, em 1962. É branca, filha de pais engenheiros, formados pela Universidade de São Paulo. É casada e tem duas filhas. Está há dezenove anos na docência em uma única escola. Escola privada, católica, referência em Belo Horizonte em termos de aprovação no vestibular. Atualmente, é professora de Matemática de nove turmas do primeiro ano do Ensino Médio. Ao todo, ministra vinte e sete aulas semanais, no turno da manhã.

A professora cursou Licenciatura em Matemática no ICEX/UFMG, que iniciou em 1982. Júlia não tem muitas experiências na carreira profissional por ter trabalhado em uma única escola.

3.5.1. Fragmentos da narrativa de Júlia

[...] Minha mãe é engenheira civil, o meu pai também, os dois são formados pela USP em São Paulo. E os dois lecionaram. Minha mãe inclusive lecionou Matemática no Ensino Fundamental, aqui em Belo Horizonte. Então eu tive essa influência dela, querendo ou não... E desde pequena, eu curto dar aula. Eu sempre estudei com o quadro negro na frente, eu dando aula para as colegas. Então acho que é vocação também. Minha mãe sempre dizia que eu não tinha que fazer outra coisa, que eu não saberia fazer outra coisa. Eu tive influência dos dois na Matemática. Eu tenho um irmão que é engenheiro também, quer dizer, a família inteira é voltada para esse lado da área de exatas. Então eu acho que, querendo ou não, eu sofri a influência deles.

Eu me formei em 85, aí eu continuei na faculdade mais um ano, absolutamente por falta de emprego. Comecei a fazer continuação de estudo, aí surgiu a oportunidade de dar aula aqui no colégio. Foi em 1987. Eu nunca tinha dado aula em colégio nenhum. Foi até um professor que me indicou. Eu já dava aulas particulares para alunos que ele me encaminhava. Recém-formada, eu estava querendo trabalhar e ele estava deixando de ser professor para se dedicar à carreira na Engenharia, então me indicou. Aí o coordenador da escola na época falou: *“Eu vou te dar a chance, a oportunidade, vou ver como você se sai.”* Graças a Deus, deu certo. Fui ficando e estou até hoje. Eu tenho que agradecer muito ao coordenador, porque a gente sabe que as escolas querem alguém com, no mínimo, dois anos de experiência. Entrei, o colégio já era um colégio de nome. O coordenador apostou em mim. Sei lá, Deus me ajudou...

Seu modo de estar na docência.

[...] Eu classifico assim: eu brinco muito com os meninos, costumo levar mais na brincadeira. Principalmente porque é uma idade muito complicada. Na adolescência, você tem que negociar, não pode chegar e bater de frente. Se fizer isso, você vai ter uma resposta também não muito agradável. Então procuro levar na brincadeira. Eles têm um tratamento muito carinhoso comigo. Como eu sou muito baixinha, eles me chamam de tia Júlia. É... Um apelido carinhoso, eles me tratam com esse carinho. Eu acho que o meu estilo é nesse sentido. Eu procuro brincar muito com eles, não sou tida, pelo menos creio eu, não sou tida como uma professora brava. Eu acho que eu consigo levá-los na conversa. Eles brincam muito comigo. Eu os deixo saírem na hora que eles querem, desde que me peçam... Tem uma brincadeira, eles saem para comprar bala... Eles acham isso uma liberdade do outro mundo!

[...] Eu entro na sala. Eles já sabem a matéria que eu vou ensinar. Eu passo a matéria no quadro, eles vão me acompanhando, e vão fazendo perguntas. Eu normalmente costumo dar uma parte da matéria, aí dou uma parada, eles vão fazer exercícios de fixação daquela parte. Nós temos o programa que temos que seguir, supervisionado pelo coordenador de Matemática (que é professor do terceiro ano do ensino médio). Mas nós temos muita liberdade, é uma característica aqui do colégio. Existe muita liberdade para que trabalhemos. Se desenvolvermos o programa, ninguém, nem o próprio coordenador, fica fiscalizando o que está sendo feito aula por aula. As provas obrigatoriamente devem passar pelo coordenador e pela coordenação de português. Então, diretamente ou

indiretamente, ele acompanha o estamos fazendo, mas pelas provas. Há muito diálogo. Às vezes, eu o procuro: *como é que você acha que eu devo trabalhar esse aspecto?* Porque como ele é professor do terceiro ano, a gente sempre busca nele e no aluno de terceiro ano os referenciais. O que eu devo fazer? Em que devo dar ênfase? Que assunto é preferível para ser mais bem trabalhado?

[...] Os alunos daqui querem aprender! Agora a gente também tem que saber que a gente está lidando com adolescente, e que eles têm milhões de outras coisas bem mais interessantes do que aprender uma equação do segundo grau, uma função do segundo grau. Então... Eu acho que é o nosso desafio como educadores... A gente ouve muita teoria por aí, o tal dos saberes procedimentais... Me frustra muito quando eu ouço falar dessas teorias sobre contextualizar, dar sentido para o que se está ensinando... Que as avaliações devem ser não sei de que jeito... E a gente, no final das contas, vê que tem o vestibular lá no final. E a gente não tem essa liberdade toda! Mas não sei!

[...] Nunca dou trabalhos, exercício em dupla, ou para fazer em casa valendo nota. Aliás, tem professores na escola que reservam pontos para exercícios. É uma opção minha, aliás, da maioria dos professores de Matemática, não distribuir pontos para trabalhos e, ou, exercícios. A avaliação se dá exclusivamente em provas. Eu tenho alunos que falam: *“Não faço, não preciso fazer (exercícios), porque tia Júlia... Eu tenho facilidade”*. E são os que têm facilidade realmente. Esse ano mesmo eu tenho uns dois ou três que assumidamente não fazem... E estão com notas boas. Eu tenho um aluno, o Ronaldo, ele é fantástico... Ele ficou com 30 em Matemática, 30 em Física... 30 em tudo...

[...] A prática mostra que, se não está próximo da prova, eles realmente não fazem exercícios. Então eu tenho que usar outros artifícios. Os exercícios feitos em casa eu olho, mas eu não tiro ponto de quem não fez. Por que? Pelo sistema do colégio de provas semanais! Eu vejo que... Se hoje, essa semana, tem prova de Física, Biologia e Espanhol, eles não vão estudar Matemática. Então seria inocência minha eu marcar exercícios para fazer em casa de hoje para manhã, com prova de Física e mais duas disciplinas! Deixo muito nas mãos deles. Eu falo: *Olha, se vocês quiserem que eu faça (explique os exercícios mais difíceis no quadro), eu vou explicar o que vocês quiserem, mas vocês têm que fazer para as dúvidas aparecerem!* Eles aprendem que está nas mãos deles. Eu falo com eles no início do ano: *se você quiser passar um ano sem fazer exercício, é com você. Agora você vai perceber que as provas você vai ter que fazer.* Eles vão percebendo isso com o tempo. Eu vou orientando, corrijo quantos exercícios eu puder corrigir, e realmente faço todos que eles me pedem. Não tem esse negócio de falar eu vou fazer esse ou aquele.

[...] Às vezes, eu induzo, escolho alguns exercícios. Por exemplo, na próxima sexta-feira vai ter prova minha. E tem uma turma que... Eu tenho três aulas por semana... Nessa semana, uma aula foi usada para teatro, eles apresentaram no meu horário. Na outra aula teve prova de Inglês. Então, das três, fiquei com uma aula, exatamente na sexta-feira, dia da prova. Então nessa turma eu vou ter que chegar com os exercícios escolhidos, para ajudá-los na prova que eles vão fazer à tarde. Mas, via de regra, se não ocorreu nenhum problema, eu prefiro perguntar por fileira quais são as questões que eles têm dúvidas. Esclareço uma dúvida ou duas por fileira, de cada fileira. Terminou? Eu volto na primeira fila. Agora, quem não fez não tem dúvida nenhuma, e eu falo com eles: *“Olha se vocês não fizerem, não terão dúvidas!”* E, aí, eu tenho registros. Agora

normalmente eles fazem. Grande parte faz. Agora eu dou muita liberdade para eles também... Porque os livros didáticos hoje em dia... Eu acho que são muito repetitivos e existem exercícios que eles não trabalham e outros, principalmente os de fixação, são repetitivos... Tanto que nós temos que completar com muitas listas... [...] Nós usamos o livro do Dante, aliás, nós trocamos este ano. No ano passado usávamos o Bonjorno, que é muito bom também. Mais aí resolvemos trocar, mudamos para o Dante. Mas acontece que, no primeiro ano, tem uma parte da matéria de função que é dada um pouco na oitava série. Então nossos alunos, que fizeram oitava série aqui na escola já viram, aí eles não fazem esses exercícios mais fáceis. Agora tem alunos que vieram de outras escolas que não tiveram essa noção na oitava série. E esse é um problema que a gente tem aqui, particularmente eu (professora de Matemática e ainda da primeira série do segmento), porque tenho que dar uma nivelada no primeiro ano, porque eu recebo alunos daqui que já viram a matéria, só estou aprofundando um pouco. E tem aluno que não viu absolutamente nada, então eu tenho que marcar inclusive os exercícios mais fáceis.

[...] A hora que querem deixo beber água! Quando eu acho que está exagerando, eu falo: *Oh, gente, vamos dar um tempinho! Vocês estão exagerando.* Agora, é engraçado, que quando eu dou matéria, eles não pedem para sair. Quando tem alguma coisa importante acontecendo, ou eles têm que copiar matéria, ou estou dando uma explicação que eles precisam estar realmente presentes, eles não pedem para sair. Eu vejo neles um lado maduro. Eu sinto que entre mim e eles existe essa cumplicidade. Sabe! Não tem problema! Então, se você quiser assistir à aula, você vai entrar, vai ficar quietinho, prestando atenção, sem me atrapalhar. A única coisa que realmente eu não permito é que atrapalhe.

[...] Todas as vezes que eu fui mais leve com eles, eu fui mais feliz. [...] Essa semana mesmo, eles estavam fazendo exercícios e tinham uns dois ou três sentados na minha mesa. Isso acontece muito na minha aula, eu tenho sempre alunos na minha mesa. Eles pedem: *“Posso sentar na sua mesa?”* Então eles põem uma cadeira aqui, outra ali, para cá e para lá. Já aconteceu várias vezes de eles sentarem no chão. Assim, eu dou essa liberdade a eles. Outro dia, tinha um literalmente deitado, ele deitou literalmente debaixo da minha mesa, enfiou as pernas debaixo e encostou-se na cadeira. E estava prestando atenção. Desse jeito. Tinha uns quatro ou cinco em volta da minha mesa. Isto é normal na minha aula. Isso não me incomoda.

[...] O celular é um problema que acontece hoje em dia. Não me incomoda o estudante estar com celular. Já aconteceu de tocar na minha aula, e eu vejo alguns professores... Alguns acham que tem que tomar o celular, chamar o pai. Só entregar na presença do pai. Eu discordo disso, nas poucas vezes que o celular tocou na minha aula, eu pedi para a pessoa, que já estava super sem graça: *Oh, vão desligar! Porque não está legal.* Às vezes, eu levo na brincadeira. Eu falo: *“alô mamãe, já tô chegando, vou comer meu bife”*. Eles acham graça e acabou.

[..] Eu era mais rigorosa. A maternidade me fez um pouco mais mãe dos meus alunos também! Eu percebo... Posso dizer... Não em termos da Matemática. Existe uma diferença de estilo depois que você é mãe. Depois que você começa acompanhar em casa, um aluno. Você não tem condições de ver o filho dos outros, como eles são em casa. Aí, você vê na sua casa! Se ele já estudou! Como ele estudou! Quais são as suas reais dificuldades! Como foi o seu stress nesse processo todo! Ainda mais nesse colégio

que é um colégio exigente! E, nesse sentido, eu percebo que a maternidade me fez ficar mais suave, mais compreensiva. E eu tenho uma característica também peculiar! Atualmente, a minha filha é minha aluna! Depois que a maternidade chegou na minha vida, querendo ou não, eu mudei! Eu acho que eu era mais rigorosa no princípio, eu acho que eu ouvia menos os alunos; hoje em dia eu sou mais capaz de ouvi-los, mais capaz de perceber que existe uma outra realidade em casa! Talvez todo professor deveria ser pai ou mãe! Eu acho que deveria ser condição para ser professor!

[...] E nesse dia eu dei os exercícios, a menina passou e me puxou pelo braço, e falou: “*Vem cá!*”! Eu até levei na brincadeira, e me tirou da sala. Eu ainda brinquei com os alunos: *Já venho, fala que eu já venho!* Fechei a porta... E ela veio se desabafar comigo. Coitada ela está vivendo um momento familiar muito triste. Assim... São coisas da vida. Então ela está num dilema, ela está indo mau nos estudos, os pais estão separados. O pai não quer que ela saia do colégio e ela quer sair. Mas ao mesmo tempo ela não quer sair, e não tem coragem de conversar com o pai. E eu sei que nessa conversa ela chorou muito. Não sei se ela me viu como mãe dela... Que pelo que percebi, eu não sei direito a história dela, mas ela mora com o pai. Ela não mora com a mãe e uma menina adolescente que não mora com a mãe já foge um pouco do tradicional. Então eu senti nela, que ela queria... Ela falou: “*A minha mãe sugeriu que eu conversasse com alguém que eu gostasse e eu pensei em você...*” E eu não tive como voltar para aula... Diante do choro dela, do desabafo dela, eu não tive como voltar. Sinceramente, eu passei basicamente 90% do meu horário de aula conversando com a Fernanda na porta de sala do lado de fora. A porta fechada e os meninos lá, fazendo os exercícios. Quer dizer, isso eu sinto: que talvez a maternidade tenha trazido essa visão. E eu tenho uma característica também peculiar. Atualmente, a minha filha é minha aluna. Então, eles também, quer dizer, os amigos da minha filha me vêem como mãe da colega deles. Não só como professora de Matemática.

[...] Não estou participando de nenhum curso. Essas coisas mais gerais a gente tem opinião pelos jornais. Não sei dizer para você qual seria a minha real opinião. Em relação às cotas, por exemplo, e essas coisas. Ontem mesmo eu ouvi na televisão que, nos lugares onde teve o sistema de cota, quando todo mundo esperava que o rendimento dos que entraram pelo sistema de cota fosse pior do que dos entraram pelo sistema do vestibular, a experiência mostrou o contrário. Isto realmente me surpreendeu. Porque eu também acreditava que essas pessoas fossem realmente se sair pior. Eu não sei, acho que tem que esperar acontecer... Eu não sei, tenho muito medo! Porque a pessoa entrar... por esse sistema (de cotas)! Tem que ver a base que ela está trazendo! Infelizmente, no país não é mais o que foi há vinte anos atrás. As escolas públicas já foram ótimas. Então a gente tem um pouco de medo do que eles vão enfrentar. E como estas faculdades... Vão baixar o nível? Se a tendência vai ser baixar o nível, e as federais? Então eu não sei...

[...] Porque eu fico sem parâmetros. Só conheço os alunos desse colégio. Eu não sei bem como são os outros alunos, como seria a convivência com alunos da escola pública, por exemplo. Eu sempre lidei com alunos dessa escola que é uma classe privilegiada financeiramente e intelectualmente. Às vezes eu sinto que talvez fosse necessário eu ter outras experiências para eu ter essa comparação. Meu mundo acadêmico foi muito a capacidade dos meus alunos desse colégio. Se eu chegasse numa turma muito... Que eu sentisse um clima muito pesado, não sei se eu seria essa que eu sou aqui... Eu acho que, por eu estar aqui há muitos anos, ano que vem eu faço vinte anos de colégio, os alunos

que chegam para mim, já escutaram dos mais antigos sobre mim: *A tia Júlia é assim!* Sabe, foi uma coisa que eu acho que construí...

