

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA VISÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**WORKING CONDITIONS OF TEACHERS IN VIEW OF TEACHERS OF MATHEMATICS: AN EXPLORATORY STUDY**

**Monike Cristina Silva Bertucci<sup>1</sup>**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli<sup>2</sup>**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi<sup>3</sup>**

**RESUMO:** As condições de trabalho docente e as exigências para sua atuação têm se modificado nos últimos anos. Neste texto são apresentadas as vozes dos professores de redes municipais paulistas sobre as competências que consideram necessárias para ensinar matemática nos anos finais do ensino fundamental e sobre suas condições de trabalho. O referencial teórico é pautado em autores que abordam o desenvolvimento profissional do professor e suas condições de trabalho, como Fiorentini et al. (2002), Freitas et al. (2005), Imbernón (2006), Passos et al. (2006), Lourencetti (2006), Zagury (2006), Fiorentini (2008), Lopes (2001), entre outros. Trata-se de um estudo exploratório cujos dados foram coletados por meio de questionário, em uma perspectiva qualitativa e também quantitativa. Os resultados apontam condições adversas ou insuficientes para a atuação competente dos professores, os quais dizem permanecer na docência por gostarem da profissão. Mesmo em condições que consideram insuficientes os professores procuram variadas formas de continuar se formando, com ou sem incentivo dos sistemas de ensino onde trabalham. **PALAVRAS-CHAVE:** trabalho docente, ensino de Matemática, sistema municipal de educação.

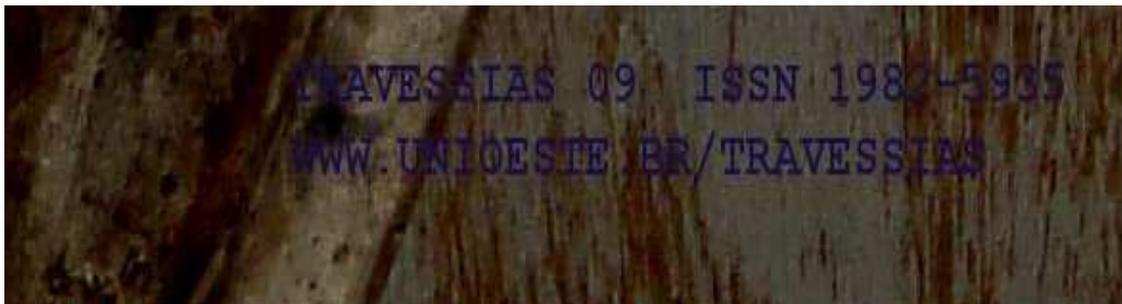
**ABSTRACT:** The conditions of teaching and the requirements for its performance have changed in last years. This paper presents the voices of teachers from the paulistas municipal networks on the competence they consider necessary to teach mathematics in final years of primary education and about their working conditions. As theoretical reference used Fiorentini et al. (2002), Freitas et al. (2005), Imbernón (2006), Passos et al. (2006), Lourencetti (2006), Zagury (2006), Fiorentini (2008), Lopes (2001), among others. It is an exploratory study whose data were collected through a questionnaire, in a qualitative and quantitative approach. The results indicate adverse or insufficient conditions for the competent performance of teachers, which they like to stay in the teaching

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista FAPESP (Processo 2008/02090-9). mobertucci@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências Exatas. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. danielovigli@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia e Matemática. Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. retancredi@gmail.com

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



profession. Even in conditions they consider inadequate, the teachers seek various ways to continue to form, with or without the encouragement of educational systems where they work.  
**KEYWORDS:** teaching, teaching of mathematics, municipal system of education.

