

Agressões Pedagógicas no Ensino da Matemática: reflexões a partir de vivências de um professor

Antonio Carlos Morais Pereira¹

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Walber Christiano Lima da Costa²

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Thiago Beirigo Lopes³

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

RESUMO

O presente trabalho é um relato e explora as experiências do autor 1 com as práticas de ensino de Matemática durante sua educação básica, entre 1985 e 1999, focando nas agressões pedagógicas e suas repercussões na aprendizagem. A análise do estudo reflete sobre a transição dessas práticas para abordagens mais contemporâneas no ensino e na aprendizagem da Matemática, considerando a influência histórica e a evolução dos métodos pedagógicos. O estudo adota uma perspectiva fenomenológica para investigar como essas experiências afetaram o desenvolvimento emocional, pessoal e profissional do autor 1 e como podem informar práticas educacionais mais humanizadas e eficazes nas perspectivas atuais.

Palavras-chave: Agressões pedagógicas; Ensino de Matemática; Métodos tradicionais; Evolução pedagógica; Fenomenologia.

ABSTRACT

This paper is an account and explores the experiences of author 1 with mathematics teaching practices during his basic education, between 1985 and 1999, focusing on pedagogical aggressions and their repercussions on learning. The analysis of the study reflects on the transition from these practices to more contemporary approaches in the teaching and learning of mathematics, considering the historical influence and the evolution of pedagogical methods. The study adopts a phenomenological perspective to investigate how these experiences affected the emotional, personal and professional development of author 1 and how they can inform more humane and effective educational practices in current perspectives.

Keywords: Pedagogical aggression; Teaching Mathematics; Traditional methods; Pedagogical evolution; Phenomenology.

RESUMEN

¹ Especialista em Didática e a Prática Pedagógica na Educação Básica (UNIFESSPA). Marabá, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Travessa Timbó, 300, Bairro Marco, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66087-533. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6899-7785>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6104615251278602>. E-mail: cacomorais220@gmail.com.

² Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Professor na Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (FACED/ICH/UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Caixa Postal 569, Marabá-PA, CEP: 68508-970. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2440-8564>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6612175464777094>. E-mail: walberchristiano@gmail.com.

³ Doutor em Educação em Ciências e Matemática (REAMEC/IFMT). Professor do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Endereço para correspondência: Av. Vilmar Fernandes, 300, Bairro Santa Luzia, Confresa, Mato Grosso, Brasil, CEP: 78.652-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9409-6140>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6989605096245375>. E-mail: thiago.lopes@ifmt.edu.br.

El presente trabajo es un informe y explora las experiencias del autor 1 con las prácticas de enseñanza de las Matemáticas durante su educación básica, entre 1985 y 1999, centrándose en las agresiones pedagógicas y sus repercusiones en el aprendizaje. El análisis del estudio reflexiona sobre la transición de estas prácticas hacia enfoques más contemporáneos en la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas, considerando la influencia histórica y la evolución de los métodos pedagógicos. El estudio adopta una perspectiva fenomenológica para investigar cómo estas experiencias afectaron el desarrollo emocional, personal y profesional del autor 1 y cómo pueden informar prácticas educativas más humanizadas y efectivas desde las perspectivas actuales.

Palabras clave: Agresión pedagógica; Enseñanza de Matemáticas; Métodos tradicionales; Evolución pedagógica; Fenomenología.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho discorre sobre a minha vivência no ensino da disciplina de Matemática no período da minha educação escolar ocorrida no Ensino Fundamental e Médio, e tem como principal objetivo apontar como, de fato, realizou-se esse processo. Considerarei, também, o meu olhar enquanto sujeito pertencente e atuante na classe docente, para tentar apontar como o fenômeno do ensino da Matemática tem se realizado em anos mais próximos ao relato desta pesquisa.