Os outros professores.

[...] alguns dão essa liberdade, mas acho que não chega a ser tanto. Sabe, eu acredito que alguns... Eu não sei como eles me olham. Mas alguns devem achar que eu sou muito permissiva. Acredito que sim, sabe! E eu percebo isso mais nos mais novos. Eu acho que os mais velhos já têm esse tratamento com os alunos.

Sobre a Matemática.

A Matemática já é uma matéria fria. Assim, não dá liberdade para você, como o português, por exemplo, poder trabalhar um texto, chegar mais próximo do aluno. A matemática é mais fria, não te dá essa oportunidade e a gente às vezes não tem tempo. Realmente, aí já é... são outras questões. O vestibular querendo ou não te pressiona. [...] por mais que eu queira trabalhar com determinados assuntos, daí explorar alguma coisa! Eu não consigo. Tenho que seguir em frente, porque senão eu não vou fechar o meu programa. [...] O colégio tem outras características. Mas o forte é a preparação para o vestibular! Apesar de não ser só, mas é o forte! É o objetivo de todos. Então eu acho que ficamos presos a isso. Querendo ou não, por mais que eu queira trabalhar com determinados assuntos, explorar alguma coisa, eu não consigo. Tenho que seguir em frente, porque tenho que fechar o meu programa.

A professora fala de seu estilo em uma frase.

Acho que é a descontração. Acho que é a palavra que resumiria.

3.5.2. O estilo Júlia

Acho que é a descontração. Acho que é a palavra que resumiria.

A narrativa de Júlia nos conduz a uma observação mais geral, pois, em seu relato, ela tece várias considerações sobre as condições materiais e sociais da escola em que trabalha. A professora destaca muito o tipo de público da escola, constituído por estudantes de classes sócio-econômicas médias e altas, tal como uma das escolas em que Fábio atua, diferentemente daquelas onde Célia, Rogério e Pedro lecionam. Associado ao fator tipo de público da escola, ela enfatiza, também, aspectos relativos ao tipo de escola, na qual a aprovação dos alunos no vestibular é central. Isso ela indica ao relatar, ou mesmo ao descrever algumas cenas e enredos do contexto da escola, que tradicionalmente atende a estudantes provenientes de estrato social e cultural mais

elevado e que tem, prioritariamente, o enfoque na preparação para os concursos vestibulares.

Assim sendo, faz parte da cultura da escola a rigidez organizacional, a conservação de rotinas em que, por exemplo, a avaliação se dá prioritariamente com provas individuais que fazem parte do esquema organizacional da escola. Os alunos do Ensino Médio voltam fora do turno que têm aulas, em um dia específico da semana para fazerem provas de três ou quatro disciplinas.

No que se refere ao currículo, pareceu-nos que a referência para a listagem de conteúdos do programa oficial da escola calha com o vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais. É latente que a expectativa dos estudantes que procuram a escola está relacionada à perspectiva de aprovação no vestibular da Federal e que a escola busca responder a esta aspiração. Faz parte do *habitus* da escola o esquema de muitas provas e da cobrança de bons resultados nestes exames. As provas de Matemática acontecem quase que quinzenalmente.

Júlia contou-nos coisas unindo sua história pessoal à escola, ou a esse perfil de escola. Ela só trabalhou nesta escola onde está completando vinte anos de casa. Pareceu-nos que a origem familiar de Júlia, pais engenheiros formados pela Universidade de São Paulo, e também o restante dos hábitos de consumo e do modo de estar e agir na vida encaminharam-na para este tipo de escola, de tradição na rede privada de ensino da capital mineira. Ela deu indícios de que, desde a graduação, o seu alvo profissional era este perfil de escola, uma vez que a sua origem de classe é próxima, senão equivalente, ao seu perfil público.

Ainda na graduação, Júlia começou a dar aulas particulares para estudantes com características dos desta escola, meio social e econômico próximo ao seu. Seu primeiro e único emprego foi nessa escola, o que considera um privilégio, pois não tinha experiência quando iniciou. Diz que é muito satisfeita em suas relações com a comunidade escolar em geral, o que se explica facilmente, considerando a proximidade origem e localização social de Júlia.

Ao falar dos seus rituais na sala de aula, primeira dimensão de nossa delimitação teórico-conceitual de estilo de docência, guardando as devidas proporções, Júlia trouxe alguns elementos que nos lembraram o professor Benedito: *aulas claras, bem organizadas, objetivas e eficientes*. Sempre consegue dar todo o programa oficial do ano. Segundo ela, *explica com bastante cuidado os pontos mais difíceis*. E exige dos alunos apenas o que lhes ensina. *Cumpra seu dever da melhor maneira possível*. Em troca, *não abre mão do direito de exigir que os alunos cumpram o deles*.

Assim sendo, parece haver um pacto e uma cumplicidade de Júlia com os alunos. Ela mesma se referiu a isso e disse a palavra cumplicidade. Ouvindo seus relatos, percebe-se que ela “negocia” com os alunos em um clima de leveza, de descontração e brincadeira, segundo palavras usadas por ela.

A professora descreveu suas ações e práticas nas aulas de forma concisa e bastante direta: explica a matéria, pede aos estudantes que resolvam exercícios referentes ao tópico explicado e, enquanto eles estão resolvendo, vai esclarecendo as dúvidas, individualmente ou em pequenos grupos, em sua mesa. Ao falar dos exercícios, Júlia pondera que os livros didáticos trazem muitos exercícios repetitivos e deixam de trazer outros. Tentando reparar essas limitações, ela elabora as listas de exercícios complementares. Após a resolução dos exercícios pelos alunos, na sala de aula ou em casa, vai ao quadro e corrige, esclarecendo outras imprecisões e dificuldades.

A professora enxerga, na instituição, liberdade para a condução das aulas, isto é, liberdade para exercer a docência. Entretanto, desde que se cumpra o programa oficial e se envolvam os estudantes no processo de ensino/aprendizagem da disciplina. Há, portanto, uma tensão: se de um lado a professora sente liberdade de ação, de outro está premida pelas provas, pelos resultados no vestibular, pelo programa a ser desenvolvido, tal como exigido e supervisionado pela escola. O acompanhamento do que está sendo ensinado é feito através das provas que, antes de serem digitadas e xerocadas para os estudantes, passam pela supervisão do coordenador da área. No caso da disciplina de Matemática, o coordenador é um dos professores do terceiro ano.

Ao pensar em nossos outros sujeitos, por exemplo, em Rogério e Pedro, a metodologia de Júlia pareceu divergir diametralmente da de Rogério, por exemplo, quanto à aula

expositiva. Pareceu-nos que a professora utiliza muito mais deste recurso, assim como Pedro. Porém, existe um ponto de convergência que não podemos deixar de destacar, que é a estratégia da resolução de exercícios pelos alunos. Afinal, os professores de Matemática aprenderam Matemática, ou não, resolvendo muitos exercícios, fator que talvez possa explicar a ênfase destes três entrevistados nesta metodologia.³⁷

Júlia relata, assim como Rogério e Pedro, que enquanto os estudantes estão resolvendo exercícios, ela aproveita para contatos individuais, para se aproximar e ficar sabendo de suas angústias, dos problemas daqueles adolescentes. E também para conversar com os que estão deixando de fazer as tarefas, além de tirar as dúvidas e dar explicações individuais. Neste sentido também, lembramo-nos do professor Benedito, com suas *infalíveis listas de exercícios, copiadas a carbono*. As listas de exercícios de Júlia, supomos, são xerocadas. E embora o aspecto da materialidade na qual o exercício se apresenta deva ser considerada, pois poderá estimular ou desestimular sua execução, sabe-se que o principal está na seleção e qualidade dos exercícios das listas.

Sobre a segunda dimensão em nossa delimitação teórico-conceitual de estilo de docência, as concepções sobre o estudante, interações e convivência, destaca-se na narrativa de Júlia a centralidade da construção de uma relação de leveza, de brincadeira e de descontração com os alunos. A professora sublinha, de forma clara, que seu estilo é o de brincar, de negociar, de dar uma liberdade controlada aos estudantes. Fazem parte da cultura da escola a rigidez organizacional e a conservação de rotinas em que os alunos são muito cobrados. Mesmo dando-nos indícios de que acredita neste caminho, a professora procura fazer um movimento na contramão, no sentido de compensar rigorismo institucional, ainda que possa ser considerada permissiva por alguns colegas, como afirmou. Júlia procura conversar, brincar com os estudantes, deixa sair para comprar bala, para tomar água ou um cafezinho. Age sempre no sentido de criar uma relação de empatia, de evitar desgastes desnecessários e, gradativamente, tenta conscientizá-los de suas parcelas de responsabilidade no processo da aprendizagem e no bom andamento das aulas.

³⁷ Devo destacar que a atividade de elaboração e resolução de exercícios e problemas envolve boas escolhas, pois quanto mais envolventes e desafiadoras estas atividades, mais sucesso terão junto aos estudantes.

Quanto às suas concepções sobre aqueles adolescentes e jovens alunos, em geral são positivas. A professora os considera conscientes e responsáveis. Se precisarem copiar a matéria e prestar atenção, eles evitam sair da sala. Se tiverem provas, irão se preparar ou, se não, assumem suas atitudes. São bem intencionados: se o celular toca, ficam sem graça e procuram, se precisarem atender, fazê-lo com discrição.

Fazem parte dos rituais de Júlia, dentro das limitações que o contexto lhe impõe, dar certa liberdade aos estudantes, procurando construir uma relação cordial. Os adolescentes têm um livre-arbítrio “controlado” de sair, sentar à vontade na sala; as carteiras não precisam estar enfileiradas; têm liberdade para resolver os exercícios em dupla ou em grupo, de escolher os exercícios que acham mais importantes para fazerem. E, dependendo do motivo, até atender o celular. Em troca, Júlia não abre mão do seu direito de exigir que não atrapalhem o andamento das aulas, que prestem atenção nas explicações e que façam os exercícios.

Parece-nos inegável que Júlia procura criar um clima para que os estudantes sintam-se bem em suas aulas. Para isso, ela procura acolhê-los em suas maneiras de pensar, de agir e de sentir mesmo se forem diametralmente opostas. As palavras liberdade e descontração aparecem muito na fala da professora que, ao mesmo tempo, não abre mão de exigir que os alunos cumpram com seus deveres. Sendo assim, talvez possamos dizer que Júlia é capaz de compreender, de lidar, de respeitar e de não se incomodar, palavra que ela mesma utilizou, com os modos de ser de seus adolescentes e jovens alunos. Dito de outra maneira, ela parece levar em conta, respeitar, aceitar e não se incomodar com os elementos e traços constitutivos e peculiares à chamada cultura juvenil, que permeiam as condutas, os interesses e modos de ser de seus adolescentes e jovens alunos.

Ao mesmo tempo, a professora consegue não perder de vista as exigências institucionais, os conteúdos da disciplina, porém, como acontece com Célia, ainda que esse seja um ponto de tensão a ser enfrentado. É possível pensar, e Júlia, assim como Célia, nos deu elementos para esta suposição, que esse tipo de compreensão e de relação que ela tem com os estudantes está associado à sua condição e experiência de mãe. É grande a presença da mãe na professora Júlia: é significativa a forma como a mãe se inscreve na professora, configurando seu estilo, como ela mesma relatou.

Nesse sentido, sem perder de vista as exigências da organização escolar na qual trabalha, a professora tem também um olhar e conduta maternal para as questões da adolescência. Procura conversar e conscientizar seus adolescentes e jovens alunos quanto às suas responsabilidades e negocia com eles, como se tentasse costurar os interesses dos alunos com os seus deveres de professora. Tais condutas de Júlia ficam evidentes em seus relatos, a exemplo de suas conversas individuais para ajudá-los a tomarem decisões.

Também é possível supor que, em certas ocasiões, Júlia atua como se aqueles meninos fossem seus filhos, a partir de sua experiência de mãe que, coincidentemente, em 2006, tinha sua filha mais velha como uma de suas alunas no colégio. A garota era, portanto, sua filha e sua aluna, fortalecendo ainda mais seu sentimento maternal pelos alunos, já que eram os colegas da filha, conforme considerações da própria entrevistada.

Pareceu-nos que, como a maioria das mães, Júlia tem um olhar de muita confiança e otimismo para com os adolescentes. Ela acredita que, normalmente, eles são conscientes e assumem sua parcela de responsabilidade por seus atos. Júlia parece construir um estilo de professora que tem um olhar de muita fé nos jovens estudantes. Além disso, ela considera que, trabalhando da forma como trabalha, tem um bom retorno, pois está há quase vinte anos na escola e sempre recebe agradecimentos e retornos positivos em forma de cartões, bilhetes e cartinhas, como nos falou em dado momento da entrevista.

No que se refere à dimensão designada pela idéia da profissionalidade, no sentido das maneiras de os docentes interpretarem e significarem a docência, percebe-se em Júlia serenidade e não uma situação de crise com a docência. Ela também não parece estar vivendo o chamado mal-estar da docência. Alguns elementos talvez possam explicar este fato, sendo um deles a sua escolha pela profissão que se relaciona com sua história pessoal e com sua origem familiar. Também é importante, tal como dissemos anteriormente, certa identificação de Júlia com a escola em que trabalha, visto que lá estão estudantes que têm origem de classe e perfil sócio-cultural e estudantil semelhante ao seu quando aluna do Ensino Médio. Basta ver que sua filha estuda na mesma escola em que ela trabalha. Júlia parece compartilhar a proposta educacional que se desenvolve

na escola e que se exige dos professores: a idéia da instituição escolar como um lugar para se transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade.

Quanto às relações com seus pares, nas reuniões, momentos e atividades profissionais docentes no dia-a-dia da escola, fica subentendido, na narrativa de Júlia, que o trabalho docente na escola se dá numa perspectiva mais disciplinar³⁸. Tem-se o programa que deve ser cumprido e provas que os estudantes devem realizar com sucesso e aproveitamento máximo. As regras educativas são definidas de acordo com as características das disciplinas e com as concepções de cada professor, desde que consideradas as exigências e recomendações da escola, podendo haver mais ou menos concessões por parte da supervisão e obediência por parte dos docentes.

No que se refere às concepções, visões e postura de Júlia em relação à Matemática, envolvendo seus entendimentos e compreensões relativos ao conhecimento matemático, ela mostrou-se uma professora que enfatiza uma Matemática que não se relaciona com os problemas sociais, com a vida cotidiana, com as artes. Júlia parece ocupar-se com uma Matemática que está nos livros, nas listas de exercícios, mais voltada para a própria Matemática e seus conteúdos específicos. A este respeito, em sua narrativa destacam-se sua referência a essa disciplina como mais fria, que não dá liberdade para trabalhar com textos e sua fala acerca da extensão do programa. Júlia apontou que em outras disciplinas há mais espaço para discussões e reflexões mais contextualizadas, indicando uma visão ou compreensão menos dinâmica e larga dos conteúdos da disciplina. Assim sendo, Júlia não se referiu à Matemática como um corpo de conhecimentos que tem história, restringindo-se à idéia de um programa a ser cumprido e de questões que caem nas provas da escola e no vestibular.

