

O fenômeno do mal-estar docente: o caso do “professor de matemática”

Célia Maria Carolino Pires

Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC/SP
celia@pucsp.br

Maurício Beranger

Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da PUC/SP
mabesol@ig.com.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo identificar e compreender comportamentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor de Matemática e como se revela sua identidade profissional, composta e moldada por componentes de natureza cultural, religiosa, ética, entre outras e resultante de mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Analisa como um grupo de professores de Matemática de escolas públicas de São Paulo se percebe na sociedade atual e em suas comunidades de atuação, como interagem com orientações curriculares oficiais, como analisam resultados das avaliações e como se posicionam em relação a políticas públicas como o sistema de cotas e progressão continuada. Referencia-se em pesquisas de Sacristán (1995), Esteve (1995), Ferreira (1995) e Apple (2000), buscando entender o fenômeno do mal-estar docente, descrito por Esteve e suas implicações como o desânimo no exercício da profissão e o desprestígio social que tem como consequência a baixa procura, pelas novas gerações, de cursos de formação de professores de Matemática.

Palavras-chave: mal estar docente; professor de Matemática; identidade profissional.

Abstract: The aim of the present paper is contribute to the identification and understanding of behaviors, attitudes and values which constitute the specificity of being a Mathematics teacher. It also aims at how the professional identity is revealed, composed and molded by components of cultural, political, economical and technological nature. A group of Mathematics teachers of public schools in São Paulo is analyzed in terms of how the teachers perceive themselves in the nowadays society and in their communities of working, how they interact with the official curricular orientations, how they analyze the results of evaluations and how they place themselves concerning public politics such as inclusion, quote system and continued progression. It has as theoretical reference the papers of Sacristán (1995), Esteve (1995), Ferreira (1995) and Apple (2000). By studying this theme, we have tried to understand the teachers' distress described by Esteve, specifically in this case, the distress of Mathematics teachers and its implications as the great discouragement in being a teacher and the social discredit which has, as a consequence, the low demand, by the new generations, for formation courses to become Mathematics teacher.

Key-words: teachers' distress; Mathematics teacher; Professional identity.

Introdução

Mídia e institutos de pesquisa no Brasil têm dado destaque à situação da educação do país, apresentando dados de forma bastante alarmante. A qualidade da educação oferecida às crianças e jovens brasileiros está em cheque e a sua educação Matemática também.

A literatura sobre o tema nos mostra que esse quadro não ocorre apenas no Brasil. Autores portugueses como Esteve (apud Sacristán, 1995) denunciam que a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor e que os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, o que foi se desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social.

Esteve (1995) considera que o mal-estar generalizado entre os professores precisa ser enfrentado com a finalidade de ajudá-los a diminuir ou até eliminar os desajustes introduzidos ao longo dos últimos anos. Para tanto, deveriam ser realizados estudos das influências resultantes de mudanças sociais sobre a função docente, estudos estes que deveriam subsidiar o delineamento de políticas de intervenção coerentes e que melhorassem as condições em que os professores desempenham a sua atividade.

Concordando com Esteve, avaliamos que, no caso do Brasil, estudos sobre mal estar docente são urgentes e importantes. Sabemos que, ao longo dos últimos 36 anos, a bem-vinda ampliação do sistema educacional brasileiro para garantir o direito de suas crianças e jovens a uma educação básica trouxe como consequência o aumento do número de professores que passaram a atuar mesmo que sem formação adequada e, muitas vezes, sem clareza do que seria uma escola pública de massa e de qualidade e qual seria seu papel como professor de Matemática, mas também de educador nessa escola.

Nesse período os professores estiveram/estão imersos num contexto em que, ao mesmo tempo, há um discurso sobre a crescente valorização do papel da educação na sociedade contemporânea, sobre a necessidade de oferecer uma educação básica a alunos de todos os estratos sociais e, por outro lado, sucessivas denúncias sobre as condições de trabalho oferecidas e a situação bastante preocupante do ensino brasileiro nos ranqueamentos internacionais. Ainda faz parte desse contexto a discussão constante sobre as precárias condições de trabalho que vão da falta de recursos didáticos e tecnológicos, do grande número de alunos por sala de aula, aos baixos salários e às longas jornadas de trabalho e que, por não serem enfrentadas e resolvidas, fazem do professor um profissional com pouca esperança.

