

## O PROFESSOR DE MATEMÁTICA PAULISTA E AS DIFICULDADES DA PROFISSÃO

*Juliana Aparecida Rissardi Finato*

*UNESP - Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Campus de Rio Claro*

[julianarfinato@yahoo.com.br](mailto:julianarfinato@yahoo.com.br)

### **Resumo**

A documentação existente na área educacional, geralmente, trata apenas de regulamentações, deixando para último plano os obstáculos enfrentados cotidianamente pelo professor. Conhecer esses desafios pode auxiliar na implantação de políticas públicas que os amenize. Este trabalho, portanto, possui como objetivo traçar as características das circunstâncias vivenciadas pelo professor de matemática paulista durante sua formação e/ou atuação, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas por esses profissionais. A base de referência dessa pesquisa são os depoimentos de professores de matemática paulistas que foram cedidos aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática”, do qual sou membro. Após a leitura, a análise se deu por meio da categorização dos recortes, mediante suas aproximações. Foi possível perceber que a principal causadora das dificuldades docentes está na falta de formação adequada para lidar com as mudanças nas políticas educacionais, bem como com a indisciplina e a violência na sala de aula.

**Palavras-chave:** Dificuldades; Formação de Professores; Educação Matemática.

### **1. Introdução**

Neste trabalho apresentamos um recorte da pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida durante o período de agosto/2011 a julho/2012 sob o título “As dificuldades enfrentadas pelo professor de matemática: uma análise sobre a formação e atuação docente no Estado de São Paulo”. Trataremos, aqui, de algumas das dificuldades expressas por professores de matemática do estado de São Paulo.

A documentação existente na área educacional, oficial ou não, trata apenas de regulamentações, deixando em último plano os obstáculos enfrentados pelo professor durante sua formação e/ou em seu trabalho docente. Conhecer esses desafios, vivenciados por outros profissionais, pode auxiliar na implantação de políticas públicas de formação de professores que os amenize e que favoreça outras condições de fazer docente. Este trabalho, portanto, possui como objetivo traçar características das circunstâncias vivenciadas pelo professor de matemática paulista durante sua formação e/ou atuação, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas cotidianamente por esses profissionais.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, iniciou-se com a leitura de depoimentos de professores de matemática paulistas que foram cedidos aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM), em seus trabalhos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Após essa primeira etapa de leitura, composta por quarenta e oito depoimentos, foi realizada uma análise com base em Lüdke e André (1986). Dos depoimentos, recortes foram retirados e elencados conforme suas proximidades, gerando categorias de análise que foram mais bem estudados separadamente.

Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.45)

Apresentamos na seção que segue os resultados dessa pesquisa, ou seja, algumas das dificuldades expressas pelos professores de matemática do Estado de São Paulo durante seus processos de formação e/ou atuação docente. Os depoimentos relatam o período de 1950 até o início dos anos 2000.

## **2. As dificuldades**

Diante da importância e necessidade de conhecer os desafios enfrentados pelos professores de matemática enquanto se formavam ou atuavam, este texto visa apresentar as dificuldades relatadas nos quarenta e oito depoimentos que foram elencados para a realização da pesquisa, colhidos em trabalhos de Iniciação Científica (Martins, 2003), Mestrado (Souza, 1998; Bernardes, 2003; Galetti, 2004; Martins-Salandim, 2007) e Doutorado (Baraldi, 2003; Silva, 2004) dos integrantes do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM).

### **2.1. Da dificuldade da formação superior no interior do Estado de São Paulo**

Segundo Martins-Salandim (2012) até o ano de 1960 o número de universidades que ofereciam o curso de formação de professores de Matemática no Estado de São Paulo era pequeno: USP, Universidade Católica (atual PUC-SP), Universidade Católica de Campinas (atual PUC-Campinas), Mackenzie e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

de Rio Claro (atual UNESP). Apenas a partir da década de 1960 é que se inicia a expansão dos cursos superiores de formação de professores de matemática para o interior do Estado de São Paulo.

Na figura 1 que segue, apresentamos as localidades em que nossos depoentes realizaram seus cursos de formação docente durante o período de 1950 a 1990. Muitos docentes não tiveram oportunidade de realizar sua formação em estabelecimentos de ensino superior.