Estas evidências do relato de Júlia, além de deixarem claramente exposta a influência do tipo de escola e de projeto educacional em seu estilo de exercer a docência, são também elucidativas a este respeito, pois ela considera que o tempo e as exigências da escola a conduzem para este tipo de prática e de trabalho com o ensino de Matemática. Em outras palavras: aqui não estamos somente diante de escolhas individuais ou de um

³⁸ Em outro momento de sua entrevista, cujo extrato não foi aqui trazido, a professora relata que o tempo de presença dos professores na escola é reduzido ao tempo letivo e algumas reuniões por área de conhecimento, acentuando as marcas de um trabalho mais individual voltado para a própria disciplina.

estilo pessoal de Júlia, pois ela mesma sabe que a escola espera dela um certo tipo de trabalho como docente. Esse seu entendimento fica claro, por exemplo, quando ela afirma não dispor de outros parâmetros, pois só conhece o tipo de trabalho e de alunos daquela escola, na qual está completando vinte anos de trabalho.

O relato de Júlia permite-nos compreender, ainda, que nem tudo se resume às suas concepções sobre a Matemática e o seu ensino. Ela percebe e sente que, circunscrevendo a Matemática, tem o tipo de escola e de alunos com os quais trabalha. Assim, além de considerar que a Matemática é mais fria, ela se mostra restringida pelo tempo, pela pressão do vestibular que a impedem de trabalhar com determinados assuntos e, daí, explorar alguma coisa. Isso não é possível, segundo suas próprias palavras: *tenho que seguir em frente, porque senão eu não vou fechar o meu programa. [...] O colégio tem outras características. Mas o forte é a preparação para o vestibular! Apesar de não ser só, mas é o forte! É o objetivo de todos. Então eu acho que ficamos presos a isso. Querendo ou não, por mais que eu queira trabalhar com determinados assuntos, explorar alguma coisa, eu não consigo. Tenho que seguir em frente, porque tenho que fechar o meu programa.*

Ainda assim, talvez contraditoriamente, ou melhor, na fina trama dos fios que tecem os estilos de docência, vemos, de um lado, aspectos e experiências da ordem do individual, do pessoal e, de outro, circunstâncias e aspectos objetivos, relativos à organização escolar. Júlia, ao sintetizar seu estilo em uma única frase, foi novamente muito clara, ao afirmar que é o estilo da descontração. E assim dizendo, tal como outros de nossos entrevistados, ela se remete a algo da ordem das relações entre docente e discente.

Tendo apresentado os professores e as professoras através dos fragmentos e comentários de suas narrativas sobre seus estilos de docência, passemos a outro plano de considerações, que possa enriquecer nossa discussão e análise dos estilos de docência de professores e professoras de Matemática.

CAPÍTULO 4

TECENDO QUESTÕES E POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

Fazer o melhor possível. Refazer. Retocar, ainda imperceptivelmente, esse retoque. É a mim mesmo que corrijo ao retocar minhas obras.
(Marguerite Yourcenar, *Memórias de Adriano*)

Narrativas coletadas, transcritas, textualizadas e comentadas. Entremeadas de percepções, carregadas de subjetividade. Resta-nos tentar analisá-las, delas apreendendo modos de ser e estar do professor. Ensaio de análise, sempre inacabados. Nas narrativas, vidas, histórias e experiências pessoais e profissionais dos entrevistados se enredam nas estruturas e dinâmicas escolares e nos sistemas de ensino, nos currículos, nas vidas e histórias dos meninos e meninas, adolescentes e jovens alunos, junto às preocupações, expectativas, tensões, responsabilidades de professores. Tais elementos, e outros mais, atravessam e compõem os relatos, oferecem-nos luminosidades para a compreensão e ampliação dos estilos de docência que tentamos sistematizar neste capítulo.

Os depoimentos serão analisados neste capítulo, com um enfoque em estudos que chamam a atenção para as vidas dos professores, isto é, estudos que destacam a importância de se considerar os sujeitos sócio-culturais dos processos educativo-escolares, em um esforço de não separar o profissional do pessoal. Tenta-se, também, não separar os elementos da estrutura e da dinâmica da escola e do trabalho docente, a dimensão da objetividade dos processos e estruturas sociais, da forma particular, carregada de subjetividade, em que os estilos de docência se realizam e se manifestam. Dessa maneira, pretendemos reforçar a investigação educacional no sentido de considerar que a ação de cada professor está relacionada às suas características pessoais, às suas visões do humano e da sociedade. E está, também, fortemente associada à materialidade e à cultura da escola e às condições objetivas de trabalho, qual seja, a institucionalidade relativa às estruturas e dinâmicas materiais e simbólicas escolares que circunscrevem a ação docente e seus estilos.

A estrutura da exposição contém cinco itens, sendo o primeiro relativo a aspectos biográficos dos entrevistados e os demais apresentam a discussão dos seus estilos de

docência, a partir dos quatro eixos, dimensões ou elementos que sustentam a teorização sobre os mesmos, As ações, práticas e rituais didático-pedagógicos docentes em sala de aula; as concepções, entendimentos e práticas relativas à relação docente/discente e as respectivas imagens e expectativas dos docentes sobre seus alunos e alunas; os aspectos da profissionalidade, envolvendo as concepções relativas ao trabalho docente, ao convívio com os pares, à formação profissional e outras; as concepções, visões e posturas em relação à Matemática como campo disciplinar e como atividade de ensino.

4.1. Os Professores e as escolas: um quadro geral

Os modos de estar e exercer a docência estão relacionados tanto com os contextos escolares e históricos mais amplos como, também, com a pessoa de cada professor, com o sujeito sócio-cultural que desempenha, e que se constitui, por sua vez, de corporeidade, de sociabilidade, de linguagem, de valores, de experiências individuais e coletivas. Trata-se, ainda, de sujeitos que possuem crenças, costumes e projetos e que se localizam em grupos, inclusive familiares, com suas respectivas clivagens e posicionamentos étnico-raciais, de gênero, de faixas etárias e geracionais. É também um sujeito de ação e, se passarmos a outro plano de análise, vê-se que é um sujeito do inconsciente e do desejo.

Todas essas dimensões constitutivas do sujeito sócio-cultural, em seu presente e passado, estão implicadas nos estilos de docência, ao lado da realidade sócio-histórica e institucional escolar na qual a docência se desenvolve.

Quanto aos três professores e às duas professoras entrevistados, escolhidos como sujeitos de pesquisa pela sua heterogeneidade, isto é, por seus reconhecidos trabalhos diferenciados em sala de aula, no plano de suas vidas e histórias individuais, alguns aspectos ou constatações podem ser feitos.

Tendo optado por um grupo de professores com mais tempo e experiência de magistério, o grupo varia na faixa dos quarenta e quatro aos cinquenta e oito anos, sendo, portanto, um grupo de adultos com mais maturidade. Se observamos essas faixas etárias na perspectiva das gerações do magistério, poderemos dizer que se trata de um grupo de gerações mais antigas em exercício da profissão.

No estudo de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos professores, encontramos um balanço e uma crítica aos modelos normativos elaborados a partir de estudos empíricos, que apontam para um movimento de expansão e de recuo na carreira profissional, com estágios como: “exploração”, “estabilização”, “diversificação”, “serenidade” e “desinvestimento sereno”. Neste caso, os nossos entrevistados estariam na fase mais adiantada da carreira, o que os aproximaria do estágio da “serenidade” e do “desinvestimento sereno”. Contudo, segundo o próprio Huberman, é muito arriscado agrupar indivíduos que parecem partilhar traços em comum, já que suas histórias e meios sociais são diferentes, “o desenvolvimento adulto é um processo dialético, no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: internas (maturacionistas, psicológicas) e externas (culturais, sociais e físicas)”, (2000, p. 55). Ora é uma força que prevalece, ora é outra. Mas a situação é sempre transitória, já que sofre influência do jogo das outras forças. Conseqüentemente, o estudo da vida profissional, de seus percursos ou de possíveis “ciclos” não é simples, pois é um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes.

O autor destaca, ainda, que a carreira do professor pode apresentar algumas constantes. Nessa direção, aponta para as expectativas sociais, para a gama de atividades, a hierarquização dos papéis, o leque de trajetórias. Já no plano administrativo e da organização do trabalho, as normas não variam tanto ao longo dos últimos anos. No caso brasileiro, talvez precisássemos salientar, nas últimas décadas no Brasil, a ampliação do acesso da população à escolarização e o movimento cultural e teórico no sentido do alargamento da concepção de educação, principalmente a partir da nova LDB (1996). Tal fato atingiu, diretamente, os contextos escolares da rede pública, que têm presentes, hoje, em suas salas de aula, crianças, adolescentes e jovens que eram excluídos da escola.

Os cinco professores que entrevistamos têm diferentes origens e histórias familiares. Fábio, Célia e Júlia são belorizontinos. Célia é a única negra dos cinco professores e filha de mestre-de-obras. Júlia é filha de engenheiros formados pela USP. Nesse aspecto, Júlia se aproxima de Fábio, que é filho de professor de Matemática. Rogério e Pedro são de origem interiorana. O pai de Rogério era agricultor antes de vir para a cidade, onde exerceu a profissão de carteiro. O pai de Pedro foi alfaiate. Têm-se, assim,

em três dos cinco casos, professores oriundos de famílias localizadas em estratos sociais mais modestos, ou seja, estratos mais baixos da população, se considerarmos as hierarquias sociais relativas às profissões e ocupações dos indivíduos. O caso de Fábio e de Júlia é diferente pois, sendo filhos de professores, têm sua origem familiar em estratos médios da população. Quanto à origem em cidades do interior de Minas Gerais, esse é um índice comum, visto que a presença de indivíduos que migraram para a capital do estado é encontrada na faixa etária em que se localizam, acima dos quarenta anos.

Semelhanças na origem familiar do grupo aparecem no que se refere à atividade das mães. Com exceção da mãe de Júlia, que cursou engenharia e exerceu a docência de Matemática por um período, as quatro demais foram e, ou, são mulheres dedicadas ao lar. Esse índice é também explicável, tendo em vista a faixa etária do grupo. Ou seja, é grande o contingente de mulheres que trabalhavam somente no lar até os anos 60 e 70, no Brasil, havendo uma maior incorporação das mulheres ao mercado de trabalho nas décadas mais recentes, dos anos 80 em diante.³⁹

Quanto às suas experiências pessoais de trabalho ou já na docência, estamos diante de cinco histórias singulares e de vivências pessoais e profissionais muito diferenciadas. Parece-nos que os homens “rodaram” mais. Vivenciaram experiências mais diversificadas. Fábio foi torneiro mecânico, pertenceu ao Exército, foi monitor, professor de escola particular (inclusive de cursinho pré-vestibular), de escola municipal, de federal, foi coordenador, foi vice-diretor. Além de tudo isso, é pai. Rogério foi coroinha, dirigente de grupo de jovens, professor em regime de aula particular, técnico em edificações. Também foi bancário, tem longa formação em biodança, fez terapia, participou de grupos de estudos, cursou pós-graduação em nível de especialização, foi professor de escola estadual, municipal e particular, além de ter sido de comando de greve. Pedro fez três cursos superiores, e foi professor em várias

³⁹ De 1970 a 1980, as mulheres passaram de 20% a 28% da massa de trabalhadores. Isso significa que, em dez anos, a entrada das mulheres no mercado de trabalho aumentou quase 50%. Ao fim da década de 1970, elas já representavam 28% da população trabalhadora, mas persistiam grandes desigualdades. 70 de cada 100 mulheres continuavam concentradas em trabalhos considerados de ‘mulher’, com pouco prestígio e baixos salários. Central Única dos Trabalhadores de Minas Gerais – CUT/MG. Secretaria Estadual sobre a Mulher Trabalhadora – SEMT. Década de 70: as mulheres vão em massa para o trabalho fora de casa. **Dignidade, cidadania, saúde, organização e luta no mundo do trabalho**. Mar. 2004.

escolas. É engenheiro aposentado. Fez pós-graduação em políticas públicas, nível de especialização e também é pai.

As professoras diversificaram menos nas atividades profissionais. Célia deixou transparecer, em seu depoimento, que não foram muitas as oportunidades de vivências fora do seio familiar, da escola e do trabalho. Pareceu-nos ter uma vida mais voltada para a família, para o estudo e para o trabalho. Ela relembrou fatos que se deram na casa dos pais, inclusive os questionamentos do pai quanto à sua idéia de ser professora; ou que aconteceram na escola, quando estudante, referiu-se aos dois cursos técnicos que cursou, período em que dava aula particular em casa. Mencionou o trabalho em uma firma de engenharia, antes de estabilizar-se como professora na Rede Municipal. Quanto a Júlia, falou da convivência familiar e da sua inserção no magistério como algo já esperado por parte de sua família. Diferentemente dos outros quatro professores, Júlia não teve outra experiência de trabalho que não fosse o magistério. Na docência, sempre trabalhou e ainda trabalha, até o momento, em uma tradicional escola da rede privada de ensino da capital mineira.

Na história das duas entrevistadas há um aspecto em comum, ressaltado por ambas ao falarem de seus estilos de professora. Tanto no relato de Célia quanto no de Júlia, a maternidade aparece com proeminência, sendo possível inferir de suas observações que se trata de uma experiência que associam a seus estilos de docência. É recorrente nos relatos das duas entrevistadas o paralelo e a conexão que estabelecem entre os estados de mães e professoras.

Esta associação, entre maternidade e docência, tratando-se de professoras, tem sido discutida há várias décadas nos estudos sobre professores. Em várias análises, essa associação foi considerada indevida, sobretudo pelo fato de implicar numa desvalorização e desprofissionalização da docência. Nesses estudos destacam-se os que analisaram a denominação de tia para designar a professora da educação infantil e das primeiras séries. Contudo, é necessário problematizar esse tipo de análise, uma vez que a experiência de mãe, tal como destacado por Célia e por Júlia, pode ser um elemento de aproximação entre as professoras e os adolescentes e jovens. Pode ser ainda, como nos casos de nossas duas entrevistadas, uma transposição de experiências e situações que a professora mãe traz à sala de aula e às relações com seus alunos sem que isto signifique

desprofissionalização ou desvalorização profissional, ao contrário. Ao conviver com seus filhos e alunos, da mesma faixa etária, as professoras compreendem melhor seus adolescentes e jovens alunos, constituindo, em bases mais sólidas e saudáveis, as relações de ensino e aprendizagem com eles. Dito de outro modo, este trânsito entre os saberes e experiências de mãe e de professora pode ser positivo e propiciar melhores condições ao desempenho dessas mulheres, como mães e como professoras, no exercício da docência.

Observando o grupo dos cinco entrevistados em seu conjunto, pode-se afirmar, portanto, que há percursos, vivências e acontecimentos mais diversificados nas trajetórias dos professores, homens, enquanto na trajetória das mulheres a experiência da maternidade aparece de forma positiva e significativa para a docência, influenciando nos seus estilos.

Outro aspecto a considerar nas histórias muito diferentes e muito iguais dos cinco professores entrevistados é o de sua entrada na profissão de professores. No caso de Célia, tem-se a oposição por parte do pai à sua idéia de integrar-se no magistério; no caso de Rogério, poderíamos falar de um convencionalismo de parte de seu tio. Esses fatos os levaram a buscar, inicialmente, outras profissões. O caso de Célia foi mais grave, pois o exercício de outra atividade profissional durou mais tempo, distanciando-a de um maior investimento na própria formação no campo da Educação, reclamado por ela. Os dois entrevistados dão-nos indicativos de que os seus movimentos para tornarem-se docentes foram fortes, pois significaram um enfrentamento com o imaginário familiar na concretização de um sonho. Contrariamente, os outros três professores, Júlia, Pedro e Fábio foram estimulados ao exercício da docência, sendo que Júlia recebeu apoio da mãe, enquanto Fábio e Pedro o receberam do pai.