### **Introdução: o contexto sócio-político em que vivem e trabalham os professores**

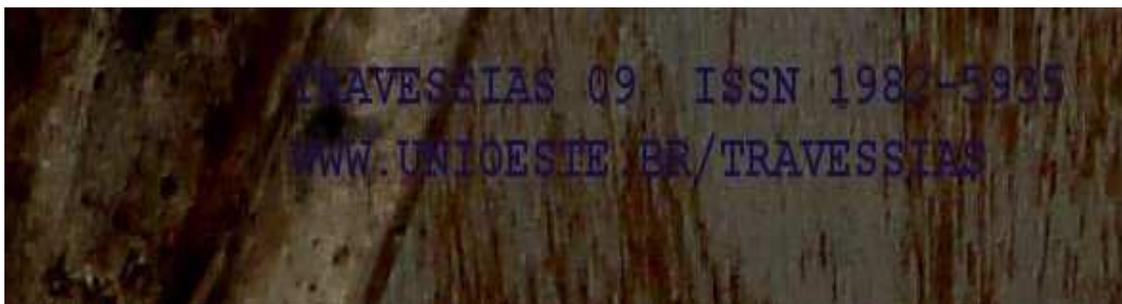
As transformações no processo de trabalho e de produção da cultura, além do desenvolvimento tecnológico que ocorreram no último quarto do século XX com vistas à democratização e globalização, criaram a necessidade de reestruturações nos sistemas educativos e passaram a exigir novos saberes e competências dos professores, desafiando-os a ensinar de modo diferente do que aprenderam (FIORENTINI, 2008; IMBERNÓN, 2006; FREITAS et al, 2005).

Algumas dessas reestruturações chegam às escolas e aos professores sob a forma de mudanças curriculares elaboradas via políticas de formação em serviço, preferencialmente em larga escala, para atingir o maior número de professores e reduzir custos.

Uma das mudanças que está sendo incentivada há alguns anos é a presença da informática nas escolas e seu uso nas salas de aula, o que propiciaria aos alunos uma formação mais completa para viverem no mundo contemporâneo e aos professores possibilidades de trabalharem em conjunto com seus pares e em intercâmbio com outras disciplinas. Entretanto, segundo Lourencetti (2006), embora o monopólio da transmissão de conhecimentos pela escola venha sendo enfraquecido pelo advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e pela presença dos computadores nas escolas, paradoxalmente provocou o individualismo e isolamento do trabalho do professor, que tem muitas tarefas a realizar e pouco tempo para compartilhar com seus pares. A isso adicionamos o fato de as condições objetivas de trabalho para o uso do computador não terem sido implementadas junto com as propostas, como é comum ocorrer no Brasil.

Por trás da política de informatização do ensino – nas condições em que foi conduzida, priorizando a presença do equipamento nas escolas mais do que os responsáveis por sua utilização – está a minimização do papel do professor, pois as propostas ignoram sua condição de sujeito que

**Monike Cristina Silva Bertucci  
 Daniel Fernando Bovolenta Ovigli  
 Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



pensa e age, e o reduz a mero executor de currículos, projetos e materiais didáticos. Para Torres (1996, citado por LOURENCETTI, 2006) essa minimização é intencional: a sobrecarga de trabalho, o cumprimento de inúmeras tarefas, o isolamento dos pares e o pouco tempo para estudo são alguns fatores que acabam levando à perda da especialização que possuía o professor, reforçando o papel de mero executor de propostas elaboradas por outras instâncias.

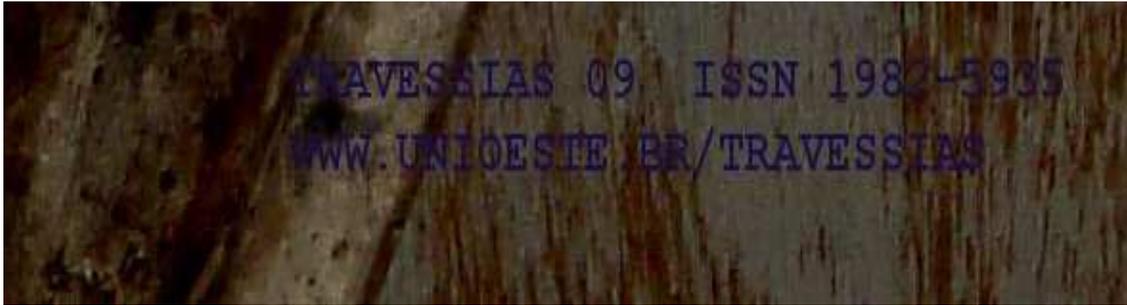
A realidade sócio-econômica atual, segundo Hargreaves (2003), configura uma nova ordem social, sustentada nos pilares do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Se, por um lado, promover a educação para a denominada “sociedade do conhecimento” permite colaborar com o progresso técnico-científico e econômico, “por outro a construção de uma cultura e economia baseada no conhecimento tem, necessariamente, fome de lucros” (HARGREAVES, 2003, p. 17). Assim, além de exigir novos saberes e competências dos professores exige também que eles, mais do que as instâncias a que as escolas estão submetidas, sejam responsáveis pelo seu próprio aprendizado e desenvolvimento, que deve ocorrer constantemente.