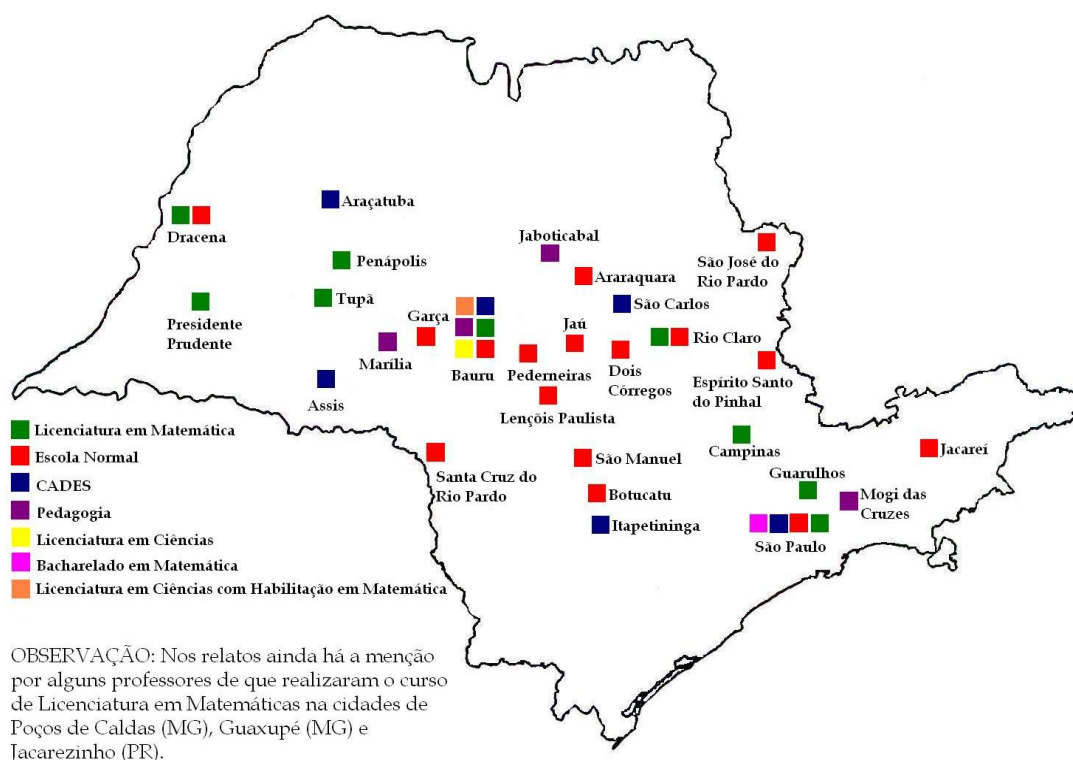


Figura 1 – Representação, em forma de mapa, do Estado de São Paulo e apresentação dos modelos formativos dos depoentes (década de 1950 a 1990).

Diante da dificuldade em encontrar uma universidade que oferecesse o curso de formação de professores, outros meios foram necessários e suficientes para fornecerem uma formação docente inicial, em matemática: pela figura é possível perceber a presença marcante da Escola Normal (Magistério) e da CADES.

A Escola Normal foi instituída em 1835 em Niterói (RJ) e se espalhou, posteriormente, para todo o país. Com caráter de nível médio, tinha como finalidade a formação do professor primário. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional extingue a Escola Normal. A partir de então, a formação docente para atuação no ensino primário deveria ser obtida por meio de Habilitação de Segundo Grau.

Apesar da finalidade de formação primária, os professores normalistas também assumiam a disciplina de Matemática no Ensino Secundário.