Esse tipo de apoio, vindo dos pais, também corrobora alguns estudos sobre os motivos que têm levado alguns professores a se integrarem ao magistério. Há estudos que apontaram, inclusive, que professores em exercício têm em seus grupos familiares outros mestres, como foi o caso de Fábio e Célia.

De outra parte, é possível ajuizar que Fábio, Célia e Pedro, mais que Rogério, foram para a profissão pelas contingências, pois começam a dar aulas substituindo professores.

É possível observar, ainda, que eles viveram, nesses momentos de primeiro contato com a docência, processos de subjetivação e de construção identitária importantes. Fábio lembra que quando chegou ao Dom Casmurro, *“todos achavam que foi papai que me levou para lá, mas não foi!”* E Pedro conta de seu sentimento quando foi trabalhar na cidade vizinha à sua. *“Lá eu era professor por mim mesmo. Na minha cidade eu era o filho do Romão.”* Célia, por sua vez, discorre sobre seu trabalho com as aulas particulares que lhe deram algum sentimento de autonomia em relação a seu grupo familiar. Quanto a Rogério, viveu entre as irmãs professoras e começou a dar aula particular muito cedo para os colegas, como se tivesse sido *“mordido pelo bichinho da profissão”*. E mesmo que tenha tentado dedicar-se a outro tipo de trabalho, acabou adoecendo e retornando à docência.

Em termos dos tipos de escola onde atuam e onde atuaram, o grupo de professores entrevistados é misto, pois nele estão docentes que exerceram e exercem a docência em uma rede de ensino e outra, pois alguns trabalham e, ou, trabalharam em escolas públicas e em escolas particulares ou nas duas redes.

A esse respeito, sabe-se que a organização e o funcionamento das escolas de Ensino Fundamental e Médio, e das escolas de um modo geral, embora apresentem elementos comuns, se diferenciam muito na rede particular e na rede pública de ensino. Entre suas diferenças, com implicações diretas nos estilos de docência, apareceram, nas narrativas dos professores entrevistados, aspectos já apontados em estudos e pesquisas, corroborando observações empíricas sistemáticas ou assistemáticas do cotidiano da escola.

Nas narrativas dos docentes, apareceram, como em relatos de Fábio, afirmativas no sentido de que o *menino* (da escola particular) *“é mais difícil que o menino da rede pública. O menino da rede pública é mais fácil, o conhecimento dele é menor, ele tem mais dificuldade em Matemática e você acaba arrumando uma forma de lidar com ele”*. Quanto a Rogério, conta a história do Colégio Tales, no qual *“os alunos não sabiam! Aí eu conversei com uma pessoa, ela falou: ‘Procura a orientadora!’ Procurei e ela me falou: ‘Passa a lista dos alunos, que eu vou mandar para aula particular’.*” Pedro também tem uma fala nessa direção, comparando uma rede e outra de ensino, nos fazendo supor que considera que a escola pública não é “a boa”, ao dizer

que: *“Minhas provas são difíceis, cobro... Falo, cobro mesmo, igual escola boa”*. A este respeito, são também elucidativas as falas de Júlia sobre a escola onde trabalha e o sistema de aprovação no vestibular por cotas. Segundo ela, *“a pessoa entrar... por esse sistema (de cotas)! Tem que ver a base que ela está trazendo! Infelizmente, no país não é mais o que foi há vinte anos atrás. As escolas públicas já foram ótimas. Então a gente tem um pouco de medo do que eles vão enfrentar. E como estas faculdades... Vão abaixar o nível? Se a tendência vai ser abaixar o nível, e as federais? Então eu não sei...”*

Surgiram aí muitas questões. O menino da escola pública é mesmo mais fácil de “lidar”, como diz Fábio? Que concepção de estudante e de educação está por detrás dessa fala? Rogério responde parte da questão, apontando que os meninos da escola particular, com os quais trabalhou, também não sabiam, e que ele não tinha como ensinar a *“sessenta alunos na sala, um plano de curso a cumprir”*. E quando foi procurar ajuda com a orientadora, ela pediu a lista com os nomes dos alunos que não sabiam, para encaminhar para aula particular. Então perguntamos: será que a escola desse estudante, que pode pagar escola e ainda, se precisar, um acompanhamento fora da escola, é mesmo “a boa”? Não se deve esquecer de que o estudante que frequenta a escola paga tem facilitado, pela própria sociedade e pelas condições da família, mais contato com bens culturais (livros, museus, cinema, teatro), viagens, enfim, vivências culturais que vão ao encontro da cultura da escola.

As escolas públicas de vinte anos atrás eram, sim, consideradas melhores. Mas será que foram as escolas que mudaram? Ou mudaram os estudantes? Não estão hoje nas escolas públicas estudantes que antes não estavam em nenhuma escola? Que oportunidades de vivências em ambientes saudáveis, em termos de segurança, alimentação e lazer, contato com pessoas escolarizadas, livros, revistas, cinemas, museus, teatros, viagens, computadores com internet a sociedade tem oferecido para esses estudantes?

Observa-se, pois, nos relatos dos entrevistados, que eles percebem diferenças em seus alunos de uma rede de ensino ou de outra, o que exige deles metodologias de ensino e de atuação diferenciadas, com implicações e alterações em seus estilos.

Quanto aos níveis e modalidades de ensino em que lecionam, o grupo é homogêneo, pois todos os entrevistados ministram aulas desde o início do terceiro ciclo, antiga sexta série, à série final do ensino médio. São, portanto, docentes que trabalham com jovens.

Considerando que a docência no ensino presencial desenvolve-se mediante uma relação face a face, intensa, freqüente e direta entre sujeitos sócio-culturais discentes e docentes, a faixa etária ou o ciclo de vida em que estudantes e professores se localizam é um elemento fundamental, com importantes desdobramentos sobre os estilos de docência. Trabalhar com crianças ou com adolescentes e jovens ou com adultos é diferente, como também é diferente exercer a docência com 25, com 30, 40 ou 50 anos. As idades da vida têm ritmos e exigências, colocam interesses e questões diferenciadas que atravessam o trabalho dos professores.

Neste particular Arroyo (2004, p.254-255) apresenta-nos considerações relevantes, lembrando que

Recentemente os educandos nos obrigam a olhar para sua condição de crianças, adolescentes e jovens, seja para agredir-nos com suas condutas, seja para esperar de nossa sensibilidade que olhemos para as formas em que vivem seus tempos. [...] Não estamos inventando os tempos da vida, apenas estamos assumindo que sempre foram vividos e tratados como tempos específicos de cuidados, de socialização, de aprendizagens e de educação. Assumir que a precariedade das formas de ser criança, adolescente ou jovem de tantos(as) alunos(as) exige de nós atenção.

Este dado – do trabalho com alunos em idades da vida específicas – ficou muito claro em várias considerações dos entrevistados, que se remetem aos ciclos de vida em que seus alunos se encontram, tal como os pré-adolescentes, que fazem cópia de algum texto ou da tabuada para não ficarem “*sem fazer nada*” em sala. Eles trabalham com adolescentes de 14, 15 anos que acham o máximo poderem sair para tomar água ou comprar bala e, alguns, com adultos com quem podem discutir, como Rogério relatou, as dificuldades de se dividir as coisas na vida.⁴⁰

⁴⁰ Ainda no que se refere ao fato de trabalharem com alunos em idades específicas da vida, em geral diferente, quando não distantes das faixas de idade dos professores, Teixeira (2001, p.88 e 95) observa, que “nos encontros de co-presença da vida cotidiana, o posicionamento do corpo é essencial. O convívio dos sujeitos na vida em comum, característico da dinâmica social do dia-a-dia, é mediado por seus atributos corporais e propriedades sensoriais, condições que se associam, por sua vez, às suas localizações etárias e aos ciclos de vida. [...] Na convivência entre professores (as) e alunos(as), como de resto em todas as formas de sociabilidade, há várias temporalidades em jogo, combinando-se, completando-se, opondo-se, tensionando-se.”

Prosseguindo a análise do quadro profissional e de trabalho dos entrevistados, é fundamental trazer à tona as escolas em que eles trabalhavam, quando da realização das entrevistas, pois os docentes, em sua quase totalidade, exercem sua atividade nessas instituições escolares. Elas são o pano de fundo, o cenário ou o *locus* de sua atuação, da realização da docência em seus vários estilos. As maneiras de exercer a docência, o estilo de docência, não dependem somente das vontades, tendências e preferências individuais dos professores, pois se constituem em um mundo real, dentro de estruturas e dinâmicas mais amplas, relativas à escola e aos contextos em que a instituição escolar se insere. Os estilos de docência se inscrevem e constituem, portanto, conforme as condições materiais e institucionais existentes para a realização da atividade do professor, conforme os propósitos educativos e as regras, regulamentos e normas da escola – sua dimensão instituída. Estão associados, também, aos modelos de gestão e de interações entre seus profissionais, envolvendo os professores, seus pares e demais profissionais da escola: dos gestores ao pessoal da limpeza, da cantina, da segurança.

Além disso, as expectativas das famílias e da comunidade em que a escola está inserida têm, também, implicações em seus estilos. Por esta razão, nossos entrevistados se referiram várias vezes ao tipo de alunos com quem trabalham. Lembraram-se de suas localizações de classe social, associando-as ao fato de estarem lecionando em uma escola pública ou particular.

Desta forma, embora não seja esse o foco principal de nosso estudo, ao analisar estilos de docência, é preciso considerar não somente os aspectos relativos ao sujeito sócio-cultural singular, a pessoa de cada professor e os grupos de professores com estilos próximos, mas a realidade social e cultural da escola, da comunidade em que se insere e de seu público. É também essencial levar em conta seus ordenamentos e dinâmicas organizacionais e de funcionamento, pois os estilos de docência estão diretamente entrelaçados com estes fatores. Eles têm grandes e diretas implicações no sentido de configurarem um ou outro estilo de docência, uma ou outra maneira de os docentes exercerem seu trabalho e funções.

Observando as escolas onde os nossos entrevistados trabalham, temos um quadro diversificado e também próximo, visto que alguns trabalham em mais de uma escola e rede de ensino. Fábio leciona no Dom Casmurro, uma tradicional escola particular, católica, da capital mineira, que atende a estudantes das classes médias e altas. Ele atua no turno da manhã, ensinando geometria para todas as turmas do terceiro ano do Ensino Médio. À tarde e à noite, leciona em uma Escola Técnica Federal, onde é diretor de relações empresariais e professor no primeiro período de Engenharia. Célia exerce a docência no turno da manhã no terceiro ciclo e, no turno da noite, na Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal na periferia de Belo Horizonte. Rogério trabalha no turno da tarde, quando leciona para o terceiro ciclo em uma escola municipal em Betim. No turno da noite, trabalha com Educação de Jovens e Adultos em uma Escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. As duas escolas em que Rogério trabalha ficam na periferia. Pedro é professor na mais antiga e tradicional escola estadual de Ensino Médio de Belo Horizonte, onde atua na última série do Ensino Médio no turno da manhã. Júlia ensina no turno da manhã, em uma escola como as de Fábio e a de Pedro, em termos geográficos, situada em uma região nobre da cidade, que atende estudantes das classes médias e altas. É professora da primeira série do Ensino Médio.

O grupo dos professores entrevistados está, portanto, localizado nas duas redes de ensino da capital mineira, distribuindo-se entre escolas de centro de periferias. Trabalham nas redes públicas em suas três vertentes – municipal, estadual e federal – e na rede privada, em sua vertente confessional, católica. Assim sendo, o grupo apresenta características comuns ao conjunto dos professores das últimas séries do Ensino Fundamental e Médio pois, como é sabido, os docentes costumam trabalhar ou em apenas uma destas duas redes de ensino ou em uma e outra, fato associado aos regimes e contratos de trabalho, às condições de trabalho, sobretudo os índices salariais. De um modo geral, inexistem regimes ou jornadas de horário integral ou de dedicação exclusiva neste nível de ensino. Além disto, o fato de os níveis salariais serem muito baixos no magistério e os quadros de carreira serem inexistentes ou precários resulta na necessidade de os docentes lecionarem em várias redes, escolas e turnos, nos quais assumem um ou mais cargos ou “dobras”, no caso da rede pública. Assumem um grande número de aulas semanais, longas jornadas de trabalho nas escolas, para efeito de elevação de seus níveis salariais e de sobrevivência.

A localização das escolas em que nossos entrevistados trabalham denota, também, certa variedade, estando elas na região mais central da cidade ou na periferia. Sendo assim, são diversos os estratos de classe dos estudantes, havendo adolescentes e jovens alunos que poderiam ser classificados como pertencente às classes médias e altas, nas escolas particulares, como também os de classes menos favorecidas, estudantes trabalhadores ou não, pertencentes às escolas públicas.

Variando a localização social dos estudantes e da região da cidade onde as escolas se encontram, como também as redes de ensino, é provável que variem, também, as expectativas das famílias e dos estudantes frente à instituição escolar e aos estudos. Essas podem incidir, em maior ou menor grau, sobre propósitos mais amplos, de formação humana ou de formação cidadã, ou podem conter uma pretensão mais utilitária e tecnicista, no sentido de receber diplomas, de se prepararem e serem encaminhados para o mercado de trabalho ou, ainda, para os exames vestibulares, como é o caso das escolas onde Júlia e Fábio lecionam,

Destaca-se, ainda, o fato de que a escola pública, além ser hoje, em Minas Gerais e no Brasil, constituída por um público oriundo dos estratos economicamente mais baixos da população é mais diversificada quanto à origem étnico-racial e às matrizes culturais dos estudantes, se confrontada com a escola particular. Tais diferenças explicam as referências que os professores entrevistados fazem ao que eles chamam, de forma generalizada, de “aluno de escola pública” e de “aluno de escola particular”. Tais concepções, referências e termos com os quais nomeiam um e outro público com os quais trabalham são freqüentes em suas falas, pois eles reconhecem que são tipos de alunos diferentes, além de perceberem as implicações desse dado quanto às suas maneiras de exercerem a docência. Alguns elementos de seus estilos irão variar, dependendo do tipo de público/aluno que encontram à sua frente.

Contudo, seja em uma ou outra rede de ensino, tendo um ou outro projeto pedagógico, uma ou outra estrutura curricular, estando localizada em uma ou outra região da cidade, tendo um ou outro tipo de público, independentemente de tais variações, as escolas se estruturam há algumas décadas, no Brasil, como organizações burocráticas modernas. Este formato tem implicações e desdobramentos sobre os estilos de docência,

constituindo o seu pano de fundo, pois implica na existência de regulações, da divisão de trabalho, de hierarquias, de mecanismos de controle e regras relativas ao trabalho docente, inclusive contratos de trabalho. Acarreta, também, normas de organização e de funcionamento a serem respeitadas por todos que delas participam. Dessa forma, se por um lado há diferenças no exercício da docência na rede municipal de ensino e na rede particular, por exemplo, há vários aspectos comuns a ambas as redes, visto serem as escolas, em seu conjunto, organizações burocráticas.