O meu contato com a disciplina de Matemática não se deu de forma muito positiva, devido às práticas de ensino que eram utilizadas à época, período que compreendeu de 1985 até 1999, no Vilarejo de Curupaiti, município de Viseu, no Estado do Pará. Sabemos que os métodos de ensino são fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem do educando, uma vez que isso “traduz o conhecimento profissional do professor necessário à ação docente” (Porlán; Rivero, 1998 *apud* Rezende; Lopes; Egg, 2004, p. 187).

Tenho recordações frustrantes dos métodos aplicados na sala de aula, lembro-me que todos os professores escolhiam duas ou três vezes durante a semana para as práticas da famosa tabuada responsiva, que para mim era uns dos piores momentos da vida escolar, de maneira que eu chegava até me tremer e chorar de tanto medo quando acontecia essa opressão pedagógica⁴.

A tal tabuada acontecia da seguinte forma: os professores reuniam mais ou menos cinco alunos para obter respostas matemáticas e automáticas; realizavam perguntas das operações para cada aluno, caso o sujeito viesse a errar, recebia como “recompensa” o uso da palmatória por um de seus pares. Em outras etapas, se o aluno desse a resposta correta, ele devia bater no

⁴ Era de costume aplicar esse método de pergunta (docente) e resposta (discente), muitas vezes exaustivo e meramente decorativo que não fazia refletir e apreender, de fato, porque cinco vezes cinco é igual a vinte cinco, dez dividido por dois é igual a cinco e assim por diante. Havia sempre algo de muito opressor nesse método, além de levar o aluno a ridicularização por não saber responder à altura, além do uso da agressão física (palmatória) como meio de punição pelo fato do aluno não ter decorado as tabelas matemáticas. Assim era o ensino da punição tão ao gosto dos anos finais do segundo milênio (século XX).

outro que cometeu erro e, assim, eram as sucessivas práticas de agressão no contexto escolar em que eu me criei e que quase nunca gerava uma formação significativa para o futuro dos alunos.

Percebia-se uma relação prazerosa nesse método de exaltação das desigualdades entre os sujeitos de aprendizagem (segregação entre os sabidos e menos sabidos, digamos assim, em certos assuntos de Matemática). Assim como eu, os alunos com déficit de conhecimentos matemáticos, não encontrávamos um porquê de isso acontecer na escola, gerando frustrações e bloqueios cognitivos futuros.

Embora atualmente a realidade atual da escola seja diferente, esses fatos relatados foram constantes durante meu curso da 1ª à 5ª Série do antigo Primeiro Grau (hoje chamado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em uma Escola Estadual localizada na Vila de Curupaiti, no Município de Viseu-PA.

Além disso, trago luz à outras práticas de ensino presentes de 6ª a 8ª Série do Primeiro Grau (atualmente chamados de Anos Finais do Ensino Fundamental). Eu fui aluno da 3ª Etapa do Sistema de Supletivo do Ensino Fundamental (que hoje corresponde ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, denominado de EJA I), e pensava que fosse encontrar novas formas de aprendizagem para atenuar as agressões pedagógicas que passei nos anos anteriores, mas, infelizmente, as torturas psicológicas e emocionais continuavam, apenas em patamares diferentes.

A saber, eu repeti muitas vezes as Séries do Ensino Fundamental e, conforme eu migrei para a capital Belém do Pará em busca de melhores condições de vida e de educação, conheci outros espaços de ensino. Ingressei enquanto aluno em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio no bairro de Canudos. Porém, eu não encontrei uma realidade de ensino diferente daquela que tive no interior, como disse mudei apenas de espaços, mas a estrutura pedagógica permanecia similar.

Recordo que o professor mandava que os estudantes se dirigissem ao quadro para resolverem as fórmulas escritas naquele quadro de horrores. Essa metodologia, novamente, causava-nos pânico imenso porque, caso cometêssemos deslizes, éramos achincalhados em nossa turma e nossos erros eram mais exaltados que nossos acertos. Que visão triste era essa!