*E como foi a formação em Matemática da senhora na Escola Normal? Foi uma formação muito boa, tanto que fui capaz de trabalhar o programa do ginásio antes de ter frequentado uma faculdade. – Professora Edith Lopes Tecedor (MARTINS-SALANDIM, 2007).*

Outra possibilidade para a formação docente entre as décadas de 1950 e 1970 foi a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), criada em 1953, tendo como uma de suas finalidades a promoção de cursos, com duração de um mês, para professores que se encontravam em número insuficiente diante do aumento na demanda de estudantes no ensino secundário na década de 1950. Após o curso, esses alunos eram avaliados pelo Exame de Suficiência e se aprovados, recebiam o direito de lecionar em escolas em que não houvesse professores formados por Faculdades de Filosofia (nome dado aos cursos superiores de formação de professores). Com o surgimento de faculdades no interior dos Estados brasileiros ao final da década de 1960, os cursos promovidos pela CADES se tornam desnecessários sendo que o Exame de Suficiência perde sua validade em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A CADES surgiu como uma possibilidade aos estudantes do interior paulista que desejavam seguir a carreira docente:

*A maioria fazia curso da CADES porque não tinha licenciatura aqui. (...) Tinha faculdade onde? Em São Paulo. Onde mais? Campinas. Nessas cidades sempre mais tradicionais, grandes, tinha nesses lugares. E foi assim que eu consegui e me valeu por bastante tempo para dar aula. Eu comecei a dar aula, depois é que fiz faculdade. – Professora Noriko Meguro – (MARTINS-SALANDIM, 2007).*

Percebe-se, pelo exposto, que até o início da década de 1970, uma primeira dificuldade sentida pelo professor do interior paulista referia-se a inexistência de estabelecimentos de ensino superior para adquirir a formação necessária para sua atuação.

## **2.2. Da falta de experiência: o início da docência**

A passagem do papel de aluno de um curso de Licenciatura para o de professor é uma das primeiras dificuldades enfrentadas por esse profissional, afinal é “(...) como se da noite para o dia o indivíduo deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros

caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para qual percebe não estar preparado.” (Silva, 1997 apud SOUZA, 2009, p. 36).

Esse é o momento do “choque com a realidade”, definido por Veenman (1984, p. 143) como “(...) o colapso dos ideais missionários formados durante o curso de formação de professores, com a realidade dura e rude da vida cotidiana em sala de aula<sup>1</sup>”.

Esse período é marcado, conforme Costa e Oliveira (2007), por dificuldades referentes ao domínio de conteúdo específico bem como didático-metodológicos. Ainda, a articulação entre teoria e prática e ausência de uma “aplicabilidade” na sala de aula do que se aprendeu na faculdade são outros elementos dificultadores dessa fase inicial.

A falta de experiência com o ensino é um grande obstáculo para os recém-formados, sendo fator de insubordinação por parte dos alunos como mostra o depoimento da professora Regina:

*Eu tinha certeza que ele tinha colado, do jeito que ele tinha feito a prova, sabe? Daí começou aquela discussão... Botar você em cheque... ‘Você está começando a dar aula agora e está querendo exigir demais. Você não é muito experiente’. Porque era a primeira vez que eu estava dando aula em faculdade. – Professora Regina (SILVA, 2004).*

Essas dificuldades marcantes do início da docência podem servir para explicar o benefício da idade na docência, salientado no depoimento da professora Maria Lígia: “A Cida Bilac, uma educadora famosa de Rio Claro, falou uma vez para mim que a única profissão em que a idade é um benefício é o magistério, porque os professores mais velhos são mais respeitados”. – Professora Maria Lígia Venturi Gianotti (SILVA, 2004).

Outra justificativa para essa afirmação da professora está presente no caráter inconclusivo da formação inicial, ou seja, a formação profissional docente ocorre ao longo da carreira. “A profissionalização docente ocorre num processo contínuo e abarca experiências e saberes diversos, que vão garantindo ao professor o domínio do trabalho e de si mesmo” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 25).

No entanto, mesmo com as dificuldades existentes nesse início da carreira profissional docente, Perrenoud (2002 apud SOUZA, 2009, p. 38) esclarece que esse período é o de maior abertura para a reflexão e debate, ocasionando mudanças.

(...) Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que

---

<sup>1</sup> “(...) the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life”. (VEENMAN, 1984, p. 143, tradução nossa).

supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. (...) a condição de principiante induz em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão. (Perrenoud, 2002 apud SOUZA, 2009, p. 38).

Mas mesmo sendo passageira, essa difícil fase do início da docência poderia ser amenizada se a universidade se aproximasse da realidade escolar. Para tanto, precisa “ultrapassar a perspectiva certificatória e assumir uma postura mais solidária e mais comprometida com a escola básica e com o professor que se faz cotidianamente dentro dela” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 43-44).