De outra parte, tal como alguns estudiosos salientam, entre eles Dayrell (1996), os agrupamentos sociais, inclusive as organizações burocráticas modernas, têm a dimensão instituída e a dimensão instituinte. A primeira, associada às estruturas organizativas e de funcionamento; a segunda, associada à ação e práticas individuais e coletivas dos sujeitos no cotidiano escolar. Nesse sentido, pode haver tensões entre instruir e educar, entre o entendimento de uma educação com maior ênfase nos conteúdos ou em valores e princípios, mais ou menos identificados com a lógica do mercado ou com a formação humana. Tais elementos e tensões estão presentes nos estilos de docência, como vimos nas falas de Júlia, sobre o tempo que lhe falta para desenvolver certas metodologias na escola particular em que leciona, cuja centralidade está na preparação para o vestibular. Diferentemente de Célia ou de Rogério que demonstraram serem mais livres e autônomos para atuar. Nesses conflitos e tensões vão sendo tecidos os estilos, que se fazem e refazem nas práticas docentes em uma e outra escola, em uma e outra turma, em uma e outra época.

É dentro dessa “panela de pressão”, nessas difíceis relações entre as estruturas e os agenciamentos humanos que vão se constituindo os modos de estar na docência. Fazem-se no encontro entre professores e alunos com clivagens e posicionamentos sociais diversos, que se diferenciam em suas origens de classe, em seus atributos étnico-raciais. As desigualdades sociais e as diversidades culturais estão claramente colocadas no exercício da docência, especialmente nas escolas públicas. Destacam-se, ainda, atravessando a ação docente, outras características das sociedades capitalistas atuais, entre elas o consumismo. Também a violência e as novas configurações da família têm fortes reflexos na escola, com conseqüências significativas para os professores e seus estilos, pois a escola está inserida em realidades sócio-históricas mais amplas, que

trazem problemas e questões para a ação docente, muitas vezes exigindo que os professores extrapolem suas funções mais restritas.

Uma variada gama de fatores e aspectos, físicos, materiais e simbólicos, formais e informais, individuais e coletivos estão presentes nas escolas. Observamos as escolas com dois movimentos na forma de lidar com estes aspectos. O primeiro, em que a instituição busca mais autonomia e tenta equacionar com realismo os problemas e inventar possibilidades de intervenção; o segundo, no qual o peso institucional é maior. Nesse aspecto, as diferenças em nosso estudo são enormes.

Aprendemos, nas escolas de Célia, Rogério e Pedro, talvez com mais destaque para as de Célia e Rogério, por tratar-se de Ensino Fundamental, um olhar mais voltado para os processos de formação humana. Nesse sentido, enfoca-se a construção de referências de identidade, com um olhar nas vivências culturais, nos diferentes modos de ser e agir que os diversos grupos sociais constroem em suas variadas relações e as significações que criam e estabelecem no seu contato com o mundo. Isto fica visível, por exemplo, na fala da professora Célia sobre o estudante Alexandre. Segundo ela, o grupo de professoras teve que buscar uma forma de trabalhar a partir da realidade deste jovem, o que ela avalia ter dado certo, segundo ela, pois “*pelo menos ele conviveu... Aprendeu um pouco*”. A professora fala, também, do trabalho na turma 501, na qual ela consegue desenvolver o conteúdo de Matemática. Depois que conta uma “*historia de cunho moral,*” os estudantes se acalmam, relaxam e têm condições de participar da aula de Matemática.

Rogério procura pensar a escola a partir do estudante, uma escola que se encaixa nas necessidades do estudante. Para isso, busca o universo cultural daqueles adolescentes e jovens alunos. Ao trazer os conteúdos da Matemática, procura trabalhar o significado dos termos matemáticos. Como ele diz, “*debulha*” as palavras, a partir do universo do educando.

Em Pedro percebemos uma preocupação em não deixar o estudante sentir-se um “*anônimo*”. Ele procura trabalhar a partir dos conhecimentos que seus alunos trazem. Coloca-os para trabalhar em dupla para se sentirem capazes, pois “*quando conseguem*

(fazer os exercícios) *acabam percebendo que têm condições de pensar, que sabem pensar e são inteligentes*”.

Vemos aí, por parte dos três professores, todo um trabalho de resgatar a auto-estima do estudante, fazendo-nos supor que eles encontraram, no interior de suas escolas, espaço e abertura para uma visão mais ampla da função da escola e do papel dos professores.

Em contrapartida, Fábio e Júlia atuam em outra realidade de escola, nas quais observamos relações mais atravessadas pela normatividade escolar. Faz parte da cultura de ambas as escolas um maior rigorismo institucional, a conservação de rotinas, a exemplo das provas, do currículo com referência nos conteúdos do vestibular. Encontramos no relato de Júlia, evidências que deixam claramente expostas as influências do tipo de escola e de projeto educacional da instituição no seu estilo de exercer a docência. E no caso de Fábio, isto fica evidente quando ele associa a aprendizagem à cobrança nas provas, às avaliações, nas quais os estudantes deverão provar o que aprenderam e o que sabem. Esse tipo de consideração de Júlia e de Fábio, como outras deles e dos demais entrevistados, traz elementos que contextualizam a relação que se dá no interior da sala de aula e da escola, posto que ela se desenvolve mediante a regulação, a ritualização e normalização da cultura escolar e dos currículos, com implicações diretas sobre os estilos de docência.

4.2. Ações, práticas e rituais didático-pedagógicos em sala de aula

Estilos de docência dizem respeito à maneira de os professores se exprimirem, utilizando palavras, expressões, jargões, construções sintáticas que identificam e caracterizam o feitio de docência, as tendências, os gostos e modos de comportamento característicos dos mestres na sala de aula. Dizem também respeito às suas expressões e à linguagem corporal traduzida em gestualidades. Não se trata aqui de uma realidade fixa, mas a que se constrói, mediante referenciais e imagens vindos da tradição e da cultura da escola, em especial, da sala de aula, continuamente em estruturação/desestruturação/reestruturação. São práticas e ações que vão sendo tecidas na complexa trama de intercâmbios e trocas, de entendimentos, de conflitos e tensões,

em que não faltam problemas relativos aos jogos de poder e à diversidade de interesses próprios aos contextos de sociabilidade das salas de aula.

Nos termos de McLaren (1991), os ritos de instrução constituíram um dos meios primários pelos quais o mundo cultural da escola foi reificado.⁴¹ Segundo o autor,

Tanto os estudantes como os professores internalizam, sem questionamentos, definições culturais que operam no meio escolar, em suas formas reificadas. Através das interações ritualizadas da vida de sala de aula, a escola era capaz de mediar tacitamente o desenvolvimento conceitual dos alunos (p.175).

Os rituais da sala de aula se compõem, em parte, do que se denomina as metodologias de ensino, isto é, os procedimentos didático-pedagógicos através dos quais os docentes operam em suas relações com os alunos para que estejam garantidos os processos de aprendizagem. O que constatamos a este respeito nos relatos de nossos entrevistados?

O grupo dos docentes pesquisados se utiliza, regularmente, de vários procedimentos didático-pedagógicos. Há indícios de invenção, de adaptação às diversidades e possibilidades da sala de aula. Surgiram rituais didático-pedagógicos variados que vão desde a aula expositiva à resolução de exercícios com um trabalho diferenciado. Nesse caso, do trabalho diferenciado, trata-se de combinar, em um mesmo horário e com os estudantes de uma mesma sala, a atuação concomitante do docente com estudantes que estão aprendendo a escrever, que copiam as equações, ao lado de educandos no nível intermediário, que resolvem as equações mais fáceis e, ainda, os que estão em um nível mais avançado, capazes de resolver as mais complexas.

Houve também relatos de práticas que se utilizam de leitura e discussão de textos variados e, ou, de tabuadas, além da correção dos cadernos e a pesquisa de palavras desconhecidas no dicionário. Há, também, atividades de confecção e uso de material manipulativo e da calculadora nas aulas.

Alguns dos entrevistados apontaram, ainda, estratégias pouco comuns, a exemplo de leitura de histórias antes de iniciar o conteúdo da Matemática.

⁴¹ O autor usa o termo reificação no sentido de apreensão de produtos da atividade humana como se eles fossem algo que não produtos humanos – tais como fatos da natureza resultados de leis cósmicas ou manifestações da vontade divina. (p.175).

Surgiu, ainda, com muita força em alguns dos cinco casos, o acompanhamento individual do aluno. O professor assenta ao seu lado ou o estudante vai para mesa do professor. O atendimento individual está colocado. A esse respeito houve reclamação pela falta de tempo e de condições para se realizar um acompanhamento mais individualizado, permanente e constante dos estudantes.

Os professores dão seus jeitos e constituem seus modos de exercerem a docência. Nessa direção, seus relatos apontam, ainda, aulas de Matemática com os estudantes trabalhando em dupla ou em pequenos grupos, com liberdade para saírem e tomarem água, comprarem bala, se assentarem onde e do jeito que acharem melhor, até para se deitarem no chão. O importante é a intencionalidade, o compromisso com a aprendizagem.

Houve, também, relatos que indicam uma intensa preocupação dos docentes de aproximarem o conteúdo da matemática da vida, dos interesses e da cultura dos adolescentes e jovens alunos, tornando-a significativa, pode-se dizer. Um exemplo desse tipo de preocupação e conduta vê-se no trabalho de um dos entrevistados com o conceito de divisão, em que o professor discute com os alunos as dificuldades da conta de dividir que estão na vida: *“É difícil é porque na vida, dividir é difícil!”*

Também não faltaram alguns relatos de alguns trabalhos com projetos e atividades interdisciplinares, em número muito menor do que outros procedimentos e estratégias didático-pedagógicas. Tal fato leva-nos a supor que o trabalho mais coletivo, seja na equipe dos professores de Matemática, seja entre docentes de várias disciplinas é ainda muito incipiente, quando não inexistente, nas práticas pedagógicas de alguns professores desse grupo.

Quanto aos procedimentos relativos à avaliação da aprendizagem dos estudantes, houve também, certa variedade. Há desde relatos de práticas em que esta se dá somente através de provas individuais, como o rito de Júlia, até avaliações que se dão somente pelos aspectos qualitativos, indicados por Célia e Rogério, passando, ainda, pela forma de avaliar que separa a prova da reprovação, como assinala Pedro. Esse professor, que declarou seu gosto pelas provas difíceis e bem elaboradas, afirmou, também, que reprovar é outra coisa.

Vieram à tona, nos relatos de Rogério e Célia, a busca por novos estímulos, novas idéias, novos compromissos. Os professores indicaram comprometerem-se e mobilizarem-se no sentido da busca de saídas. Por exemplo, a biodança, para Rogério, trouxe o conceito de auto-poiésis que ele explica. *“O que é auto-poiésis? É o seguinte: o universo se auto-organiza, ele é auto-organizativo. É burrice minha achar que eu vou... Que sou o único fator preponderante para aquele aluno aprender. Existem milhões de fatores! Ele não aprende aquilo nesse momento, mas tem a vida inteira para aprender! Não sou o único responsável por isso.”*

Talvez esteja aí um ensinamento da Biodança para todos os professores. Nós, professores, pensarmos ou, contrariamente, nos esquecemos de que não somos o único fator preponderante para o estudante aprender. O estudante que não aprende hoje, pode aprender em outro momento, em outro lugar, com outra pessoa ou sozinho. É, como diz Rogério, *“uma mudança de paradigma”*, que talvez possa trazer um pouco de leveza para a profissão.

O professor Ubiratan D’Ambrosio (1993), no texto, *Educação Matemática: Uma visão do Estado da Arte* traz informações que reforçam o argumento de Rogério. A partir de informações do livro de David A. Hamburg (1992), presidente da *Carnegie Corporation*, de Nova Iorque, o pesquisador dá uma visão abrangente dos principais fatores que determinam a vida de uma criança ou de um jovem, hoje. A conclusão é que, ao atingir 18 anos, o jovem passou na escola cerca de 8% de sua vida. E D’Ambrosio pergunta: qual aprendizagem será dominante? Aquela dos bancos escolares, que corresponde a aproximadamente 12.000 horas, ou as 145.000 restantes?

Ao falar do menino Alexandre, cuja família era muito desestruturada e cuja mãe bebia, e do trabalho desenvolvido com o garoto, que possibilitou sua convivência com os colegas e mestres na escola, a professora Célia não trouxe a teoria, mas sua prática. A argumentação teórica vem do professor D’Ambrosio, indicando que *“as teorias mais recentes de cognição revelam que a aprendizagem é um processo que se dá continuamente e repousa na variedade de experiências que se incorporam à história do indivíduo”* (D’AMBROSIO, 1993, p.12).

Nossos protagonistas indicaram, também, uma forte presença dos exercícios nas aulas de Matemática. Quanto a esse aspecto, a pesquisadora Beatriz D'Ambrosio (1993), em uma reflexão sobre a formação de professores de Matemática, aponta para uma força que vem conduzindo o ensino de Matemática há vários séculos. Esta visão absolutista da Matemática resulta, por sua vez, numa dinâmica de ensino em que os alunos devem acumular conhecimento. Tal visão, por seu turno, reflete uma percepção existente na sociedade acerca do que vem a ser Matemática, qual seja, uma disciplina com resultados precisos e procedimentos infalíveis e que, para aprendê-la, basta resolver muitos exercícios. A pesquisadora aponta para uma necessidade no sentido de os

[...] novos professores compreenderem a Matemática como uma disciplina de investigação. Uma disciplina em que o avanço se dá como consequência do processo de investigação e resolução de problemas. [...] e de alguma forma, ser útil aos alunos, ajudando-os a compreender, explicar ou organizar sua realidade. (D'AMBROSIO, 1993, p.35)

No entanto, isso não é simples. Além disso, as pesquisadoras mexicanas Yurém e Araújo-Oliveira (2003), em seus estudos sobre estilos docentes, indicam que posturas profissionais mais voltadas para a instrução e o doutrinamento são reforçadas por fatores como: o livro texto, o ambiente escolar, a cultura do magistério, os hábitos dos estudantes e o currículo oculto, além das representações que têm os próprios professores e os estudantes em relação ao que é a boa e a má docência. O estudo das pesquisadoras mexicanas constatou que o estilo de docência dialogante-facilitador não opera com o inculcar, prescrever ou guiar o educando, mas sim com a criação de condições para que este adquira, mediante ação e interação dentro e fora da sala de aula, as ferramentas de análise, juízo e auto-controle de que necessita. Seja para tomar decisões em torno de suas relações com os outros, seja no exercício da cidadania, seja para construir e conduzir seu próprio projeto de vida. As pesquisadoras afirmam:

no responde a la representación social de la buena docencia. En efecto, el profesor facilitador no opera como expositor o instructor, ni como guía o adoctrinador, sino que funge como alguien que, sin detrimento de algunas de las cualidades anteriores, planea e instrumenta situaciones de acción que permiten al estudiante adquirir, por experiencia propia, competencias para la convivencia y para el cuidado de sí. (YURÉM; ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.647).⁴²

⁴² não responde a representação social de uma boa docência. Com efeito, o professor facilitador não opera como expositor ou instrutor, nem como guia doutrinador, sina que age como alguém que, sem detrimento de algumas das qualidades anteriores,

4.3. Concepções, entendimentos e condutas relativas à relação docente/discente e imagens e expectativas sobre seus alunos

Estamos falando de professores de Matemática. Por mais que nos comprometêssemos com o contexto do descobrimento e não da confirmação, em conseqüência de nossas vivências pessoais e do contato com estudos no campo da Educação Matemática, esperávamos encontrar profissionais cujo foco central de atenção fosse o conhecimento matemático. Estudos como o de Hoff (1996), Rodrigues (2000) e Bicudo (1999) apontam para valores conteudistas e metodologias centradas na figura do professor. A ênfase nestes valores, resultaria, a nosso ver, em certos estilos de docência com centralidade no conteúdo disciplinar.