Os baixos salários levaram os professores à acumulação de jornadas em diferentes escolas e mesmo em outros ramos de atividade. Como consequência da sobrecarga de trabalho houve um aumento dos índices de faltas ao trabalho e mesmo de abandono da profissão, além

de uma atitude crescente de desinvestimento na profissão, a ausência de momentos destinados à reflexão crítica sobre atividade profissional, marcando uma certa desresponsabilização dos professores relativamente à sua profissão.

Além de enfrentar condições adversas de trabalho, outros desafios estão presentes na vida profissional do professor de Matemática, hoje. É preciso saber trabalhar com diferenças, re-significar concepções do que significa ensinar, aprender, avaliar, recriar sua prática quase que diariamente, lidar com cobranças de desempenho. Esteve (1995) traz uma analogia interessante para a reflexão sobre esse problema: o exemplo de um grupo de atores que desempenha o seu papel numa peça que retrata uma determinada época histórica e a quem, de repente, se muda o cenário:

A primeira reação dos atores seria a surpresa, Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão à cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis (p. 97). (grifo nosso)

Sacristán (1995) destaca que, nesse quadro pouco otimista, não é difícil de perceber que a ‘profissão professor’ seja entendida como uma semi-profissão do ponto de vista sociológico. Ele comenta que os professores não possuem uma posição social elevada, ainda que sejam freqüentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe e que o atual panorama da profissão docente mostra essa profissão “enferma” de vários problemas que se traduzem numa situação de mal-estar generalizado entre os professores.

O estudo do mal-estar docente tem, segundo Esteve (1995), tem três funções precisas: (a) a de ajudar os professores a enfrentarem e até eliminarem os desajustamentos introduzidos por situações de reforma educativa; (b) a de estudar as influências resultantes de mudanças sociais sobre a função docente (falta de apoio aos docentes, as críticas e a demissão da responsabilidade da sociedade face à realidade educativa); e, (c) a de traçar políticas de intervenção coerentes que melhorem as condições em que os professores desempenham a sua atividade.

Considerando esse contexto, avaliamos ser relevante identificar qual é a perspectiva de professores de Matemática a respeito de problemas e desafios presentes no seu cotidiano e revelar valores que eles incorporam. Assim, o presente estudo pretende contribuir para a

sensibilização e compreensão das influências resultantes de mudanças sociais e políticas sobre a função docente, no caso particular de professores de Matemática, buscando oferecer alguns subsídios para o delineamento de políticas de intervenção coerentes e que possam subsidiar, melhorar e aliviar o mal-estar docente e as condições em que os professores desempenham a sua atividade.

O grupo pesquisado

Em nossa investigação o grupo pesquisado foi composto por 27 professores de Matemática, sendo 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino¹. Em termos de faixa etária, 10 professores tinham idade entre 40 e 50 anos, 08 entre 30 e 40 anos, 05 entre 20 e 30 anos e 04 acima de 50 anos. Relativamente ao tempo de magistério, 04 tinham 1 a 5 anos de profissão, 11 tinham entre 6 e 10 anos, 03 entre 11 e 15 anos, 04 entre 16 e 20 anos, 04 entre 21 e 25 anos e 01 entre 26 e 30 anos. No grupo, 23 professores declararam não exercer outra profissão enquanto 04 confirmaram que exercem outra profissão sem no entanto identificar qual é essa outra profissão. Quanto ao nível de satisfação com a carreira, 08 professores indicaram “ótimo”, 09 consideraram “bom”, 09 disseram “regular” e 1 considerou “insatisfatório”. Com relação ao nível de escolaridade dos pais desses professores, 02 concluíram o nível superior, nenhum cursou o ensino médio, 18 têm o ensino fundamental completo e 05 cursaram o ensino fundamental, mas não o completaram. Dois professores não responderam a esse item. Relativamente ao nível de escolaridade das mães desses professores, 02 concluíram o nível superior, 03 cursaram o ensino médio, 10 têm o ensino fundamental completo e 12 cursaram o ensino fundamental, mas não o completaram.