### **2.3. Da docência na escola rural: um trabalho árduo**

Os depoimentos analisados por esta pesquisa referentes à escola rural relatam desde o início da década de 1950 até o final de 1970. O período inicial justifica-se pela idade dos entrevistados mais antigos, enquanto que para seu término temos como hipótese o êxodo rural acontecido nesse período em detrimento do chamado “milagre econômico”, período de intensa industrialização no país e conseqüente saída da população rural rumo à cidade.

A escola rural era condicionada a um Grupo Escolar<sup>2</sup> localizado na zona urbana. Mensalmente, o docente deveria se dirigir a zona urbana a fim de participar das reuniões “pedagógicas”, que segundo Martins (2003) tinham caráter administrativo: os diários e os relatos das situações vivenciadas pelos professores da zona rural deveriam ser apresentados nesta reunião, bem como os cadernos dos alunos para acompanhamento das atividades realizadas. Nessa reunião, deveria ocorrer a troca de experiências entre os professores da zona urbana e os da zona rural. Era o momento, também, que o docente dispunha para “retornar” a sua casa após dias de afastamento.

De forma geral, a escola rural era responsável por atender as três primeiras séries do Ensino Fundamental. Como era estruturada com apenas uma sala de aula, todos os estudantes eram ensinados pelo mesmo professor que buscava meios para atender a essa demanda heterogênea: “(...) enquanto as crianças da 3ª série, que eram em menor número,

---

<sup>2</sup> O Grupo Escolar era responsável por atender as quatro primeiras séries do atual Ensino Fundamental. Segundo Souza (1998, p. 32) pode ser definido como um “sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são: a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados para cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau”.

*iam realizando os exercícios após uma pequena explicação, ia ensinando a 1ª série e, ao mesmo tempo, já passava a matéria para a 2ª série na lousa e ia explicando.” – Professora Neusa Aracy Costa Sampaio (MARTINS, 2003).*

Quanto às dificuldades estruturais da docência na escola rural temos, como exemplo, a precariedade do transporte. O trem, o ônibus, a jardineira, a charrete e o cavalo eram possibilidades para se chegar ao destino. Os professores que se valiam de veículo próprio não encontravam facilidades: estradas de terra esburacadas e enlameadas em dia de chuva.

A zona rural ainda era responsável por impor ao professor outras demandas que não competiam a esse profissional, acarretadas pela precariedade das condições de trabalho desse ambiente. O professor era o elo entre a zona urbana e a rural. Martins (2003) salienta, ainda, que a falta de outros profissionais na escola rural transferiu ao professor a responsabilidade por toda a parte administrativa da escola, como o número de matrículas, transferências e abandonos. Os depoimentos analisados trazem, ainda, a limpeza da escola e a preparação da merenda aos estudantes como exemplos desse acúmulo de funções.

*Nessas Escolas Isoladas<sup>3</sup> havia muitas dificuldades. Era o professor quem fazia a merenda, uma merenda pré-fabricada, a água ficava um quilômetro longe da escola, não tinha poço (...) Na escola havia uma escala (de trabalho dos alunos), que ficava atrás da porta. Na ‘escalinha’ estava quem ia limpar a sala, quem ia buscar a água... as meninas que iam me ajudar a fazer a merenda. (...) Eu dormia muito pouco... precisava estudar para dar aula no outro dia. – Edson Fávero (GALETTI, 2004).*

Havia ainda o problema da evasão escolar, afinal “(...) nem sempre a escola se estabelece como força entre os rurícolas, pois se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização, o que muitas vezes leva a família rural em direção oposta à escola (Leite, 2002 apud MARTINS, 2003, p. 86)”. As faltas costumavam ser frequentes em época de safra, pois os estudantes auxiliavam os pais na colheita. A evasão era predominante a partir do segundo ano do ensino fundamental. Essa situação acarretava ao professor o papel de incentivador dos pais quanto à importância da escolarização.