Para nossos antigos professores a forma correta de ensinar devia prestigiar e perpetuar mais os vexames públicos que algum pequeno índice de aprendizagem do aluno que ocorresse na sala de aula. Recordo com tristeza essas metodologias aplicadas nas escolas, todavia não

culpo os professores por isso, porque era a diretriz basilar que, porventura, eles recebiam das instâncias superiores da Educação, as quais ainda vivenciavam o obscurantismo do Regime Ditatorial Brasileiro de 1964, que muito deformou a educação do nosso país.

É óbvio que não desejo somente relatar as formas negativas de ensino, mas sim refletir o passado para não o repetir no presente em que hoje me encontro enquanto professor de Língua Portuguesa. Olho para trás e analiso que os métodos vêm se renovando numa aceleração enorme e isso é necessário que aconteça para que tenhamos novas abordagens de ensino de todas as disciplinas, como a de Matemática, a qual é o cerne desta reflexão.

Assim, o objetivo deste texto é explorar as experiências vividas por mim, autor 1, com as práticas de ensino de Matemática durante minha educação básica, entre 1985 e 1999, enfocando as agressões pedagógicas e suas repercussões na aprendizagem.

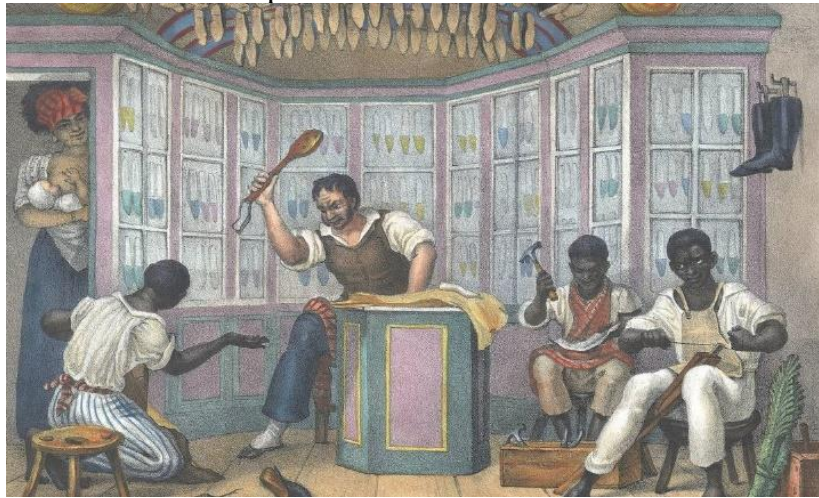
REFERENCIAL TEÓRICO

É percebido no texto o uso da palmatória, um instrumento coercitivo trazido ao Brasil pela Companhia de Jesus (padres colonizadores) para impor disciplina aos povos originários que não aceitavam a cultura europeia dos colonizadores, como se atesta na leitura de Leonel Franca (1952, p. 60): “No dia solene da investidura, como símbolo da sua missão disciplinadora, recebia oficialmente o professor um chicote. E não o recebia em vão. Pierre Tempête, Principal do Colégio de Montaigu, mereceu a triste alcunha de *Grand fouetteur des enfants*”.

Esse método pedagógico continuou sendo usado durante a época da Escravidão no Brasil. Os senhores brancos faziam uso do chicote como forma de castigar o negro indisciplinado e desobediente⁵. Ainda no final do século XIX, momento em que a educação brasileira despontava no solo pátrio, a mesma palmatória foi sendo incorporada nas instituições de ensino.

⁵ “Em primeiro lugar, uma disciplina humilhante - o chicote ao critério do mestre (...) substituiu um modo de associação corporativa (...), o castigo corporal se generalizou, ao mesmo tempo em que uma concepção autoritária, hierarquizada da sociedade” (Ariès, 1981, p. 117 – 118).

Figura 1 - A loja de sapateiros, 1823. Aquarela de Jean Baptiste Debret em que mostra o uso da palmatória no século XIX.



