



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

PROFESSORES, EDUCADORES LEIGOS, AS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL DE MATEMÁTICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Cristiane Brito Andrade*
(UESB)

Claudinei Camargo Sant'Ana**
(UESB)

INTRODUÇÃO

Na busca de informações sobre o envolvimento de professores com o ensino tem se recorrido a fragmentos da história de vida destes profissionais. O que tem sido reputado como um procedimento promissor de investigação dos processos de constituição de identidades profissionais, segundo trabalhos realizados por Caldeira (2000: 103-134), a história de vida vem sendo considerado um procedimento de investigação promissor para se penetrar, de forma mais profunda e significativa, nos processos de constituição de identidades profissionais.

No estudo realizado com professores do Ensino Fundamental e Médio, alunos do Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, focalizou-se “as histórias de vida escolar e o percurso inicial de formação intelectual” (BUENO, 2002: 11-30), bem como, algumas das razões que levaram estes profissionais à prática docente com a Matemática, tendo em vista que cursaram apenas o magistério ao iniciarem as atividades, exceto uma delas, que havia cursado a Licenciatura Curta em Ciências.

* Graduada em Licenciatura Plena em Matemática /UESB, cristianebrito.andrade@gmail.com

** Bolsista CAPES/PBIQ - Museu Pedagógico/UESB, claudineicsantana@gmail.com



Inicialmente foi feito um roteiro de entrevista não diretiva com o intuito de permitir “ao entrevistado desenvolver suas opiniões e informações da maneira que ele estimar conveniente” (RICHARDSON, 1999: 207-219), apenas orientando e estimulando-o, para evitar o distanciamento do tema. As mesmas foram transcritas e delas foi retirado o relato de suas experiências na educação. Afinal, segundo o mesmo autor, “toda comunicação que implica a transferência de significados de um emissor a um receptor pode ser objeto de análise de conteúdo”.

DESENVOLVIMENTO

Antes de chegar aos relatos do envolvimento com o ensino de matemática, foi questionado o ingresso na educação, que na maioria dos casos, ocorreu devido a necessidade de emprego. Entretanto, um fato que merece destaque é a influência do gênero, que, segundo Caldeira (2000), interfere na constituição do ser e fazer-se profissional. As entrevistadas fizeram observações, como:

“[...] eu estudei porque minha mãe forçava, mas eu não tinha vontade de estudar, mas aí eu concluí o magistério com muita dificuldade”.

“Digamos que era a única opção no momento [...] Que tinha condição que eu mesmo jamais teria porque eu era empregada doméstica. Então foi a chance que tive e eu abracei”.

Eu não tive que fazer o magistério pra ser professora, minhas irmãs tinham obrigação, toda mulher tinha que fazer magistério, pedagógico que falava, mas tinha aquela obrigação. [...] Eu fui a única mulher lá de casa que fiz científico. Eu tinha vontade de fazer faculdade. [...] Fiz o científico e tinha vontade de ser psicóloga. Matemática era a última opção. E fiz o vestibular pra psicologia, perdi. [...] Aí fiz vestibular pra licenciatura em ciências e matemática do primeiro grau, aí passei. Gostei do curso e ensino de 5ª a 8ª série há 20 anos, 22 anos.



Neste caso, o papel de professora é entendido como adequado à mulher, o que reafirma os estudos de Cerisara (1996), Assunção (1995) e Fontana (1997) (apud CALDEIRA, 2000: 103-134).

Com relação ao envolvimento com o ensino de matemática, apenas uma das entrevistadas afirmou ter tido afinidade com a disciplina enquanto estudante e ter vocação para o trabalho com a mesma. Segundo ela, em um dos exames que fez, para ingressar no ginásio, se saiu melhor em matemática, chegando a dizer “[...] comecei, assim, a abraçar mesmo a matemática, gostava mesmo e comecei a amar mais ainda. Eu era a melhor aluna em matemática”.