No entanto, nossos cinco entrevistados apontam para uma complexidade maior da questão. Seus relatos parecem indicar que, para estes docentes, o conteúdo disciplinar não é o centro da docência. É um ponto importante, porém eles trouxeram outros elementos, que também consideram ter relevância, como se dividissem as preocupações com o conteúdo. Em alguns casos, é como se deslocassem o centro de suas preocupações do conteúdo disciplinar para outros pontos.

Melhor dizendo, e os relatos dos cinco entrevistados confirmam este pressuposto teórico, os estilos de docências são configurações de elementos e circunstâncias que podem se constituir até mesmo sem uma centralidade, sem um eixo principal, visto que se constitui como uma rede. Trata-se de uma tessitura de elementos inter-relacionados, inexistindo um ponto ou elemento central. Uma tessitura inscrita e circunscrita ao contexto escolar, em que a docência e seus estilos, como vimos enfatizando, se realizam.

Desse modo, observa-se nas entrevistas que as duas professoras e os três professores referiram-se, de forma enfática e significativa, às suas relações, convivência ou

planeja e instrumenta situações de ação que permitem ao estudante adquirir, por experiência própria, competências para a convivência e para o cuidado de si. (YURÉM, ARAÚJO-OLIVEIRA, 2003, p.647, grifos das autoras, tradução nossa).

interações com seus adolescentes e jovens alunos. A metodologia da aula expositiva, na qual o professor tem centralidade quase absoluta, por exemplo, é utilizada mais por Fábio, Pedro e Júlia. Porém, há relatos de aulas menos centradas na figura do professor e mais atentas às questões dos estudantes, às suas dúvidas e a outras questões trazidas por eles. Os interesses, a pessoa e a vida dos estudantes estão colocados de modos e intensidades diferentes, porém com relevância, nos cinco relatos, evidenciando que se trata de um aspecto importante, quando não central, para aqueles docentes.

Pode-se afirmar, a esse respeito, que os cinco entrevistados encaram a convivialidade com seus alunos como um valor essencial ou como uma questão de grande importância em seus estilos de atuação como docentes. Todos mostraram, ainda que com maior ou menor ênfase e clareza, que a docência não se esgota nos conteúdos escolares. Fábio declara que foca sua atenção no estudante, falando inclusive de uma relação de encantamento, de sedução, sentindo-se como um artista, ou como se estivesse em um picadeiro quando está na sala de aula. Célia falou de sua forma de atuar como se os alunos fossem seus filhos. Rogério preocupa-se com “*o cuidar, com o assentar ao lado*”, nas suas palavras. Pedro procura tratar o aluno como pessoa. Por isso, segundo ele, conhece seus nomes, suas histórias; conversa, aproxima, procura-os. E Júlia tem um olhar de confiança e fé nos estudantes. Essas condutas e preocupações dos entrevistados foram ao encontro da tese de Teixeira (2007), pois para eles, como para a autora, a docência se revela, efetivamente e em suas diferentes formas e estilos, como uma situação relacional. Em sua origem e modos de realização, a docência funda-se em uma relação entre sujeitos sócio-culturais, no contexto da escola. Uma relação implicada nos processos de formação humana, mediada pelos processos de transmissão e construção de conhecimentos. Em nosso caso, nos conteúdos matemáticos.⁴³

Essa importância dos meninos e da relação com eles revelou-se, por exemplo, no momento da entrevista em que solicitamos aos professores e professoras que falassem, em uma única frase, o que marca ou caracteriza seus estilos. Nelas apareceu, direta e claramente, este dado, como nas frases de Fábio, que disse: “*a relação é o ponto chave. Eu acho que é isso que manda*”. Na frase de Rogério, que falou: “*Cuidado, cuidar.*

⁴³ Ainda segundo Teixeira (2007), não é o campo disciplinar ou o que se ensina e como se ensina a base da docência, pois ela se funda, o que lhe dá origem e a concretiza em suas várias formas de realização, numa específica e singular *relação* entre sujeitos sócio-culturais. Uma relação que se desenvolve nos contextos escolares e que tem os conteúdos disciplinares como mediação, sem que neles se centralize ou se esgote.

Preocupar com o aluno que tem dificuldade” e na frase de Pedro, que afirmou que a sua marca é a daquele *“estilo que trata o aluno como pessoa”*, ao lado do conhecimento *“trans”*. Quanto a Julia, ela sintetizou em uma frase: *“Acho que é a descontração. Acho que é a palavra que resumiria”*. Nessa formulação da entrevista, pode-se dizer que a preocupação com a relação com os alunos também aparece, visto que a descontração é algo da ordem da natureza ou da qualidade das condutas dos indivíduos nas interações sociais.

Célia é a entrevistada que foge deste tipo de formulação, em que o aluno e as relações com ele são enfatizados. Ao dizer em sua frase de síntese que *“às vezes sou muito rigorosa, tradicionalista, às vezes mudo completamente...”*, termos que devem ser tomados em seu uso mais comum, vê-se que ela está se remetendo a metodologias, procedimentos e estratégias didático-pedagógicas. Embora a chamada pedagogia tradicional e a pedagogia moderna tenham diferentes entendimentos e proposições quanto às relações e procedimentos dos docentes com os alunos, Célia parece estar associando esses termos mais aos seus métodos, em sentido mais restrito. Se tomarmos os usos comuns desses termos, ela está associando seu estilo às suas formas de atuar do ponto de vista didático-pedagógico, que normalmente são classificadas como tradicionais, tecnicistas, críticas, entre outras classificações usuais a este respeito, vindas do campo das metodologias de ensino e da didática.

Outra constatação significativa nesse eixo de estruturação dos estilos docentes dos entrevistados, diz respeito às suas imagens, representações e expectativas sobre seus alunos, de que ressaltaram certos traços. Um deles diz respeito às diferenças que o grupo percebe entre os meninos de escolas públicas e das particulares. Isto pode ser ilustrado, por exemplo, nas observações de Fábio, no sentido de que aprendeu a trabalhar comparativamente com eles. Fábio relata: *“aquele menino (aluno de origem nas classes média e alta) é mais difícil que o menino da rede pública”* (aluno de origem nas classes populares). *“O menino da rede pública é mais fácil, o conhecimento dele é menor, ele tem mais dificuldade em Matemática e você acaba arrumando uma forma de lidar com ele. O mais elitizado, da escola particular, você tem que saber administrar o processo na sala de aula.”*

Outro aspecto que se destacou nas narrativas, pertinentes às imagens e expectativas que aqueles docentes possuem sobre seus alunos, diferentemente do que se ouve com frequência em falas de professores sobre os estudantes, é que os entrevistados revelaram, de um modo geral, concepções e valorações positivas sobre os estudantes, mesmo reconhecendo suas dificuldades para o aprendizado, entre outras. Isto é, os entrevistados vêem condições problemáticas ou aspectos negativos e indesejáveis em seus adolescentes e jovens alunos. Em alguns momentos de suas narrativas, eles os classificaram, por exemplo, com adjetivos comumente usados entre professores, falando de alunos “*sem base*”, “*indisciplinados*”, “*desinteressados*”. Contudo, as debilidades ou fragilidades apareceram sem que tenham perdido o respeito pelos meninos ou sem desqualificá-los.

Dessa maneira, é possível afirmar que, de modo geral, o grupo de professores de Matemática que entrevistamos parece ter imagens, condutas, preocupações e práticas profissionais no sentido de entenderem e assumirem os educandos como sujeitos sócio-culturais, como cidadãos, como trabalhadores, como sujeitos sexuados, étnico-raciais e culturalmente e socialmente localizados e identificados.

Ainda quanto às relações que constroem com seus alunos, apareceram também condutas e esforços marcados pela positividade e pela intenção de trabalhar bem com os meninos. Como Fábio nos disse, ele presta atenção e é capaz de mudar completamente o rumo da aula se o menino reclama, por exemplo, que não sabe para que estudar números complexos. Rogério consegue pensar uma escola e uma Matemática a partir da pergunta sobre quem é o estudante que ali está. Procura “jogar” a pessoa para cima, usando termos como: *brilhante*, *rainha*. Célia fala da falta de interesse dos alunos, todavia compreende suas dificuldades sociais e familiares. Pedro fala da falta de fundamento, da falta de base dos estudantes. No entanto, por acreditar que eles são capazes de pensar, não abre mão da cobrança, de provas com questões bem elaboradas. Júlia considera os estudantes conscientes e responsáveis e é capaz de compreender, e de não se incomodar, palavra que ela mesma utilizou, com os modos de ser característicos da cultura juvenil presente em seus adolescentes e jovens alunos.

Assim sendo, para o grupo dos cinco entrevistados, os alunos aparecem, de modo geral, não como um peso, como uma carga para os professores, como motivo para um mal-

estar. Embora percebam suas dificuldades e limitações, em geral eles não os vêem como desprovidos de possibilidades, o que é muito significativo, sobretudo se considerarmos que os alunos das escolas públicas são, muitas vezes, desacreditados, quando não são desqualificados.

Por fim, completando a discussão deste eixo constitutivo dos estilos da docência e para além deles, pensando a docência em suas responsabilidades e construções identitárias de sujeitos individuais e coletivos, é preciso considerar a proposição de Arroyo (2004, p. 12), no sentido de que “Conhecer as trajetórias humanas e os tempos dos educandos será uma condição para reconstruir as trajetórias profissionais dos mestres.”

4.4. Dimensões profissionais: concepções relativas à profissão, ao convívio com os pares, à formação profissional e outras

Professores, profissionais, educadores, segunda mãe ou um misto de tudo. Há, ainda, quem os compreenda a partir de uma perspectiva mais política e crítica, quando aparecem como sujeitos críticos que se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas mais politizadas. Discute-se muito o trabalho docente, questões de conteúdos, a formação inicial e continuada em suas tantas modalidades. E os docentes que entrevistamos: como são suas jornadas de trabalho e como interpretam e significam a docência em seu exercício cotidiano? Que aspectos ou tendências revelaram quanto à sua condição profissional?

Tal como se passa com a maior parte dos professores, nossos entrevistados trabalharam ou trabalham muito, sem exceção. Júlia, depois que nasceram as filhas e Pedro, após aposentar-se no outro emprego, passaram a ministrar aulas somente no turno da manhã. Ele, com vinte aulas semanais, duas acima de um cargo na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. E ela, vinte sete aulas semanais em nove turmas do primeiro ano do Ensino Médio para as quais leciona atualmente. Fábio, por sua vez, atua como professor nos turnos da manhã e da noite, com vinte duas aulas semanais ao todo. À tarde, assume a diretoria de relações exteriores da Escola Técnica Federal. Rogério e Célia trabalham em redes municipais de ensino. Ele, em duas redes; e ela, com extensão de jornada na rede Municipal de Belo Horizonte. Ambos atuam em dois turnos: ele, à tarde e à noite; ela, pela manhã e à noite.

Quanto à inserção no magistério, nossos sujeitos, em sua maior parte, foram para a profissão levados pelas contingências. Todavia, o exercício da docência ofereceu-lhes realizações pessoais e hoje nos pareceram satisfeitos com esta inserção. Fábio, por exemplo, sente-se “*encantado*” com a profissão. Rogério fez uma escolha para trabalhar como professor, em escola pública, deixando o trabalho como bancário. Pedro e Célia, embora tenham tido outra profissão, também escolheram o magistério, assim como Júlia, que fez esta mesma escolha.

Se observarmos com atenção as narrativas dos entrevistados, diferentemente de outros grupos e pesquisas sobre professores, que revelaram a existência do chamado “*mal-estar docente*”, ou ainda, de altos índices de adoecimento, de licença médica e de absenteísmo (caso das escolas públicas), derivados de insatisfações, problemas e dificuldades no exercício cotidiano da docência, o grupo investigado não se enquadra nestas situações. Lamentos, queixas, insatisfações não apareceram em suas narrativas, como usualmente se observa entre professores.

No que se refere à formação profissional, todos os entrevistados são licenciados em Matemática. Pedro e Júlia pela UFMG, Fábio e Rogério pelo Centro Universitário Belo Horizonte. Célia concluiu sua licenciatura na Faculdade Newton de Paiva. Todas são instituições universitárias localizadas em Belo Horizonte. Os cinco entrevistados se formaram à luz do que Arroyo (2002) considera o “velho modelo” das licenciaturas. Velho, segundo o autor, no sentido de que hoje em dia as diversas áreas de conhecimento se repensam à luz de modelos mais globais do conhecimento. E também no sentido de que as propostas mais inovadoras têm situado a educação em um movimento de quebra das fronteiras entre as áreas de conhecimento.

De acordo com Moreira e David (2005, p.14), no bojo de uma intensa discussão sobre o papel social e político da educação, no final da década de 1970, começaram a se configurar mudanças estruturais nos cursos de licenciatura. Entre as propostas e concepções em debate, destacou-se a perspectiva de que o processo de formação do professor deveria se desenvolver de maneira mais integrada, em que o conhecimento disciplinar e específico não constituísse mais o fundamento único a que se agregassem métodos apropriados de “transmissão”. Observam-se modificações graduais na

estruturação dos cursos, com a inclusão de disciplinas como Sociologia da Educação, Política Educacional e outras. Porém, o licenciado não deixa de ser reconhecido como o professor de Matemática, de História, etc.

Deve-se lembrar, inclusive, de que os primeiros professores de Matemática no Brasil eram militares, engenheiros (como nosso entrevistado Pedro) ou estudantes. Destaca-se também que, com a criação das Licenciaturas, a formação dos professores de Matemática como a dos nossos entrevistados, é feita em quatro anos, sendo três de formação específica em Matemática e mais um ano para a formação pedagógica. E o saber considerado relevante é, fundamentalmente, o conhecimento disciplinar específico.

Mesmo não sendo o caso dos nossos entrevistados, lembramos que não está distante uma época em que o professor de Matemática não tinha uma formação específica, podendo ser um estudante ou outra pessoa com habilidade na disciplina.⁴⁴ Rogério, por exemplo, lembrou que, no tempo em que estudou, não tinha professor formado, tendo ele, Rogério, se profissionalizado assim que entrou para o curso de licenciatura.

Se examinarmos os percursos profissionais e de formação de nossos entrevistados, uma primeira constatação é de que três deles deram aulas particulares para parentes e amigos, desde sua juventude. Pode-se dizer, portanto, que já neste período de suas vidas, começavam seus percursos e experiências formativas como professores de Matemática. Sabe-se que a formação do professor extrapola os espaços acadêmico-formais, como os cursos universitários de Licenciatura, embora sejam eles importantes. Mais do que isto, pode-se dizer que os professores começam sua formação profissional e seus aprendizados sobre a docência desde que chegam à escola, em seus primeiros tempos, quando se colocam como alunos, tendo diante de si os professores. Nesses momentos e situações, os docentes já começam a conhecer e a entender o que os professores fazem, suas ações e práticas em sala de aula. Por certo que seus professores ficam na sua memória e no repertório de suas representações sobre o exercício da docência, podendo trazer elementos aos estilos que desenvolvem quando se tornam professores.

⁴⁴ Acerca deste fato eu mesma, Maria José, sou testemunha, pois quando cursava o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental, tive professores de Matemática que não eram formados. E eu mesma comecei a lecionar a disciplina aos 18 anos e desde os quatorze anos já ensinava Matemática para colegas.