Fonte: Acervo: Museu Castro Maya/IBRAM, Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: https://www2.assis.unesp.br/fcl/livro/anais_xxxi_semana_historia/files/assets/basic-html/page673.html. Acesso em: 10 de maio de 2024.

Historicamente, a aprendizagem por meio do serviço doméstico representava uma prática educativa integrada ao cotidiano familiar.

Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (...) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional (...) acarretava a participação na vida privada, com a qual se confundia aquela. Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, (...), a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir (Ariès, 1981, p. 156).

As exposições do historiador Ariès (1981) colocam em evidência uma relação equivocada da época entre serviço doméstico, educação e punição. Um tripé terrível que perpassou o sistema de formação educacional do povo brasileiro e que veio a conteste quando se estabeleceu campanhas contra a violência infantil nos anos 70 do século passado. Essa prática entrou no regime condenatório em 1980 e o uso da palmatória foi extinto com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

(...)

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

(...)

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

I - a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos; (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)⁶.

No que diz respeito aos termos jurídicos, nota-se que muitas são as disposições contra a investitura de qualquer violência ao educando infanto-juvenil. O texto do Estatuto da Criança e do Adolescente veio sendo revisado para assegurar que práticas antipedagógicas não sejam ações empregadas no contexto escolar, nem em outras esferas da vida social da criança e do adolescente, conforme se verifica no Projeto de Lei nº 2.654 de 2003, no Projeto de Lei nº 7.672 de 2010 e na Lei da Palmada, nº 13.010 de 26 de junho de 2014.

É muito importante ressaltar que o relato experiencial que se faz constante nas linhas introdutórias deste artigo remonta ao período de 1985 a 1999, período em que parece não estar muito bem discernido pela comunidade de educadores o que deviam ser ou não incorporados como prática de ensino. A “nova” constituição só veio a público em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente surge em 1990 e vai sendo melhorado nos anos de 2003, 2010 e 2014, além de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) veio a balizar o

conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC, no que diz respeito às Competências Gerais da Educação Básica, orienta que o ensino seja mais humanitário, colaborativo, que haja um exercício empático, crítico, solidário entre todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (Idem, p. 9-10). Além disso, acrescenta-se que “o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos” e que devemos

desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos

⁶ O presente texto integra o Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado pelo Exmo. Sr. Presidente da República, Fernando Collor de Melo, tendo sido ementado pelos seus sucessores desde 1990 (Cf. Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 9 dez 2021).

tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (Idem, p. 61).

Ora, o que essas premissas têm a nos dizer é que certas práticas como o uso de tabuadas decorativas, de palmatórias e outros métodos arcaicos nada ajudavam a construção de uma comunidade de educação e a partilha de conhecimentos entre professores e alunos. Não nos esqueçamos, também, o que nos dizia um dos pensadores mais notáveis da pedagogia mundial, o professor e filósofo Paulo Freire, que nos assegurou a importância do diálogo no processo de educação, sem imposição de autoritarismos e agressividades no ato de ensinar:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (Freire, 1987, p. 6).

Paulo Freire é para nós um marco decisivo de ruptura com práticas de “educação bancária”, na qual o aluno era considerado como um mero instrumento de recepção passiva, de “tábua rasa”, que devia apenas ser um simples cumpridor das normas impostas pelo agente de educação. Se para perspectiva freiriana a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989), devemos considerar metodologias de ensino da Matemática de forma reflexiva, crítica e que faça sentido a vida do educando que já traz consigo conhecimentos anteriores das operações aritméticas antes mesmo de conhecê-las no ensino escolarizado. É preciso respeitar e considerar os muitos conhecimentos que o sujeito educando tem consigo antes mesmo de conhecê-los de forma sistêmicas e conteudistas dos livros didáticos e das explicações do professor em sala de aula.