Considerando a perspectiva da formação de professores, Imbernón (2006, p. 15) destaca que “em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança” e para isso importa investir no desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e no compartilhamento de conhecimentos. Freitas e colaboradores (2005, p. 96), entretanto, nos alertam quanto à ingenuidade das propostas que deixam aos professores essas responsabilidades:

Se por um lado, é esperado dos professores que sejam comprometidos, que estejam continuamente engajados para a construção de uma nova profissionalidade, e acima de tudo, que desenvolvam a capacidade de assumirem riscos, lidarem com mudanças; por outro lado, as condições de trabalho impostas pelas políticas públicas, parecem ser incompatíveis com tais exigências.

Nesse contexto, Hargreaves (2003) considera a profissão docente como paradoxal visto que ao mesmo tempo em que se espera que os professores desenvolvam nos aprendizes a capacidade de inovar, criar e mudar, habilidades tão caras ao desenvolvimento econômico, espera-se que minimizem os problemas causados pela sociedade do conhecimento, tais como o consumismo

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



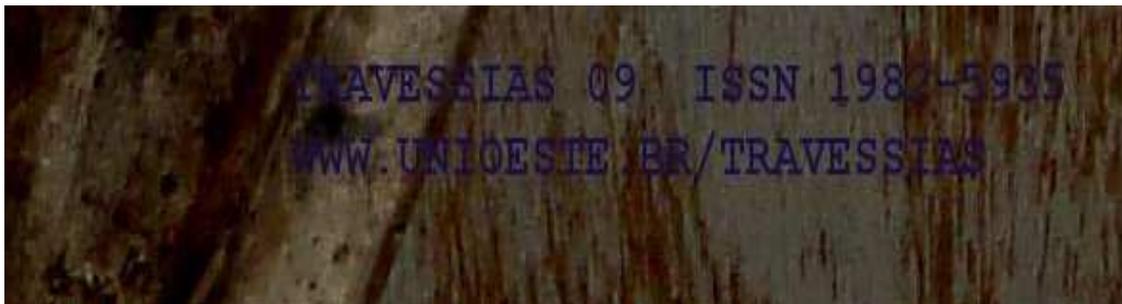
exacerbado (grande responsável pela crise sócio-ambiental mundial), as desigualdades sócio-econômicas e o desrespeito com as culturas locais.

Para atender às exigências contraditórias que a atualidade lhes coloca profissionalmente e para conseguirem atingir um patamar mínimo de sobrevivência com dignidade nessa mesma sociedade os professores, muitas vezes, sobrecarregam-se com excessivas cargas horárias, acumulando várias funções docentes e não docentes em um ou mais locais de trabalho. Essa sobrecarga pode acarretar o que hoje se conhece como mal-estar docente (*burnout*), decorrente de estresse, desequilíbrios psicológicos, sensação de frustração física e emocional, desmotivação pessoal e insatisfação, que podem levar, em casos mais extremos, ao abandono definitivo da profissão ou a outras formas mais *suaves* de abandono (LAPO e BUENO, 2005; VAN ZANTEN e GROSPIRON, 2001).

Lopes (2001) nos fala sobre as causas desse *mal-estar*, distinguindo quatro origens: relacionadas ao contexto sócio-educativo (relações de autoridade na escola e na sociedade, indefinição sócio-profissional da função docente e desvalorização do *status* da profissão); à motivação pessoal (fatores individuais e/ou sociais); à formação inicial (relativa facilidade dos cursos de formação/licenciatura e poucas, aparentemente, exigências da profissão); e ao contexto escolar (os sistemas educativos, os níveis de ensino, a matéria ensinada e as fases de desenvolvimento da carreira).