Neste artigo, vamos analisar algumas das respostas dadas por esses professores, identificados com os códigos P01 a P27, a questões de um dos itens do instrumento de coleta de dados, a saber:

- a) Como você se percebe, como professor de Matemática, na sociedade atual e na sua comunidade de atuação? Quem é o professor de Matemática hoje?
- b) Como você interage com as orientações curriculares veiculadas em propostas oficiais? Elas refletem sua perspectiva diante do ensino de Matemática ou não. Exemplifique.
- c) Em sua opinião, os sistemas públicos de ensino deveriam deixar totalmente a cargo da escola e de seus professores a definição de competências e habilidades, de conteúdos a serem ensinados, de abordagens metodológicas ou os sistemas de ensino deveriam direcionar mais a ação das escolas e dos professores. Justifique.

¹ O convite para participar da pesquisa foi feito a 60 professores, dos quais 27 aceitaram.

d) Como você analisa os resultados das avaliações em Matemática apontados em macro-avaliações como SAEB, SARESP, ENEM, PROVA BRASIL, entre outras?

Como os professores do grupo pesquisado se percebem como professores de Matemática, na sociedade atual e na sua comunidade de atuação? Quem é o professor de Matemática hoje?

Nas respostas apresentadas a esta questão foi possível identificar, a partir de algumas ênfases conferidas pelos professores, algumas categorias de análise.

Parte deles concentra suas atenções em aspectos identificados dentro do que Sacristán (1995) define como “profissionalidade” e que diz respeito àquilo que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Para esse autor, a profissionalidade dos professores assume características observáveis e manifesta-se em diferentes níveis, como por exemplo: ensino e orientação do estudo dos alunos; apoio individual; regulação das relações escolares e extra-escolares; preparação de materiais; avaliação; organização de espaços e de atividades.

Os depoimentos apresentados na seqüência ilustram alguns posicionamentos desse grupo que se percebe como professor de Matemática, colocando o foco de sua ação no processo de ensino e aprendizagem da Matemática:

P02 - Vejo hoje que o professor num modo geral perdeu um pouco seu foco principal que é o de ensinar o conteúdo da disciplina em que ministra suas aulas, está mais para um pai, responsável, mas mesmo assim posso dizer que se não desistirmos de tentar chegar o mais próximo possível do que queremos e esperamos, daí sim não estaremos exercendo de fato nossa profissão.

P03- Alguém que procura de todas as formas estimular o raciocínio lógico dos alunos.

P05- Eu como professor de Matemática, procuro ser um facilitador/mediador de conhecimentos matemáticos, fazendo com que os conteúdos sejam significativos com a realidade dos alunos.

P22 - Como professor de Matemática muito bem, só a clientela que não é mais a mesma de quando comecei. Desde que atuando dentro da área, tudo bem.

P24 - Eu me sinto bem, pois estudo e pesquiso muito para dar aula; estou sempre preparada para atender os meus alunos. Com relação aos demais professores fica difícil, pois depende só do esforço e interesse de cada um.

Alguns depoimentos mostram a importância que eles atribuem à disciplina Matemática, caracterizando-a como algo difícil e de “peso” em relação às demais disciplinas do currículo.

P05 - Eu percebo nas reuniões com os pais que, é normal ter nota vermelha, eles nem perguntam porque. Eles têm admiração pela profissão, por ser professor de

MATEMÁTICA, pois é uma matéria “complicada”. O professor de Matemática, assim como o de Português, tem mais “autoridade” para falar sobre seus filhos, são matérias “de peso”. Hoje o professor de Matemática continua sendo metódico, mais rigoroso que os outros.

P10 - O professor de Matemática trabalha com regras, assim, percebo a nossa imensa importância na sociedade pois além de fazer com que os alunos se acostumem com regras, fazemos a aprender a pensar e raciocinar. O professor de Matemática hoje é considerado o “professor chato”, pois o aluno não tem paciência para pensar, portanto passa a não entender o que o professor ensina.