METODOLOGIA

Para a composição desta pesquisa acolheu-se o método fenomenológico, uma vez que aqui se transcreve “vivências do eu que vive, e nessa medida referem-se empiricamente às objetividades da natureza” (Husserl, 2000, p. 14). Os fatos ocorridos comigo (autor 1) em sala de aula, durante minha época de escolarização (1985-1999) “encontra na fenomenologia, na ciência do fenômeno, isto é, da consciência enquanto manifestação de si mesma e das significações objetivas”, possibilitando, assim, “a descrição do vivido” (Husserl, 2000, p. 8).

Como já anunciado, a realidade do sujeito escritor deste texto cabe entre parênteses, como redução fenomenológica, pois a sua experiência não deve ser “negada nem confirmada”,

descartando “as pressuposições”, para que se notem “os processos da consciência humana e os objetos intencionados, isto é, as unidades de significado presentes no mundo do indivíduo consciente” (Bastos, 1984, p.153).

O eu que vive, este objeto, o homem no tempo mundano, esta coisa entre as coisas, etc., não é nenhum dado absoluto; por conseguinte, também o não é a vivência enquanto sua vivência. Assim, se reduz igualmente a pergunta que, originalmente, nos impelia. Não é – “como posso eu, este homem, atingir nas minhas vivências um ser em si, fora de mim? Em vez desta pergunta, de antemão ambígua e – em virtude da sua carga transcendente – complexa e multifacetada, surge agora a questão fundamental pura: “Como pode o fenômeno puro do conhecimento atingir algo que lhe não é imanente, como pode o conhecimento (absolutamente dado em si mesmo) atingir algo que não se dá em si absolutamente? E como pode compreender-se este atingir?” (Husserl, 1973, p. 27).

Para dar conta dos posicionamentos fenomenológicos acima, lança-se mão da abstração ideativa, pois ela revela “universalidades inteligíveis, espécies, essências, e busca-se (...) efetivamente claridade intuitiva sobre a essência do conhecimento, derivando desta, a objetividade da essência” (Husserl, p. 27-28). Em outras palavras, tentou-se buscar, através do método fenomenológico um modo de ver o que está para além das aparências, mas sem ir muito além disso.

Assim, recorri eminentemente ao fenômeno da experiência vivida em dois momentos distintos: uma enquanto estudante das séries do ensino básico e outra enquanto profissional da educação (professor), reinserido e participante do desenvolvimento pedagógico da escola. Por isso, os processos de consciência, de recapitulação do comportamento diante da disciplina de Matemática, são aqui de extrema valia, porque, como diria Husserl (2001, p. 110), “evidentemente, é preciso possuir a experiência dessa esfera de pertença própria do eu para poder constituir a ideia da experiência de um outro que não eu”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mister destacar que não sou um professor de Matemática, e sim um profissional que hoje é formado em Letras e que antes disso tinha apenas o antigo magistério das séries iniciais (obtido no Ensino Médio) que trabalhava numa escola comunitária. Fui uma pessoa que atravessou tempos obscuros do ensino básico, que teve muitas frustrações no ensino e na aprendizagem da disciplina de Matemática, conforme o relato nas linhas introdutórias deste artigo.

Após ter concluído a Graduação em Letras e ter-me dedicado ao ensino de Língua Portuguesa em Escolas da rede pública do Estado do Pará, pude observar o fenômeno pedagógico de uma forma mais ampla, quando passo a ver, ouvir, participar do corpo docente e interagir cotidianamente no contexto escolar.

Quando estive ministrando aulas no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola Comunitária Dr.^a Maria Ester Moura de Oliveira, situada no bairro do Tapanã, em Belém/PA, no início dos anos 2000, não tinha nenhuma experiência de como ensinar a Matemática, uma vez que não dominava precisamente os conteúdos e tive que recorrer a leitura exaustiva dos livros paradidáticos dessa disciplina.

Ressalte-se que a minha falta de proficiência de Matemática traduzia a forma bancária de como os conhecimentos dessa disciplina me eram repassados em sala de aula. O “aspirante a professor”⁷ percebia que esse fenômeno afligia não apenas a ele, mas a outros colegas de profissão daquela referida escola, que, assim como eles, eu tinha concluído o atualmente extinto magistério de Segundo Grau⁸. Mas, depois de ter fracassos e percebido que não tinha formação suficiente para exercer a docência nas séries iniciais, procurei aquilo que me achava vocacionado: o Curso de Letras/Graduação em Língua Portuguesa, na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). E assim procedi.