---

<sup>3</sup> Segundo Martins (2003, p. 57), “são consideradas escolas isoladas aquelas em que, dentro de uma área de 2 quilômetros de raio, haja 40 crianças em condições de matrícula nas sedes municipais, ou 30 crianças, quando se tratar de sedes de distritos ou zona rural”. Eram vinculadas a um Grupo Escolar urbano, que possuía estrutura completa: salas específicas com turmas – diferente do modelo multisseriado das escolas isoladas -, direção, secretaria, servente e pátio.

*Como sempre, havia o problema da evasão escolar, nas primeiras séries tinha sempre um número maior. (...) Eu tinha a impressão que quando chegava na 2ª série vinham aquelas idéias que os pais tinham: quando o aluno já estava sabendo um pouco vai ajudar o pai na roça. Sempre houve esse problema. E eles faltavam bastante. Quando a gente perguntava, alegavam que estavam doentes, que estava chovendo. Mas, geralmente, a partir da 2ª série, eles começavam a evasão para ir trabalhar. (...) Na maioria das vezes o professor tinha que sair atrás das matriculas dos alunos, chamar para voltar, incentivar para voltar para escola. – Professora Deusa Maria Trindade Morales (MARTINS, 2003).*

Outro ponto a destacar referente à escola rural é o seu caráter de “terra de passagem” (MARTINS, 2003). A necessidade de acúmulo de pontos<sup>4</sup> para uma melhor colocação no Concurso de Títulos realizado para efetivação transformava a escola rural no destino procurado pelos professores novatos, devido à baixa concorrência ocasionada pela dificuldade de acesso. Ainda, a baixa pontuação no concurso de ingresso “obrigava” o professor a lecionar na zona rural enquanto não obtivesse uma melhor colocação em um novo concurso. Isso pode ser observado no relato de uma professora que passou por essa situação, presente no trabalho de Oliveira e Costa (2007) do qual trazemos a ponderação dos autores:

Quando a aluna-professora diz ‘não tive pontuação necessária para trabalhar na zona urbana, fui então para zona rural’, aparece a estratificação no destino concedido aos professores com menos pontos nas seleções para ingresso na carreira. Os colocados em classificações inferiores devem se deslocar para espaços também ‘menos privilegiados’ de trabalho. Fica claro que os dois espaços – zona urbana e zona rural – não têm o mesmo valor social e profissional, e estar na zona rural pode ser vivido como punição, até se conseguir uma colocação melhor, como se vê neste depoimento: ‘No ano seguinte fui transferida para a zona urbana e tudo começou a melhorar’. (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 34)

Os pontos salientados acima lembra-nos o discurso da igualdade de oportunidades de Bertaux (1979 apud MARTINS, 2003, p. 39): “Ou a igualdade de oportunidades traz consigo a igualdade de condições; ou então – o que é muito mais provável – a desigualdade de condições, a curto prazo, leva à desigualdade de oportunidades”. Os estudantes da zona rural não tiveram as mesmas condições daqueles da zona urbana, será que tiveram as mesmas oportunidades?

---

<sup>4</sup> “Os pontos eram adquiridos pelas substituições que se fazia, pela atuação em cursos noturnos, pelos cursos realizados, pelo o número de alunos promovidos e de acordo com as dificuldades de acesso ao local em que estavam atuando” (MARTINS, 2003, p. 64).



#### 2.4. Da LDB de 1971 e suas consequências

Nos depoimentos analisados, foi possível perceber que uma grande modificação, para os professores, foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Essa lei estabeleceu uma nova estrutura para o sistema escolar, agora dividido em dois ciclos: o 1º grau com duração de oito anos – resultado da união do ciclo primário com o ginásial – e o 2º grau com duração de três anos.

Romanelli (2001) aponta como vantagem dessa nova estrutura a eliminação do exame de admissão existente entre o ensino primário e ginásial, responsável pela seletividade desse ciclo de ensino.

O Exame de Admissão foi implantado em 1931 (com a reforma Francisco Campos) e se caracterizava por uma avaliação classificatória realizada como forma de selecionar os estudantes que poderiam adentrar no ensino secundário (atuais 6º ano do Ensino Fundamental a 3º ano do Ensino Médio). Esse exame foi o responsável pela seletividade do ensino secundário. Sua influência perdurou, oficialmente, até 1971 quando foi extinto pela LDB. A justificativa para sua realização era a falta de escolas para atender a todos os estudantes que haviam concluído o ensino primário. (MENEQUETI, 2012)

A seletividade era bem vista pelos depoentes, afinal “*os alunos entravam muito bem preparados*” (SILVA, 2004) e “*era muito mais fácil lecionar*” (BARALDI, 2003). A extinção do exame foi considerada, por parte de alguns depoentes, a causa da decadência na qualidade do ensino público estadual.