P17 - Um professor respeitado até mesmo pela disciplina.

Nesses primeiros depoimentos já é possível observar uma visão bastante negativa dos professores em relação a seus alunos, o que se revelou em diversos momentos do estudo.

Em outras respostas percebemos marcas do que é definido por Ferreira (1995) como “identidade profissional” do professor, que pode ser tomada como um processo dinâmico de produção social e que é composta e moldada por variadas componentes de natureza cultural, religiosa, étnica, lingüística, entre outras, resultantes das mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas profundas e rápidas da sociedade e que se encontra em construção e/ou reconstrução permanentes. Isso foi observado em depoimentos tais como:

P01 - Atualmente ensinar Matemática se torna um desafio a ser vencido. Já que o professor não é só um transmissor do conhecimento, mas sim um orientador para que o aluno construa a aprendizagem Matemática.

P23 - Lutando contra o desinteresse e contra o comodismo, pois o jovem quer tudo pronto, não quer pensar. O professor de Matemática é aquele que desafia o aluno a pensar, refletir, analisar.

P09 - Não sou utópica, mas acredito no que faço e tento usar todos os recursos disponível para alcançar o meu objetivo: conhecimento. Hoje o professor de Matemática tem a função de mostrar uma visão de mundo, uma vez que temos que preparar o aluno para enfrentar desafios.

P11 - Na sociedade atual acredito que exercemos uma atividade de grande importância, pois somos formadores de cidadãos mas, infelizmente com papéis trocados, estamos tentando exercer uma função de professor mas ao mesmo tempo temos que exercer outras funções (como psicólogo, pai, mãe e outras) destas crianças com que os governantes pouco estão preocupados.

O tom predominante nos depoimentos é efetivamente revelador do chamado mal-estar docente, conforme as caracterizações de Esteve, apresentadas neste texto.

P03 - O professor na sociedade é muito desvalorizado. O professor de Matemática de hoje como em todas as outras áreas estão tendo dificuldades para serem professores estamos nos tornando educadores, estamos fazendo o papel dos pais.

P04 - Envolvido aos extremos aos meus limites e muito preocupado com os rumos que a educação toma. Um profissional completamente sem rumo.

P06 - O professor de Matemática hoje é um sonhador, um idealista, que entra com a maior vontade de ensinar de passar coisas para os alunos e sai desanimado, quando percebe que eles não querem nada.

P18 - Hoje não vivemos numa sociedade técnica tal como nos anos 70 quando me eduquei e era pungente o domínio das áreas técnicas. Hoje o professor de Matemática não exerce fascínio e nem temor, somos mais um coadjuvante nessa missão de educar os jovens brasileiros que raramente percebem da importância da escola em suas vidas.

P21 - O professor de Matemática de hoje é aquele que não agrada aos alunos porque exige demais (o mínimo que eles não têm), muitos alunos não sabem multiplicação e nem divisão.

P27 - Alguém que tenta tirar leite de pedra. Os conteúdos não são atraentes, logo as aulas são desinteressantes, desvinculadas do contexto social.

P07 - Sinto-me desmotivada, preocupada com a falta de compromisso do governo, com uma política educacional eficaz. É um professor preocupado com o desenvolvimento intelectual dos alunos e em formar um cidadão crítico para ingressar no mercado de trabalho, fazendo parte de uma sociedade participativa.

P14 - Procuo ser um agente transformador, um agente que atua para uma melhoria na vida de cada aluno. Porém o professor de Matemática hoje é visto como o “carrasco”, em geral aquele que vai tentar ensinar a matéria mais chata e difícil do currículo.

Nos depoimentos é bastante perceptível a descrença e o desânimo dos professores indicando insatisfação com a “realidade”, ratificando o que Esteve descreve em seus trabalhos.

Os efeitos da mudança social acelerada são imediatos e preocupantes e traduzem-se em desajustamentos profundos dos professores que sentem que o contexto em que desempenham a sua atividade profissional mudou, não reconhecendo semelhanças à realidade envolvente, não havendo "nenhuma possibilidade de retorno à antiga paisagem social, que dominavam e conheciam. [...] O sentimento de insegurança está na origem do ceticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa" (Esteve, 1995, p. 96).