Mesmo após estar formado e atuando na Rede Estadual de Ensino no Estado Pará, pude presenciar pedagogias mecânicas nas práticas de ensino de Matemática nas Escolas nas quais trabalhei como professor de Língua Portuguesa: E.E.E.F.M. “Honorato Felgueiras” (Mosqueiro/Belém/PA); E.E.E.F.M. “João Faria de Lima” (Jardim Sideral/Belém/PA); E.E.E.F.M. “Cônego Batista Campos” (Cabanagem/Belém/PA); E.E.E.F.M. “Brigadeiro Fontenele” (Terra Firme/Belém/PA).

Estive como professor nessas instituições nos anos de 2015 a 2017 e pude notar nos relatos de alunos que não conseguiam entender um determinado assunto de um professor de Matemática, pois interessam mais a massificação dos conteúdos que a compreensão e o sentido da disciplina na vida do sujeito aprendiz.

⁷ Diga-se assim, pois o sujeito não possuía formação específica na área e nem menos havia concluído graduação específica para ministrar os conteúdos de Matemática, ainda que para crianças e adolescentes das séries iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais, mas ele o fazia por necessidade de acolher um trabalho e uma fonte de renda.

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, recomendou a formação de todos os professores a Nível Superior, tornando sem efeito o curso de Magistério de nível médio, para o exercício da Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas práticas são preocupantes, uma vez que quem é sempre prejudicado é o aluno, pois acaba aprendendo de forma equivocada, sem falar dos bloqueios de cognição e posição passiva diante do que lhe é ensinado, com vistas à “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire.

Todavia, devemos nos aportar a uma outra crítica, mais construtiva. No que diz respeito ao ensino de Matemática, pude verificar o uso novas práticas, que havia no espírito escolar um comportamento diferente: não havia mais o uso da tabuada decorativa, da palmatória agressiva, que os meus colegas professores dispunham de materiais didáticos que apresentavam uma Matemática mais dinâmica, sócio interativa, que realmente leva o aluno e o professor a pensar e discutir os resultados aritméticos, sem vislumbrar os fracassos daquele que, porventura, viesse a cometer deslizes de cálculos.

O terror vivenciado no final do século passado (1985-1999), parecia ter ficado para trás. A Matemática realizava-se em conformidade aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997)⁹, diluindo, assim, aquele ensino das séries iniciais do extinto Primeiro e Segundo Graus, que se fazia de forma mecânica, desinteressante por parte dos alunos e que parecia não ter significado para o futuro da vida cotidiana¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores devem reconhecer que cada aluno possui um conjunto de conhecimentos prévios que influenciam sua aprendizagem. Thies e Alves (2013) destacam a importância de adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes, utilizando materiais didáticos de maneira estratégica. Enquanto alguns alunos podem não precisar de recursos concretos para entender conceitos matemáticos, para outros, o uso desses recursos pode ser crucial para o seu sucesso ou insucesso acadêmico (Thies; Alves, 2013).

⁹ É importante, que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (Brasil, 1997, p. 29).

¹⁰ Considere que o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 e do ensino secundário (Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942), “instituiu no Brasil o sistema educacional de três graus, sendo o ensino superior regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931). O ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo um deles com a **finalidade de preparação para o ensino superior e os demais para formar força de trabalho para os principais setores de produção**: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Este último para formação de professores para o ensino primário” (MEC, 2018). [**grifos meus**]

Este estudo proporcionou uma análise das práticas de ensino de Matemática obtidas a partir das vivências do autor 1, durante sua formação escolar, que foi marcada por uma pedagogia agressiva de ensino bancário durante o período de 1985 a 1999.