*Mas a partir de certa época, o exame de admissão foi abolido e o ensino massificado. Foi ficando decadente, ou, quem sabe, mudando de cara. Porque nivelou o ensino pelo lado mais baixo, entendeu? Democratizou, mas democratizou esculhambando o que tinha de bom. Acabou o exame de admissão, que era uma peneira que segurava muita gente do lado de fora. Todo mundo passou a ter acesso, mas massificou muito. – Professora Clara Betanho Leite (SILVA, 2004).*

Ainda, com a publicação da LDB de 1971 o currículo passou a ser composto por um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada com disciplinas optativas, que deveriam ser incluídas por meio dos Conselhos Estaduais de Educação. Inicia-se um período de descentralização do currículo e busca pela aproximação com a realidade de cada Estado. No entanto, a falta de um currículo “pronto” surgiu como dificuldade aos professores:

*Nós fomos pegos de surpresa, em termos de currículos, e ficamos sem amparo técnico dos órgãos centrais; com liberdade, mas sem saber o que fazer. Nós queríamos que São Paulo, a Secretaria da Educação, determinasse quais eram os mínimos do currículo e, no entanto, a implantação das propostas curriculares chegou de maneira, não diria violenta, mas imposta, de forma muito forte e não estávamos, realmente, preparados para isso. – Professor Rubens Zapater (BARALDI, 2003).*

A formação necessária aos professores para trabalhar com o novo ambiente escolar, marcado pela heterogeneidade, bem como com a flexibilidade do currículo não foi internalizada pelos docentes, ocasionando as dúvidas sentidas quando da implantação da mudança.

## **2.5. Da (des)valorização do professor (1950-2000)**

Baseado nos relatos analisados para esta pesquisa, esta seção pode ser dividida em duas partes: um período de valorização do trabalho docente que se inicia na década de 1950, estendendo até o final de 1970 e um segundo momento marcado pela desvalorização do professor (década de 1980 a 2000).

Para os depoentes a valorização do professor de matemática só ocorre se forem contemplados dois fatores fundamentais: respeito da sociedade e boa remuneração financeira. Ambos são salientados de forma positiva nos depoimentos que se referem às décadas de 1950 a 1970.

*O pessoal mais velho falava que antes era melhor. Tinha aquele chavão de que houve época em que juiz de direito e professor ganhavam igual – Professor Clodoaldo Pereira Leite (SILVA, 2004).*

*Na época [década de 1970], professor era uma pessoa muito, muito prestigiada. Respeitada. Além disso, tinha uma boa remuneração. (...) quando comecei a dar aula, eu ganhava bem. Me lembro que não era demais. Alguns anos antes, uns dez anos da minha entrada, professor ganhava como um juiz de direito. Ganhava bem (...) todo mundo sonhava ser professor nessa época. E... por vários motivos, porque ganhava bem e porque era respeitado – Professor Sérgio Pedroso (SILVA, 2004).*

Devido às comparações quanto à remuneração recebida por um professor e um juiz de direito, Baraldi (2003) realizou uma comparação entre os salários de um professor secundário e de um juiz de direito na década de 1960 e chegou à conclusão que as afirmações dos professores são reais e não apenas mera liberdade metafórica.

No entanto, a partir da segunda metade da década de 1970 já é possível encontrar relatos que se refiram ao baixo salário pago aos professores, bem como a perda do respeito da sociedade pela profissão professor.