Como os professores de Matemática interagem com as orientações curriculares veiculadas em propostas oficiais?

A atuação dos professores no processo de organização e desenvolvimento curricular tem relações com aspectos de sua “profissionalidade” (como eles definem objetivos, como selecionam conteúdos, que abordagens metodológicas privilegiam, como avaliam) e também com sua “identidade profissional”, pois as inovações curriculares são (ou deveriam ser) respostas às mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas da sociedade.

Ao responder a questão *“Como você interage com as orientações curriculares veiculadas em propostas oficiais? Elas refletem sua perspectiva diante do ensino de*

Matemática ou não. Exemplifique”, vários professores sem posicionam contra orientações oficiais, como mostram os depoimentos a seguir:

P20 - Não refletem as minhas perspectivas, pois são propostas que são jogadas de cima para baixo sem uma discussão maior com a categoria e geralmente elas não atendem aos anseios daquela comunidade.

P26 - Muitas vezes não, as orientações não atendem à realidade da classe e o professor acaba adaptando determinados conteúdos.

P01 – Não (uso), pois muitas vezes são propostas que na realidade são impossíveis de serem realizadas uma vez que a escola não possui estrutura para sua implantação. Exemplo: O ensino da Matemática por meio de jogos. Muitas vezes a escola não possui material pedagógico para que o professor realize tal proposta.

P17 - Particularmente vejo uma contradição entre usar as orientações e o nível de interesse dos alunos devido à “progressão continuada”

P06 - Não, Acho que a Matemática é muito mais que as propostas oficiais, nós professores temos que ter abertura para fazer o aluno raciocinar por ele mesmo, como eles fazem no dia-a-dia, sim, saber que usa Matemática.

Outros manifestam uma certa concordância com as orientações curriculares mas também destacam as dificuldades de colocá-las em prática:

P25 - As orientações curriculares oficiais são importantes para direcionar os trabalhos para o desenvolvimento de um currículo mínimo comum a todas as escolas, facilitando uma avaliação coletiva do processo de ensino e aprendizagem que orientará toda a sociedade envolvida no processo educacional. Minhas perspectivas não estão refletidas nas orientações curriculares oficiais devido ao nível variável e conhecimento que cada aluno traz em sua bagagem, mas uma adequação a um currículo comum mínimo sempre é possível.

P02 - Os projetos ou propostas oficiais, dadas pelos PCN e até mesmo pela própria diretoria de ensino, são de fato algo para ser trabalhado, mas não como um todo, mas sim como um grande apoio técnico que estas propostas podem dar.

P03 - É difícil cumprir as orientações mediante as dificuldades das classes, mas faço o possível para atender e que assim reflitam minha perspectiva.

P11 - Procuo seguir as orientações ou ao menos articular, discutir as propostas. Penso que o ensino de Matemática aos poucos está sendo mudado, para melhor, já estamos observando esta mudança junto aos professores, mas ainda falta um muito para atingirmos a qualidade de ensino na Matemática.

P12 - Como o nome diz (sigo como) “orientações”. Desde que estava estudando (graduação) comecei a perceber que a Matemática deve estar presente na vida e não ser usada para a mera reprodução de exercícios, pois isto contribui para a alienação do indivíduo.

P14 - Agora acabo tendo um maior contato com elas, mas anteriormente não eram todas as propostas que chegavam até nós. E quando chegavam, às vezes eram sem muito rigor e acabam não refletindo muito na prática em sala de aula, refletiam mesmo era nos planejamentos.

P15 - Interaço com interdisciplinaridade. Procuo identificar os fatos matemáticos com seu dia a dia e com seu corpo etc. Procuo fazer referência com outras matérias.

P16 - São ótimas, porém impraticáveis. Se o “provão” quer seus professores atualizados e “bem pagos” e com perspectiva de carreira, atingirei com o grupo as propostas oficiais.