O confronto com essas metodologias opressoras e a transição para práticas mais empáticas e colaborativas na educação matemática ilustram uma mudança significativa nas abordagens pedagógicas. A análise fenomenológica das experiências do autor 1 permitiu um entendimento mais profundo sobre as cicatrizes deixadas por tais práticas e a importância de métodos que respeitem a dignidade e a integridade dos estudantes.

As experiências relatadas reforçam a necessidade contínua de reformas educacionais que favoreçam abordagens de ensino mais construtivas e humanizadas, alinhadas com os princípios do respeito mútuo e do desenvolvimento integral. Destaca-se a importância da formação continuada de professores, que deve enfatizar não apenas as competências técnicas, mas também as competências socioemocionais, preparando os educadores para lidar de maneira respeitosa e eficaz com a diversidade de aprendizes em suas salas de aula.

Finalmente, sugere-se que estudos futuros possam continuar explorando o impacto das práticas educacionais no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, visando sempre a promoção de uma educação que seja verdadeiramente transformadora e emancipatória. É imperativo que as lições do passado sirvam como guia para a construção de um futuro educacional mais justo e eficiente, onde o ensino de Matemática, assim como de outras disciplinas, possa ser conduzido de maneira que inspire e motive todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BASTOS, E. R. A Fenomenologia e as Ciências Sociais: a Problemática da Sociologia do Conhecimento. In: FAVARETTO, C. F.; BOGUS, L. M. M.; VERAS, M. P. B. (org.) **Epistemologia das Ciências Sociais**. São Paulo, EDUC, 1984. (Série Cadernos PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 19).

BBC News Brasil. **Por que o uso da palmatória ainda é legal em escolas públicas de 19 Estados americanos**. Artigo de Alessandra Corrêa. 24 março 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47622799>. Acesso em: 10 dez 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 7 dez 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 9 dez 2021

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 2.654 de 2003**. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/dl/projeto-lei-2654-deputada-maria-rosario.pdf>. Acesso em: 1 nov 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 7.672 de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/PL/2010/msg%20409%20-%20100714.htm. Acesso em: 18 nov 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei da Palmada nº 13.010 de 26 de junho de 2014**. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125304470/lei-13010-14>. Acesso em: 1 nov 2021.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Edições 70. Lisboa – Portugal. S/D. Título original: Die Idee der Phänomenologie (Band II Husserliana) Martinus Nijhoff, 1973.

HUSSERL, E. **Meditações Cartesianas** – introdução à fenomenologia. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Mandras Editora Ltda, 2001.

HUSSERL. Os Pensadores. **HUSSERL - Vida e Obra**. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, 2000.

PORLÁ N. R.; RIVERO, A. **O conhecimento dos professores**: uma proposta formativa na área de ciências. Sevilha: Diada, 1998.

REZENDE, F.; LOPES, A. M. A.; EGG, J. M. Identificação de problemas do currículo, do ensino e da aprendizagem de física e de matemática a partir do discurso de professores. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2004, v. 10, n. 2. p. 185-196. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132004000200004>. Acesso em: 7 Dez 2021.

THIES, V. G.; ALVES, A. M. M. Material didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar. In: **Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas** / Gabriela Medeiros Nogueira (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

Histórico

Submetido: 21 de maio de 2024

Aprovado: 20 de agosto de 2024

Publicado: 28 de agosto de 2024

Como citar o artigo - ABNT

PEREIRA, A. C. M.; COSTA, W. C. L.; LOPES, T. B. Agressões Pedagógicas no Ensino da Matemática: reflexões a partir de vivências de um professor. **CoInspiração - Revista dos Professores que Ensinam Matemática** (MT), v. 7, e2024010, 2024. <https://doi.org/10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2024010>

Licença de Uso

Licenciado sob Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Porém, não permite adaptar, remixar, transformar ou construir sobre o material, tampouco pode usar o manuscrito para fins comerciais. Sempre que usar informações do manuscrito deve ser atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.