E o que dizer sobre a relação da formação acadêmica na configuração dos estilos de docência? Três de nossos entrevistados falaram dos cursos que realizaram, enquanto Pedro e Júlia nada disseram a respeito. Se tomarmos o conjunto das cinco narrativas, nem sempre a formação acadêmico-formal foi destacada ou, por vezes, ela apareceu sem que os entrevistados tenham dado a ela muita importância.

Contudo, outros fatores, circunstâncias ou processos formativos aparecem, como por exemplo, as figuras de antigos professores que foram lembrados pelos entrevistados. Esses foram os casos do professor Mário de Oliveira, citado por Fábio e do professor Jorge Sabatucci, lembrado por Rogério. Observa-se, ainda que, com mais destaque do que cursos ou projetos de formação acadêmico-formais, foram valorizados os saberes apreendidos na prática, nas trocas de experiências com os pares ou no estudo individual, como pareceu-nos no caso de Fábio, depois que saiu da Faculdade. Nas demandas da vida e do mundo do trabalho é que foram sendo arquitetadas as saídas para as situações surgidas.

Ainda sobre outros processos formativos que não a formação acadêmica nas Licenciaturas e outros cursos e projetos de formação docente, Fábio, por exemplo, considera que não foi a faculdade que o ensinou, mas a sala de aula. Ele faz referências ao aprendizado no primeiro emprego em que foi trabalhar com a quinta série: *“Tive que aprender a me relacionar com os meninos”*. Lembra-se, também, das lições aprendidas com o pai, professor de Matemática, e de muito estudo, de pegar livro de Matemática e estudar, como diz ele. Fábio não se refere a aprendizados em curso de Pós-graduação ou à formação em serviço. Ao contrário, considera que existem *“excelentes profissionais buscando uma titulação, e péssimos profissionais titulados”*.

Célia é uma professora que não se considera seu jeito de atuar definitivo e vê muito forte o aprendizado na troca de experiência com os pares. Ela gostaria de fazer Pós-graduação, mas ainda não o fez. Destaca o seu aprendizado através das discussões com os outros professores, na preparação das aulas e em outros trabalhos coletivos. Célia fala do livro didático, da participação no GT de Matemática, de encontros mensais de professores de Matemática organizados pela Secretaria de Educação como parte de seus processos formativos.

Destaca-se, ainda, no grupo dos professores pesquisados, o caso de um deles, o Rogério, que utiliza na Educação Matemática os ensinamentos da Biodança. Ele fala abertamente que, durante a Licenciatura, parecia que “*fazia curso de uma coisa e dava aula de outra*”. Rogério destaca, também, a formação em serviço, o intercâmbio com os pares nas escolas, com os colegas de Matemática e de outras áreas de conhecimento nos projetos interdisciplinares, como elementos, tempos e espaços importantes de sua formação como professor. No caso de Rogério, são também muito fortes as marcas de sua história individual e coletiva, seja a experiência de ter começado a dar aula particular para pessoas que tinham dificuldade com a Matemática, seja o aprendizado na Biodança, seja a proximidade com a chamada Igreja Católica Progressista e a militância política. Além disso, ele participou e participa de palestras, de cursos de curta duração, congressos, encontros organizados pela Universidade ou pela Secretaria de Educação. Cuida-se pessoalmente, faz terapia e prossegue com a formação e atuação em Biodança.

Pedro e Júlia também não falam da formação acadêmica: essa temática não apareceu em suas narrativas. Pedro refere-se a um aprendizado vindo dos muitos lugares por onde passou, mas não fala da formação acadêmica como um elemento estruturador de seu estilo de docência. E Júlia traz à tona a identificação com a escola e as conversas com o coordenador da área de Matemática, que é professor do terceiro ano na escola onde trabalha.

Tomando-se as narrativas de um modo geral e considerando que não fizemos uma indagação específica sobre isto, deixando que os professores falassem em suas entrevistas a partir do que eles mesmos quisessem acentuar, relatar e desenvolver, é possível afirmar que a formação acadêmica teve pouco peso na composição dos estilos de docência dos cinco professores pesquisados.

Ainda sobre o aspecto da formação e da profissionalidade dos entrevistados, deparamo-nos com o que talvez seja uma especificidade do professor de Matemática. O contato com a docência se deu muito cedo. Com exceção de Júlia, os professores Célia, Rogério e Pedro começaram a dar aula por volta dos quinze anos. Os dois primeiros, aula particular; Pedro foi se tornando professor de Matemática com essa idade. Fábio e Júlia também deram aula particular; ele, para a filha do comandante enquanto servia o

exército; ela, no período em que cursava a licenciatura. Fábio e Rogério começaram seu percurso profissional no primeiro período do curso de Licenciatura em Matemática.

Caberiam ainda, algumas perguntas. Será que o profissional de Matemática reveste-se de um caráter que lhe dá status privilegiado em relação às outras disciplinas? Se consideramos as indicações de Zaidan (2002), Auarek (2000) e Hoff (1996) sobre a especificidade da Matemática, em consequência das marcas sociais e históricas, da relação cultural da Matemática escolar, da maneira como esse conhecimento tornou-se um saber escolar, do papel social que foi atribuído à Matemática escolar, pensamos que sim. E talvez esteja aí o elemento específico do professor de Matemática. Em primeiro lugar, a demanda para aulas particulares. Começar ensinando para os colegas de sala e, depois, ensinar para estudantes com dificuldade é um dado a se considerar, ao lado da falta de profissionais desta área de conhecimento. Fatos indicam que, ainda hoje, há carência de professor dessa área nas escolas, que era maior na época em que nossos sujeitos iniciaram suas carreiras. Considerando que hoje ocorre o mesmo, poderíamos perguntar se não seria esta mais uma especificidade do professor dessa área de conhecimento?

Sobre as relações com a comunidade escolar, com os gestores escolares, com os sindicatos e entidades acadêmico-profissionais, talvez tenha sido o ponto de maior diferenciação entre os nossos pesquisados. Fábio e Rogério falaram de enfrentamentos dos sistemas de ensino. Fábio lembrou de seus tempos na Rede Municipal, da dominação política da comunidade por um grupo de direita e de um movimento liderado por ele, em defesa do diretor, eleito pela comunidade e exonerado pelo Prefeito. Rogério é um professor politizado no sentido amplo da palavra, e parece-nos que age dessa forma no seu dia-a-dia. Nesse sentido, lembra de enfrentamentos pontuais, como uma paralisação de três meses, da qual participou, em Betim, tendo sido do comando de greve e, depois, demitido. Rogério é atento e tem um posicionamento crítico em relação ao sistema educacional com um todo, como pudemos constatar ao vê-lo referir-se ao sistema de contratação de professor vigente na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Célia, Pedro e Júlia nos pareceram mais contidos nas questões políticas.

4.5. Concepções, visões e posturas em relação à Matemática como campo disciplinar e como atividade de ensino

Ao se retomar a discussão de Teixeira (2007, p. 3), de que “o outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência”, vê-se, ainda segundo a autora, que a relação não se dá no vazio. É mediada pelo conhecimento, o que podemos observar no grupo de professores que pesquisamos, tal como Fábio e Rogério em suas entrevistas. E de que conhecimento se trata? Como os nossos sujeitos de pesquisa percebem esse conhecimento?

Fábio atribui grande atenção à Geometria. Refere-se à Matemática como uma ciência exata, logicamente organizada. Isto é, estática, a-histórica e dogmática. O conhecimento matemático preexiste ao mundo das idéias. Parece-nos que o modelo euclidiano é o protótipo. Quanto à finalidade do ensino de Matemática, há evidências de que considera que é capacitar para a resolução de exercícios e de problemas, na perspectiva de preparar os estudantes para exames futuros. Aprender estruturas para posterior transferência a outras situações. Faz parte das crenças desse professor a idéia de que algumas pessoas têm cabeça para Matemática e outras não.

Célia, algumas vezes se referiu à exatidão e abstração da Matemática, relacionando-a a conteúdos mais distantes da vida e do cotidiano das pessoas. Em outros momentos, referiu-se a uma Matemática mais intuitiva, menos formal. Como Fábio, ela acredita que algumas pessoas têm mais facilidade com essa abstração.

Quanto a Rogério, radicaliza. Critica a Matemática linear, dizendo que “*ela vai contra a nossa vida [...] O caminho mais curto entre dois pontos, não é uma reta, isso é só imaginação*”. Ele, que trabalha atualmente com estudantes das classes populares, fala de uma Matemática próxima ao estudante, que possa ajudá-lo a melhorar a própria vida: uma Matemática que sirva para levantar a auto-estima, trazer felicidade e dignidade para os estudantes. Contudo, para Rogério, a Matemática ora é concebida como estática, a-histórica e dogmática, ora se reduz a um conjunto de técnicas, regras e algoritmos sem preocupação com a fundamentação e justificação e, muitas vezes, se mistura com a vida. Conta de dividir é difícil, porque dividir na vida é difícil. Em determinados momentos, a ele se refere como um saber prático, relativo, não-universal e dinâmico. Rogério tem

consciência da representação social que seus alunos têm da Matemática, principalmente os adultos. Mas não sai no enfrentamento querendo mudar radicalmente as coisas, o que indica seu respeito às crenças dos estudantes. Se resolver equação do segundo grau faz o olho da Regina Maria brilhar, então passa a ser importante, serve para lhe dar prazer, mesmo que ela não saiba aplicações da equação do segundo grau no seu dia-a-dia. O prazer e a felicidade não são uma aplicação?

Pedro, mesmo sem teorizar a esse respeito, se aproxima das idéias da Etnomatemática, distinguindo o saber matemático do conhecer a sistematização da Matemática. Para esse professor, quem nunca foi à escola sabe Matemática: a sistematização é que está nos livros. Para ele, todo mundo sabe. Mas só conhece quem teve ou tem contato com a sistematização. Para Pedro, o saber matemático pode ser uma Matemática formalizada ou não.

Para Júlia, a Matemática é uma disciplina fria, que dificulta muitas relações com a vida cotidiana, com as artes. Ela parece conceber a Matemática como aquela que está nos livros, nas listas de exercícios e em seus conteúdos específicos, e dá indicações no sentido de que a sua finalidade seria capacitar para a resolução capacitar e preparar os estudantes para exames.

Tais concepções, mais do que divergência, mantêm entre si pontos de convergência. Além disso, Bicudo (1999) apontou que a complexidade da Matemática como ciência pode se tornar o foco central da atenção do professor. E Poletini (1995), por sua vez, indicou que as mudanças na maneira de lecionar a disciplina são mais abrangentes quando os professores têm oportunidade de aprenderem a disciplina para eles mesmos e de analisarem a maneira como aprenderam.

A esse respeito, é também significativa a discussão de Fiorentini (1995, p. 4) quando afirma que “a forma como vemos/entendemos a Matemática tem fortes implicações no modo como entendemos e praticamos o ensino da Matemática”, com o que concordamos. Contudo, não podemos atribuir os estilos de docência de professores de Matemática exclusivamente às suas concepções da Matemática como campo disciplinar e como atividade de ensino. Reiteramos que há outros fatores e elementos a considerar na forma como os professores praticam o ensino da Matemática. Isto é, os professores

são sujeitos sócio-culturais, com suas diferenças e singularidades relativas aos seus modos e formas de ensinar, de exercer a docência, mas estão em uma escola. Portanto, suas maneiras de estarem na docência não dependem somente de suas pessoas e de suas vontades individuais, pois se constituem em um mundo real, dentro de estruturas e dinâmicas sócio-históricas mais amplas, relativas à escola e aos contextos em que a instituição escolar se insere. Os estilos de docência, portanto, se inscrevem e se constituem conforme as condições materiais existentes para a realização da atividade do professor, conforme os projetos educativo-pedagógicos da escola, conforme organização da escola e as matrizes e propostas curriculares, entre outros fatores objetivos, que extrapolam as vontades, concepções, tendências e escolhas dos professores. Além disso, os tipos de alunos, as expectativas das famílias e da comunidade em que a escola está inserida podem, também, ter implicações em tais estilos. Portanto, ao refletir sobre estilos de docência, é preciso considerar não somente os aspectos relativos ao sujeito sócio-cultural singular (a pessoa de cada professor) e coletivo (os professores como um grupo e categoria profissional), mas a realidade social e cultural em que a escola está inserida, a comunidade ao seu redor.

Devem-se levar em conta, ainda, os ordenamentos e dinâmicas escolares. Entre elas, as especificidades das redes de ensino, dos níveis e modalidades dos sistemas educacionais, os projetos pedagógicos e a forma de organização do trabalho docente. Os estilos de docência estão diretamente entrelaçados tanto com essas bases relativas aos contextos escolares, onde a docência se realiza e os estilos se desenvolvem, quanto com as características e tendências dos professores, seus protagonistas. Assim sendo, é preciso considerar as escolas, o pano de fundo, o cenário que circunscreve a concretização dos estilos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande cousa é haver recebido do céu uma partícula da sabedoria,
o dom de achar as relações das cousas,
a faculdade de as comparar e o talento de concluir!
(Machado de Assis, Brás Cubas)

Se não tínhamos a pretensão de descrever a diversidade de estilos que constitui e concretiza a docência, até mesmo como uma estética, se os estilos não são fixos, pois o docente os reconfigura de acordo com fatores e circunstâncias relativas às escolas e aos discentes, agindo de uma ou de outra maneira, embora possa conservar em qualquer espaço e tempo algumas características de suas maneiras de estar na docência, como entender, afinal, esta problemática? Se os estilos docentes são flexíveis, que sentido teria refletir sobre estilos de docência de professores de Matemática?

Faremos, a título de finalização deste estudo, algumas considerações gerais sobre esta problemática. Sem intenção de esgotar tais questões: apenas para uma apresentação ou sistematização geral de aspectos, dimensões e preocupações que deverão estar presentes nos estudos e análises dos estilos de docência, com a opção ou não pela construção de tipologias, tal como se observou nos estudos de Hardt (2004) e de Yurém e Araújo-Olivera (2003).

Elaboramos uma breve sistematização de idéias pertinentes à análise da problemática dos estilos de docência, seja no que concerne às maneiras de se exercer a docência em seus traços característicos, tal como elas se apresentam concretamente no cotidiano da sala de aula e da escola - seja no que tange a aspectos com os quais os estilos de docência podem estar relacionados. São elas:

Estilos de docência se constituem na confluência de vários elementos, fatores e circunstâncias relativas às escolas, aos docentes e aos discentes. São constituídos em uma realidade sócio-histórica institucional, apresentando elementos e cômputos formais e impessoais, próprios das organizações burocráticas. Têm a ver, também, com o perfil sociológico do professor (faixa etária, origem social, gênero, etnia, formação profissional), e com fatores subjetivos referentes à visão de mundo, às representações e

relações dos professores com o magistério. E ainda, com suas idades – se crianças, adolescentes, jovens ou adultos, e com o perfil dos estudantes – se das classes populares ou médias.

Estilos de docência não são realidades fixas, mas movediças, escorregadias e fluidas, variando ou se alterando mediante referenciais e imagens vindos da tradição e da cultura escolar e, em especial, da sala de aula, estando continuamente em estruturação/desestruturação/reestruturação. São práticas e ações que vão sendo tecidas na complexa trama de intercâmbios e trocas, entendimentos, conflitos e tensões. Algo que marca a identidade profissional do professor, mas que está em permanente movimento, como a vida.