Os depoimentos dos professores nos remetem à reflexão do que autores como Forquin (1992) assinalam: “aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos”. Assim, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações e sofre influências de natureza política, econômica, social e cultural.

Essa análise não aparece em nenhum dos depoimentos evidenciando que, ao menos no grupo pesquisado, pode-se conjecturar que o currículo ainda é tido como um conjunto de conteúdos escolhidos para serem transmitidos aos alunos, configurando a escola como um lugar estático e o conhecimento como um elemento imutável, que não recebe influências da sociedade e dos contextos em que a educação das novas gerações se realiza.

Na reflexão sobre a interação dos professores com os currículos (prescritivos e reais) vale a pena lembrar dos trabalhos de Apple (2000):

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos (...). Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. A partir disto podemos iniciar nossa relação com o poder e as definições curriculares presentes na escola, partindo dos elementos que culturalmente estruturam e identificam um grupo social. O poder, como um elemento descentralizado e horizontal, aponta para que as escolhas nem sempre sejam de fato elementos de domínio único do professor, pois forma e conteúdos culturais funcionam como elementos distintivos de classe.

Como o professor analisa e se posiciona perante os resultados das avaliações em Matemática apontados em macroavaliações como SAEB, SARESP, ENEM, PROVA BRASIL, entre outras.

Muito provavelmente, os resultados das avaliações dos alunos em Matemática têm influência na auto-avaliação que os professores fazem de seu trabalho e, por esse motivo, lhes foi formulada uma pergunta a esse respeito.

As respostas revelam que os professores não acreditam nos resultados da avaliação, ou consideram que elas não revelam nada que eles não saibam, mas principalmente que elas são incoerentes/inadequadas à “realidade” dos alunos e contraditórias com outras políticas

públicas, como a da “progressão continuada”. A desmotivação e desinteresse dos alunos também é um ponto de destaque nos depoimentos:

P07 - As macro-avaliações são contraditórias com o ensino desenvolvido em sala de aula. Analisam de forma seletiva, prejudicando os alunos da rede estadual. A política de ensino desenvolvida hoje é voltada para a cidadania e para o mercado de trabalho, fora do contexto das macro-avaliações.

P09 - Há uma divergência entre o que ensinamos e o que QUEREM de resultados. A fala não é a mesma, uma vez que não dão a devida importância a realidade do aluno e do professor.

P18 - Não reflete a realidade das escolas brasileiras. É uma avaliação que ocorre de fora para dentro da escola, sem levar em conta o ambiente escolar que esse aluno vive e as suas reais condições quanto sua produção escolar. Não valorizam os saberes adquiridos pelo aluno em seu contexto social e sim por um padrão pré-estabelecido.

P25 - Uma avaliação feita sem que os alunos conheçam seus objetivos e sejam estimulados a se prepararem na busca de um bom resultado não pode servir como parâmetro de avaliação da qualidade do ensino oferecido.

P14 - Os resultados são preocupantes, mas acabam por constatar o que nós professores já vemos todos os dias em nossas salas de aula.

P03 - Eles cobram nas avaliações o conteúdo básico que o aluno deveria aprender, mas com a progressão continuada os alunos não se importam em aprender, portanto os resultados mostram apenas a verdade.

P19 - Péssimo, os alunos não sabem interpretar nem mesmo o que foi pedido.

P21 - Acho insatisfatório porque o sistema prega uma coisa e cobra outra, com a progressão automática nossos alunos não se esforçam em nada e as avaliações continuam muitas vezes cobrando o conteúdo.

Porém, alguns professores, em suas respostas, destacaram a importância que conferem às avaliações e às lições que podem ser tiradas de seus resultados.

P01- Percebe-se o quanto o ensino da Matemática precisa ser enfatizado no país, ou seja é necessário que se encontre novos caminhos para que esta aprendizagem se estabeleça com êxito.

P04 - E um demonstrativo do estado precário das escolas e da falta de condições que o professor de Matemática encontra para exercer seu trabalho.

P08 - Servem como fonte de dados que nos ajudam a ver como anda o nível de ensino, para que possamos tomar como base para estar suprindo as defasagens de certos conteúdos onde for necessário.