*Como eu queria ser professora, para vários dos meus professores isso era equivalente a não querer evoluir socialmente. Um deles (...) questionou esta minha decisão; para ele, pessoas inteligentes deveriam ser cientistas e não professores. Nessa época [meados de 1970] estava iniciando a desvalorização social da atividade 'ser professor'. – Professora Maria de Fátima Mucheroni (BERNARDES, 2003).*

*Depois da metade da década de 1980, acho que começou uma desvalorização. (...) Justamente nessa época, o salário começou a mudar, umas perdas que nunca mais recuperamos. (...) A sociedade começou a desvalorizar a ponto de ninguém querer que o filho seja professor. – Professor Clodoaldo Pereira Leite (SILVA, 2004).*

Baraldi (2003) salienta que o processo de desvalorização do professor, marcado pela diminuição dos salários, foi consequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971. Os depoimentos, em conformidade com Garnica (1992), apontam o governo estadual paulista de Paulo Maluf (1979-1982) como o principal período de desvalorização da profissão docente.

Ainda, segundo os professores, a desvalorização salarial causa a saída de bons professores do magistério oficial, contribuindo para a queda da qualidade da educação oferecida: *“Infelizmente, tenho que admitir: um bom salário provoca o aparecimento de cérebros mais importantes, porque atrai alunos bons que se dedicariam ao Magistério. (...) Realmente, o salário é um fator importante para atrair pessoas capacitadas.”* – Professor Rubens Zapater (BARALDI, 2003).

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2013) a “construção da qualidade do ensino é indissociável do respeito e da valorização dos profissionais da educação”. Nesse sentido, em palestra realizada na V Semana da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP ocorrida em 2011, Dermeval Saviani apontou que a valorização depende da formação, das condições de exercício da docência (carreira e salário) e condições de trabalho (CNTE, 2013).

## **2.6. Dos problemas sociais: as décadas de 1990 e 2000**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em 1996 trazia como sugestão a implantação do sistema de Progressão Continuada visando a garantia de acesso

e permanência na escola. O Estado de São Paulo acatou a sugestão implantando-a em 1998 (GUILHERME, 2000).

Pastore (2011) traz uma definição ao sistema:

A progressão continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PASTORE, 2011).

No entanto, sua implantação não foi muito bem aceita pelos professores da rede estadual, devido ao nivelamento do ensino por baixo, ou seja, os alunos com maior dificuldade de aprendizagem eram tomados como referência para o ensino dos demais: “*O ensino é dado em função do ‘mau’ aluno, não em função do ‘bom’.* O ‘bom’ fica para trás e é igualado por baixo” – Professor Sérgio Pedroso – (SILVA, 2004).

Ainda, os professores salientam que com a implantação do sistema de Progressão Continuada, acabaram perdendo a autoridade sobre os alunos e não conseguiram mais manter a disciplina. Isso ocorreu devido à impossibilidade de reprovação do estudante, que não mais sentia necessidade de estudar.

*O que estragou o ensino, na minha opinião, foi aquela Secretária da Educação que tirou as notas. Aquilo estragou tudo, porque o aluno ao entrar na escola já sabia que ia ser aprovado. O professor ficou com as mãos atadas, não tinha mais meios para manter a disciplina. Você dava questões, eles não faziam. (...) No meu tempo não... no meu tempo era nota ‘no duro’. O professor tinha autoridade, podia reprovar o aluno. – Professor Thiago Alves da Silva Leandro (GALETTI, 2004).*

Quando se referem a esse período (1990-200) os depoentes relatam uma nova dificuldade não elencada anteriormente: a violência e a indisciplina no ambiente escolar, que atrapalham o trabalho docente.

*Mas está cada vez mais difícil a escola. Cada ano, a clientela vem mais pesada, excluídos, mesmo. O pai, às vezes, é presidiário, a mãe é presidiária... É um pessoal que a gente tem que fazer alguma coisa por eles. É como se diz, se a gente não fizer, vai ser à bala. Tem dia que a gente tem vontade de largar tudo, sair, bater a porta, ir embora, sabe? Falar: ‘Não volto mais!’. Está cada vez mais difícil. (...) Eu não me sinto preparada para essa realidade. Quer dizer, seu ensinar muito bem, sei dominar muito bem uma classe, mas essa clientela que está aparecendo agora assusta qualquer professor, entendeu? Na hora do recreio, eles se drogam e entram drogados... Na aula, depois das nove, é horrível, você*

*vê, assim, sabe? (...) Por mais que eu goste, acho que agora eu tenho que me aposentar. – Professora Maria Lígia Venturi Gianotti (SILVA, 2004).*

As décadas de 1990 e 2000 apresentam algumas dificuldades não salientadas anteriormente – falta de interesse do estudante, indisciplina, drogas, violência – mas isso não significa que estes mesmos obstáculos não foram sentidos anteriormente. Ainda cabe um estudo dos fatores que levaram os professores a salientar os problemas sociais ao invés das dificuldades estruturais elencadas em períodos anteriores: seria a desvalorização da escola o fator preponderante?