Nos demais casos, não só comentaram sobre suas dificuldades enquanto alunas, como não desejavam ensinar matemática, a princípio. Isto porque se consideram satisfeitas em trabalhar com a matemática atualmente. Pode-se notar que tiveram influências positivas e negativas quando ainda eram estudantes, chegando a afirmar que Eu não gosto de falar desse período como aluna. [...] eu tive paralisia com três anos de idade. Então eu tinha deficiência e também era pobre, era discriminada. Era um período chato, que a professora me discriminava claramente. Ela chegava ao ponto de dizer que eu não podia fazer determinadas coisas porque eu tinha defeito físico. Então fica o trauma [...]. Matemática, matemática era horrível. Eu não podia nem pergunta a ela. Eu já era tímida, por causa de tudo isso e ainda quando eu perguntava alguma coisa ela respondia com a maior grosseria.

Entretanto, o prazer em aprender matemática foi descoberto no contato com a sala de aula, pois, como foi relatado, “hoje eu estou aprendendo e eu gosto muito de desafios, quando me deram matemática eu aceitei.”.

Em outras pesquisas realizadas, não ocorreu de forma diferente. Segundo Fontana, (apud CALDEIRA, 2000: 103-134), “Muitas professoras relatam que, ainda que



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

não tivessem optado pelo magistério, durante a formação inicial e/ou, principalmente, no contato com a sala de aula, descobriram-se com professoras”.

Durante o estágio, ou mesmo por estarem cursando o magistério, algumas delas tiveram oportunidade de aprender “a ser professora e começar a perceber a contradição entre os conteúdos do seu curso de formação e a realidade escolar”. O que também foi notório em pesquisas dessa autora. Alguns exemplos comprovam esta afirmação: Comecei com 17 anos, [...] quando eu estava cursando a 8ª série [...]. O professor [...] me convidou pra ajudar uma professora. [...] Aí eu comecei a ajudar a professora. Quando eu passei a fazer o primeiro ano de magistério, ele me deu uma sala contendo 40 alunos para eu alfabetizar.

Depois eu fui convidada pra ensinar [...], como professora alfabetizadora, passei 28 anos, chegando a aposentar. [...] Aí fui convidada pra fazer o concurso pra ensinar ginásio. [...] Então quando eu comecei a ensinar matemática, eu não sabia nada. Só tinha aquelas aulas primárias. Aí depois, quando eu soube que ia ensinar pra 8ª série, aí eu fui “comer livro”.

[...] como alfabetizadora também tinha 18 anos de serviço. [...] Continuei alfabetizando, aí teve um período que tirou todo o primário e colocou o ginásio. E nesse processo eu fui uma das que perdi a sala de aula do primário pra continuar no ginásio, só que eu não me sentia segura de ensinar. Me deram primeiro português, depois matemática, eu não queria. Estudei muito, pra ensinar os meninos.

Antes mesmo de formar, eu já ensinava. Eu ensinei pela prefeitura, como professora auxiliar e no ano que eu me formei eu entrei no Estado também como professora de matemática. Só com o magistério ensinando.

Em relação à formação recebida no magistério, disseram que o professor “era muito bem preparado e na pratica também. [...] o professor chamado aquela época era muito valorizado”. Entretanto, mostraram-se insatisfeitas com o preparo para o ensino de matemática.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

Mas matemática, quem faz magistério não tá preparado pra área. A gente tem que correr atrás ou pedir alguém pra dar um reforço, alguma coisa. Aí, depois desse curso de formação, é que eu aprendi muito.

Na área de matemática é que, quem faz magistério só trabalha com a matemática de 1^a a 4^a serie e a didática, então pra a gente ir pra o ginásio só com a base do magistério em matemática é um pouco complicado. A pessoa tem que correr atrás, que estudar. Entendeu? Porque ele não dá essa base. [...] Aí, depois desse curso de formação, é que eu aprendi muito.