*Os estilos de docência variam conforme as características pessoais e experiências vividas pelos professores, individualmente. Isto é, experiências e histórias pessoais se refletem e se associam aos estilos de docência. Os professores, além de sujeitos sócio-culturais, com diferenciadas condições de trabalho e clivagens etárias, de gênero, de crenças, de etnias, de gerações do magistério, são também possuidores de uma biografia, atores individuais que possuem saberes e os incorporam à sua prática profissional para adaptá-los e para transformá-los. Os percursos e vivências, as oportunidades profissionais, o presente e passado, a maneira de expor-se a vida, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco, refere-se ao estilo de docência de cada um. Enfim, o estilo de docência tem a ver com a história de vida da pessoa, com sua forma de se deixar *tocar* pelos acontecimentos, de se abrir para as incertezas. E se relaciona também com a capacidade de viver de forma singular, de criar, determinar e transformar sua própria interioridade.*

*Os estilos de docência variam conforme as escolas em que se desenvolvem. Embora o docente conserve em qualquer espaço e tempo algumas características, as escolas, públicas ou privadas, são o pano de fundo, o cenário ou o *locus* da realização da docência. É importante a localização geográfica: se no centro ou na periferia das cidades, nas vilas, no campo. As estruturas e dinâmicas materiais e simbólicas da institucionalidade escolar, o tamanho das turmas e adequação do prédio também são*

fatores intervenientes, assim como a diversidade sócio-cultural dos alunos, de acordo com a classe social a que pertencem, as expectativas das famílias e da comunidade. As relações no interior da escola, distribuição da autoridade e do poder na instituição, com decisões mais centralizadas ou mais democráticas e coletivas, a organização do trabalho, a formação, desempenho e satisfação do pessoal escolar; a relação com os membros da comunidade, tudo isso se relaciona com os estilos de docência. E, quiçá prioritariamente, os objetivos escolares, o sentido da atividade educadora.

As maneiras de se atuar na docência variam relativamente aos tipos de alunos com os quais os professores trabalham e conforme as concepções e relações construídas entre docentes e discentes. Variam em relação à origem dos alunos: se estudantes oriundos dos estratos de classes economicamente mais baixas ou se pertencentes às classes médias da população. Se forem crianças, adolescentes, jovens ou adultos, variam segundo a expectativa deles em relação à escola.

*As formas de atuar na docência variam conforme os níveis e modalidades de ensino, como o Ensino Superior, Médio, Pré-Vestibular, Fundamental, infantil. São muitas as variantes entre o professor do estudante na formação profissional; o professor estilo *show* dos cursinhos pré-vestibulares; o professor que cuida da caligrafia, do caderno e conta história antes introduzir o conteúdo; e o professor da educação infantil.*

*Os modos de atuar na docência expressam concepções educativo-pedagógicas dos professores e das escolas. Podem concretizar um ou outro projeto e propósito educacional de ensino, tanto das escolas quanto dos professores, individualmente. Indicam se a escola funciona como espaço e tempo de formação humana, plena e desinteressada, ou com um propósito mais utilitário e tecnicista, no sentido de fornecer diplomas, preparar e encaminhar para o mercado de trabalho ou, ainda, para os exames vestibulares. Ou apontam que a escola tem um programa oficial a ser cumprindo ou um projeto político pedagógico que propõe a construção do programa a partir do aluno presente na sala de aula. Pode haver aí grandes tensões entre o *habitus* da escola e a representação de educação do docente.*

Os estilos de docência se relacionam não somente com a formação acadêmica dos professores, mas com experiências e saberes que acumularam no próprio exercício do

trabalho docente e até mesmo em outras atividades profissionais. Os saberes apreendidos na prática, nas trocas de experiências com os pares ou no estudo individual surgiram com mais destaque que a formação na licenciatura ou projetos de formação acadêmico-formais. Foi importante o aprendizado no primeiro emprego, a influência de pessoas-modelo, a participação em cursos de curta duração, em congressos, grupos de estudos, ou nos encontros mensais de professores organizados pelas secretarias. Surgiram ainda os saberes adquiridos a partir do livro-texto, ou da experiência de ter começado a dar aula particular para pessoas que tinham dificuldade com a Matemática, ou do aprendizado na Biodança, ou da proximidade com a Igreja Católica, dita progressista, ou da militância política em movimentos da classe profissional.

Estilos de docência se alteram ou se modificam ao longo dos ciclos da carreira, do tempo e dos percursos dos professores no magistério. Se consideramos que os estilos não são fixos e que os saberes são temporais, os professores vão adquirindo saberes no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, fazendo com que os estilos se modifiquem. Alguns professores apontaram para o não domínio do conteúdo e um maior rigor no início da carreira.

Estilos de docência variam conforme as condições materiais e objetivas do trabalho docente. As jornadas de trabalho dos professores normalmente são extensas, o que traz para as professoras mais tensão que para seus colegas homens, visto suas obrigações doméstico-familiares. Os estilos estão relacionados com materialidade na escola, acesso a computador, calculadoras, vídeos, com o número de alunos em sala e com o tempo semanal do professor na turma. Tem a ver com o tempo para assentar ao lado e explicar para o estudante; com o fato de ter um programa para cumprir ou adolescentes, como o Alexandre, para entender. Tem a ver com o fato de ter alunos os filhos de famílias que podem e têm condições de acompanhar a vida escolar dos filhos e de ter como alunos aqueles estudantes cujas famílias estão desestruturadas ou não podem seguir e apoiar seus filhos na escola.

No caso dos professores de Matemática, além de todos os aspectos, circunstâncias e condições enumerados acima, os estilos estão associados e se caracterizam de modo não uniforme, dependendo das concepções e entendimentos da tradição desse campo

disciplinar, tanto no que se refere ao conhecimento matemático propriamente dito, quanto no que diz respeito ao ensino da Matemática.

Os estilos de docência são feitos de infância, família, relações, circunstâncias e também de rupturas. Os estilos de docência se constituem na confluência de vários elementos, fatores e circunstâncias relativas às escolas, aos docentes e aos discentes. São constituídos em uma realidade sócio-histórica institucional, apresentando elementos e cálculos formais e impessoais, próprios das organizações burocráticas. E, ainda, que os estilos de docência tem a ver com o perfil dos estudantes: preferências, formação, relações familiares, idade, classe social. De modo algum é meramente um fruto da formação inicial, de minicursos, de pós-graduações. Não existe um antes e um depois. Ou, nas palavras de Riobaldo, protagonista de *Grande sertão: veredas*: “Comigo, as coisas não têm hoje e ant’ontem amanhã: é sempre.”

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABRAHAM, Ada. *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF, 1984.
- ALMEIDA, Carmem L. *Da igualdade de direitos ao direito à diferença: interfaces no cotidiano de uma escola plural*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- ALMEIDA, Sheila A. *Ver o invisível: as metamorfoses do aprender e do ensinar ciências em uma experiência de professoras do primeiro ciclo*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2002.
- ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e professores*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AUAREK, Wagner. *A superioridade da Matemática escolar: um estudo das representações deste saber no cotidiano da escola*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. v.1.
- BICUDO, Maria Aparecida. V. (Org.). O professor de Matemática das escolas de 1º e 2º graus. In: _____. *Educação Matemática*. São Paulo: Moraes. 1999. Cap. 2, p. 45-58.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto, 1994.
- BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BORBA, Marcelo. Teaching Mathematics: Ethnomathematics, the Voice of Sociocultural Groups. *The Clearing House*, [s.l.], v. 65, n. 3, p. 134-135, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editoria, 1998.
- BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CONNELLY, F. M e CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. P., RODRÍGUEZ, M. L. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CADERNO da escola plural. Belo Horizonte, 1994.

Central Única dos Trabalhadores de Minas Gerais – CUT/MG. Secretaria Estadual sobre a Mulher Trabalhadora – SEMT. Década de 70: as mulheres vão em massa para o trabalho fora de casa. In: **Dignidade, cidadania, saúde, organização e luta no mundo do trabalho**. Março de 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: uma visão do estado da arte. *Pró-posições*, Campinas, v.4, n.1, p.7-16, mar. 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria a prática*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Prefácio. In: BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Formação de Professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio, *Pró-Posições*, Campinas, v.4, n.1, p.35-41, mar.1993.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. Lisboa: Presença, 1980.

ERNEST, Paul. *The philosophy of mathematics education*. Bristol (USA): The Falmer Press, 1995.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, n.4, p.1-37, nov. 1995.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; PINTO, R. A. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. *Quadrante*, Campinas, v. 8, p. 33-59, 1999.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARNICA, A. V. M. O escrito e o oral: uma discussão inicial sobre os métodos da História. In: *Ciência e Educação*, Bauru. v. 5, n. 01, p. 27-35, 1998.

- GARNICA, A. V. M.. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- HARDT, Lúcia Schneider. *Os fios que tecem a docência*. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- HARDT, Lúcia Schneider. *Os fios que tecem a docência*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1112.pdf>.
- HEMANN, H. Narratives interview. In: FLICK, U. Kardorff E. V.; KEUPP, H.; ROSENSTIEL, L. V.; WOLFF, S. (Ed.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. 2. ed. Munich: Psychologie Verlags Union, 1995. p. 182-185.
- HOFF, Miriam Schifferli. A matemática na escola nos anos 80-90: críticas e tendências renovadoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p.72-84, 1996.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Sales. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- Huberman, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- JOSSO, Marie-Chistine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- LABORIT, Henri. *L' esprit du grenier*. Paris: Haachette, 1992.
- LARROSA, J. B. Tecnologia do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARROSA, J. B. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1996.
- LARROSA, J. B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Conferência proferida no I seminário Internacional de Educação de Campinas. Leituras SME: Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. jul. 2001.
- LARROSA, J. B. Linguagem e educação depois de Babel. Trad. FARINA, Cynthia. Belo Horizonte. Autêntica. 2004a.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIRUCRS, 2004b.

- LARROSA, J. B. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIMA, Maria Emília C. C. *Sentidos do trabalho: A educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIMA, Elon Lages. *Meu professor de Matemática e outras histórias*. Rio de Janeiro: SBM, 1991. 206p.
- MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Trad. Juracy C Marques, Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2002.
- MOREIRA, Plínio C. SOARES Maria Manuela M. *A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- NIAS, Jennifer. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In: *EDUCATIONAL Research and Evaluation*. London: The Falmer Press, 1991.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: _____. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p.107-130.
- NÓVOA, António. Os professores que são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, S. (Org.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa*. Porto: Afrontamento, 1990.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- POLETTINI, A. F. F. História de vida relacionada ao Ensino da Matemática no Estudo dos processos de Mudança e desenvolvimento de professores. *Zetetiké*, Campinas, v.4, n.5, p.29-48, jan./jun. 1996.
- POLETTINI, A. F. F. Mudança e desenvolvimento do professor: O caso Sara. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997.
- POLETTINI, A. F. F. Análise das experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In: BICUDO, Maria A.V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1999.
- PRADO, R. C. *Do Engenheiro ao Licenciado: Os concursos à cátedra do colégio Pedro II e as modificações do saber do professor de Matemática do Ensino Secundário*. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, M. (Org.). *Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, [s.d.].

ROCHA, J. L. *A matemática no curso secundário na Reforma Francisco Campos*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

RODRIGUES, Luly. *Professor de Matemática: influência das pesquisas e propostas do campo da educação matemática sobre as representações sociais de seus formadores*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ROLKOUSKI, Emerson. *Vida de Professores de Matemática - (im)possibilidades de leitura*. Doutorado em Educação Matemática - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Rio Claro, 2006.

SALGUEIRO, Ana Maria. *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro, 1998. 280p.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

TEIXEIRA, Inês A. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TEIXEIRA, Inês A. C. *Tempos Enredados*. Teias da condição professor. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

TEIXEIRA, Inês A. C. Da condição Docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.99, v.28, p.426- 443, mai-ago.2007.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Temporalidades (con)viventes nos territórios da educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.34, p.85-102, dez. 2001.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA Karla C. *Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: [s.n.], 2006. CD-ROM.

VALENTE, W. R. Os primeiros sinais de modernização da Matemática escolar no Brasil. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 3., 2000, Coimbra. *Anais...* Coimbra: Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra, 2000.

VALENTE, W. R. História da Matemática na Licenciatura: uma contribuição para o debate. *Educação Matemática em Revista*, a. 9, n.11, p.16-20, 2002.

VEIGA-NETO, A. J. *Michel Foucault e as Perspectivas Críticas da Sociologia da Educação*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/alfredo/anped94.htm>>. Acesso em: 11 abr. 1999.

VIANNA, C. R. *Vidas e circunstâncias na Educação Matemática*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. In: BIBLIOTECA das Ciências do Homem/Sociologia, Epistemologia. Porto: Afrontamento, 1999.

YURÉN Tereza; ARAÚJO-OLIVEIRA Stella. Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana e Investigación Educativa*, México, v. 8, n.19, p.631-652, set./dic. 2003.

ZAIDAN, Samira. *O(a) Professor(a) de Matemática no contexto da inclusão escolar*. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ANEXOS

Anexo 1

Ficha de identificação pessoal

1. DADOS GERAIS

Nome _____

Ano Nascimento _____ Sexo _____

Estado civil _____ Se tem filhos, quantos _____

Endereço residencial completo _____

Telefones para contato: _____

Formou-se em Matemática no ano _____

Na Instituição _____

Quanto tempo de profissão _____

2. DADOS DO TRABALHO

Escola(s) onde trabalha, turno e nº de turmas, rede pública: estadual ou municipal,
privada:

Anexo 2

QUESTÕES GERATIVAS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

Uma narrativa se caracteriza por uma situação inicial (“como tudo começou”), a partir da qual selecionam-se eventos relevantes, apresentados como uma progressão coerente (“como as coisas avançaram”) e que desenvolve-se até uma situação final (“o que aconteceu”).

Uma pré-condição para o sucesso na condução da entrevista é explicar o caráter específico da situação de entrevista ao entrevistado. Para essa explicação, em detalhes, dos objetivos e dos procedimentos durante a fase de recrutamento de entrevistados

QUESTÃO:

Professor, conte como você acha que é seu estilo como professor de Matemática: seu modo de ser, sua maneira de atuar. É importante que você tente contar todas as coisas que aconteceram. Não precisa ter pressa, e também pode dar detalhes. Além de falar de seu estilo gostaríamos que falasse de experiências, fatos marcantes que influenciaram neste estilo. Pode lembrar e contar todas as experiências importantes, dar detalhes, porque tudo que for importante para você nos interessa.

No final da entrevista: Professor (a) fale três palavras ou uma frase que caracterizam seu estilo.

MESMA QUESTÃO PERGUNTADA DE OUTRAS MANEIRAS, CASO O/A PROFESSOR/A NÃO FALE MUITA COISA.

- Quais são seus hábitos, tradições, formas de atuar na sala de aula? Sua forma de cumprimentar os alunos, entrar na sala, se dirigir ao aluno, lidar com a chamada, manter a disciplina, usar ou não livro didático, (segue ou é só uma referência), acompanhar os registros dos alunos, cadernos, organizar as carteiras, em fila, em dupla, em grupo, aulas expositivas, trabalho em grupo, recursos didáticos.

- Como tem sido sua postura nos últimos tempos, tem feito inovações na forma de trabalhar? Têm participado de cursos, grupos de estudo, de algum espaço de discussão sobre educação, como avalia as mudanças que estão ocorrendo na educação e no mundo?

- Como tem sido o trabalho na equipe, o trabalho colaborativo nas escolas? As decisões são tomadas coletivamente? Como é a participação das famílias na escola e como você vê?

- Quando você pensa em seus colegas, percebe estilos diferentes do seu? Como? Quais?

- O estilo altera quando o professor muda de escola, ou o estilo acompanha o professor onde ele vai?