## **2.7. Considerações Finais**

Os depoimentos nos permitiram compreender as diversas dificuldades que o professor era obrigado a enfrentar, seja enquanto se formava ou quando de sua atuação em sala de aula.

Em seu período de formação enquanto docente, a principal dificuldade era encontrar um estabelecimento de ensino que ministrasse o curso de formação de professores de Matemática, principalmente nos anos anteriores aos da década de 1970. Além da falta de opções, os estabelecimentos que ministravam tais cursos possuíam uma carga horária que era incompatível com as possibilidades dos professores que já atuavam em sala de aula: em geral, essas aulas aconteciam em período integral, como é o caso de Presidente Prudente e São José do Rio Preto (MARTINS-SALANDIM, 2012).

Nos períodos de atuação, os professores relatam dificuldade em atender as modificações implantadas pelas políticas educacionais devido à velocidade em que acontecem. Ainda, em grande parte, essas mudanças ocorrem sem a preparação do professor que tem de se “virar” para realizar os objetivos propostos. Outro ponto destacado refere-se à democratização do ensino e a “promoção automática” que retirou dos professores a autoridade diante dos estudantes, bem como sua autonomia na realização de seu trabalho. Esse fator foi considerado, por muitos professores, como responsável pela queda na qualidade do ensino brasileiro devido ao nivelamento “por baixo” que tem sido realizado nas escolas e que ocasiona um nível menor de exigência aos estudantes. O enfrentamento da violência na sala de aula tem sido outro elemento obstáculo para o professor, que diz não ter formação para essa realidade.

Diante de todos os desafios apresentados, a falta de formação/preparação adequada aparece como maior causadora de dificuldades. Assim, faz-se necessário uma política

pública educacional de apoio ao professor: seja em questões econômicas, sociais ou mesmo de estrutura escolar e condições de trabalho.

## Referências

BARALDI, Ivete Maria. *Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção*. 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. *Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária*. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Volume III. Século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BERNARDES, Marisa Rezende. *As várias vozes e seus regimes de verdade: estudo sobre profissionalização (docente?)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE) *Valorização do professor e qualidade da educação*. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/clipping/cnte-na-midia/9108-valorizacao-do-professor-e-qualidade-da-educacao>. Acesso em: 28 fev. 2013.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. *A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas*. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa: vol. 10, n. 2, p. 23-46, 2007.

GALETTI, Ivani Pereira. *Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientações para tecer paisagens*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. *A universidade e a escola de primeiro e segundo graus: um estudo de emergentes a partir da análise de discursos de professores*. *MIMESIS*. Bauru: vol. 13, n. 1, p. 13-26, 1992.

GUILHERME, Cláudia Cristina Fiorio. *O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo na voz dos professores do ciclo I: primeiras reflexões*. *XXIII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu-MG: 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1306p.PDF>.

KEPPKE, Charston Lima. *Álgebra nos currículos do ensino fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Ednéia. *Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista*. Monografia (Iniciação Científica). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2003.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. *A interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – IGCE, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 2012.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. *Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2007.

MENEGUETI, Patrícia. A trajetória do ensino no Brasil: ensino secundário e exame de admissão. VII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”. Florianópolis: UDESC, vol. 2, n. 2, 2012. *Anais...* 2012.

PASTORE, Marina. *Nove respostas sobre a progressão continuada*. 2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/progressao-continuada-brasil-622270.shtml>. Acesso em 25 set. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVA, Silvia Regina Vieira da. *Identidade Cultural do professor de matemática a partir de depoimentos (1950-2000)*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2004.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. *Saber Acadêmico*, 2009, n. 8, p. 35-45.

SOUZA, Gilda Lúcia Delgado de. *Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953-1980*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998a.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education Research*, 1984, vol. 54, n. 2, p. 143-178.