Não gosto nem de lembrar. Foi difícil porque eu peguei 6^a, 7^a e 8^a série. Foi difícil porque era minha experiência e já na década de 80 não era ginásio, foi uma experiência amarga em minha vida porque eu trabalhava 60 horas e chegava à noite e tinha que estudar até 3 horas também para poder dar conta de uma matemática de 7^a série e uma matemática de 8^a série, mas com três anos de experiência você vai, mas no primeiro ano foi difícil, porque por mais que você nunca trabalhou uma matemática de 7^a, nunca trabalhou uma matemática de 8^a, para você entrar em sala com segurança é difícil, e que não tinha também tendência para a disciplina. Tinha uma boa base, [...] só que a gente se desenvolvia, então foi difícil, foram três anos com matemática.

CONCLUSÕES

A elaboração e execução de uma pesquisa com a experiência dos atores sociais “ [...] não se apresenta como preocupação específica da área de educação pois, [...] é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX.” (BUENO, 2002: 11-30). Além disso, permite a obtenção de fontes inéditas e da compreensão do momento e dos comportamentos de determinado grupo sem, obrigatoriamente recorrer a fontes escritas. Entretanto, segundo o mesmo autor



[...] as mudanças que ocorrem e o desenvolvimento das chamadas abordagens qualitativas de pesquisa não fazem desaparecer de cena os métodos quantitativos e nem a preocupação de se construir, [...] teorias que possam dar conta de fenômenos mais gerais. (BUENO, 2002: 11-30).

O material obtido destaca as condições que levaram professoras que cursaram o magistério ou cursos afins e, que nem sempre tinham afinidade com a matemática, a lecionarem para turmas do ensino fundamental. Estes relatos puderam ser ditos graças à síntese do contexto social e das relações destas pessoas com diferentes espaços de mediação. (BUENO, 2002: 11-30). Pode-se perceber que influências familiares, necessidades financeiras e aspectos culturais, como o fato de serem mulheres, foram fundamentais para a inserção de professoras no magistério e, conseqüentemente, no ensino da matemática.

Na maioria dos casos, surgiram dificuldades no entendimento da disciplina, desde o momento em que eram estudantes até assumirem a sala de aula. Entretanto, isto foi encarado como um desafio a ser superado e não impediu que as mesmas realizassem seu trabalho de forma competente. Estes fatos servem para enfatizar, também, a importância que tiveram para o desenvolvimento da educação como um todo, e principalmente, da Educação Matemática, tendo em vista que esta pode ser concebida, segundo Fiorentini, 1989 (apud FIORENTINI, 2006: 3-13), como “resultante das múltiplas relações que se estabelecem entre o específico e o pedagógico num contexto constituído de dimensões histórico-epistemológicas, psicocognitivas, histórico-culturais e sociopolíticas”.

Um outro aspecto observado, também muito importante, é a valorização dos professores que ensinam matemática na região da cidade de Vitória da Conquista. Métodos autobiográficos permitem que os mestres sejam “concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto” (BUENO, 2002: 11-30). Essa valorização



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

também recebeu forte influência do Curso de Formação de Professores que faziam, na circunstância, para maior segurança nas informações que levam para seus alunos e reconhecimento do próprio trabalho.

REFERÊNCIAS

- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Revista da Faculdade de educação da USP, São Paulo, p. 11-30, jan/jun 2002.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Fragmentos da história de vida de uma professora: Em busca de traços e processos constitutivos de sua identidade docente. Educação em Revista, Belo horizonte, n. 32, p. 103-122, dez/2000.
- Dicionário Aurélio – Século XXI, versão 3.0, dezembro de 1999, em CR-ROM. São Paulo: Nova Fronteira.
- FIORENTINI, Dario, LORENZATO, Sergio. Coleção Formação de Professores. Investigação em Educação Matemática: Processos teóricos e Metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.
- PAULA, Rogério Pinto de. Apresentação de Trabalhos Técnicos e Científicos: um manual para usuários. 2. ed. Belo Horizonte: Do Autor, 2004.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas colaboradores. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.