P15 - Espelha minimamente a realidade brasileira sobre o assunto.

Em apenas dois depoimentos é estabelecida uma correlação entre o baixo desempenho dos alunos e as formas pelas quais são ensinados, mas de forma bastante genérica:

P12 - Os resultados demonstram as dificuldades trazidas pelos alunos, talvez pela forma como a disciplina vem sendo abordada da forma mais tradicional ou com erros conceituais implícitos.

P26 - Resultado bem abaixo da média (ruim), acredito que o sistema de ensino adotado colabora muito para que isso ocorra.

Considerações finais

Ao desenvolver o estudo sobre o fenômeno do mal-estar docente, focalizando o caso do “professor de Matemática”, algumas constatações foram ficando bastante fortes.

Uma delas é a de que, embora a educação seja uma atividade social para responder às exigências sociais, os professores acabam por adotar posturas de individualismo profissional e revelam uma tendência de não aceitar a avaliação de sua atividade profissional por parte da comunidade em que a escola se insere ou por parte da sociedade de forma mais ampla.

A prática profissional dos professores parece pautar-se por decisões individuais, o que é contraditório com o fato de ela se reger por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulamentações institucionais. A falta de tradição de trabalho colaborativo nas escolas parece coerente com a sua postura essencialmente individual.

No entanto, ao mesmo tempo que esse individualismo se manifesta, os depoimentos mostram falta de iniciativa para fazer propostas no sentido de enfrentar os problemas que denunciam. Neste sentido, Sacristán (1995) afirma que a dependência dos profissionais, relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem o seu trabalho, apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais. E é neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino.

Para finalizar, é fundamental destacar que apesar de a atual conjuntura não ser muito favorável ao desempenho da atividade docente, é preciso enfrentar o mal-estar generalizado entre os professores, compreender profundamente as influências resultantes de mudanças sociais sobre a função docente e desenvolver políticas de intervenção coerentes e que considerem, efetivamente, as condições em que os professores desempenham a sua atividade.

Mas também é importante não esquecer que são muitos os professores que, mesmo nessa conjuntura adversa, manifestam um grande compromisso profissional, que se traduz em disponibilidade para com os alunos e para a construção de uma escola pública de qualidade. Em diversos eventos da área de Educação Matemática revela-se um investimento em projetos

inovadores que possam trazer melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos, mas que infelizmente não têm a repercussão e a visibilidade que merecem.

É fundamental ainda reavivar nas escolas o debate sobre a questão: de que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres para viver neste mundo tão complexo de globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura e, ao mesmo tempo, do racismo, da violência e de certo triunfo do individualismo?

Para encerrar, lembramos que questionado por Gadotti, a esse respeito, Paulo Freire respondeu:

“Segundo a minha leitura e percepção particular de obras recentes, acho que eles e elas necessitam de uma educação para a diversidade, necessitam de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982

CURI, E. ; PIRES, C. M. C. . Pesquisas sobre a formação do professor que ensina Matemática por grupos de pesquisa de instituições paulistas. Educação Matemática Pesquisa, v. 10, p. 151-189, 2008.

FERREIRA, F. I. Identidades dos professores: Perspectivas teóricas e metodológicas. Lisboa: VI Colloque da AIPELF, 1995.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Antares, 1993.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores. Profissão Professor. Organização de António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação, Vol. 3, 2.^a Edição, pp. 13- 34. Porto: Porto Editora. 1995.

PIRES, C. M. C. Formação de professores uma preocupação internacional e nacional.. Leituras Contemporâneas, v. 1, p. 9-17, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. Profissão Professor. Organização de António Nóvoa. Coleção Ciências da Educação, Vol. 3, 2.^a Edição, pp. 63 - 92. Porto: Porto Editora. 1995.

_____. Uma reflexão sobre a prática. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. SILVA, Luiz Heron (Org.) Século XXI : qual conhecimento, qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999

_____. Currículo Petrópolis /RJ: Editora Vozes, 1983. Petrópolis: Vozes, 1995.