Outra pesquisadora, Zagury (2006), que escutou professores a fim de entender suas angústias e dificuldades no trabalho e efetuou análise detalhada destas, aponta que um dos responsáveis pela atual situação da educação brasileira é o isolamento do professor. A autora propõe que qualquer mudança no sistema educacional deve levar em consideração que “acabar com o isolamento em que o professor da sala de aula se encontra hoje é extremamente importante” (p. 238). Esta autora considera que não há problemas em efetuar mudanças no sistema educacional, mas sim em como estas são feitas, de forma precipitada, descompromissada, de maneira rápida e radical, sem ouvir as considerações de quem está efetivamente nas escolas e sem avaliações sérias do que já se implementou e do que está acontecendo. Em defesa do professor, a pesquisadora afirma que “não se

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



pode pretender resultados positivos lançando toda ou a maior responsabilidade sobre apenas um dos elementos que trabalha no sistema (no caso, o professor) e, ainda por cima, em condições precárias” (p. 243).

De acordo com Oliveira (2002), o panorama que aqui descrevemos, referente à dinâmica das políticas educacionais dos últimos anos, tem sido pouco estudado no que diz respeito aos seus reflexos sobre o trabalho do professor. Para essa autora,

(...) a compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, a começar por aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, ainda está por ser melhor explorada. (OLIVEIRA, 2002, p. 1130).

Pelo exposto nesse item decidimos realizar esse estudo exploratório acerca das atuais condições de trabalho de professores de matemática, vinculados às redes municipais de ensino do estado de São Paulo. A escolha da área de matemática será explicitada na seção seguinte.

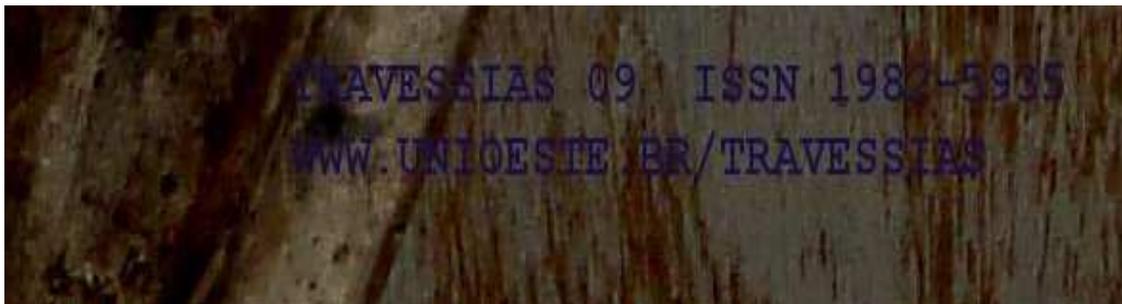
### **A Educação Matemática na sociedade do conhecimento**

Verificamos em documentos oficiais brasileiros a importância da matemática, e consequentemente, de seu ensino para a nossa sociedade:

A matemática desempenha um importante papel na formação das capacidades intelectuais, na estrutura do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, sua aplicação a problemas e situações da vida cotidiana (...) em uma sociedade que, a cada dia torna-se mais complexa, exigindo cada vez mais conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 29-30).

Matos (2005), pesquisador da área, apresenta o papel do conhecimento matemático na formação do sujeito. Para ele faz-se necessário conhecer matemática e saber usá-los em “novas situações” e “saber pensar matematicamente” com esses fatos, ou seja, crianças e jovens necessitam

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



desenvolver o pensamento matemático, uma competência matemática<sup>4</sup> mínima que lhe permita enfrentar os desafios dessa sociedade em constante mudança. As discussões atuais, nesse sentido, consideram que aprender matemática não pode mais ser entendido como “adquirir conhecimento matemático”, pois a sociedade atual espera que os jovens e adultos sejam capazes de lidar com situações que envolvem formas de pensamento e de resolução de uma variedade de problemas que a preparação escolar tradicional em matemática já não consegue suprir.

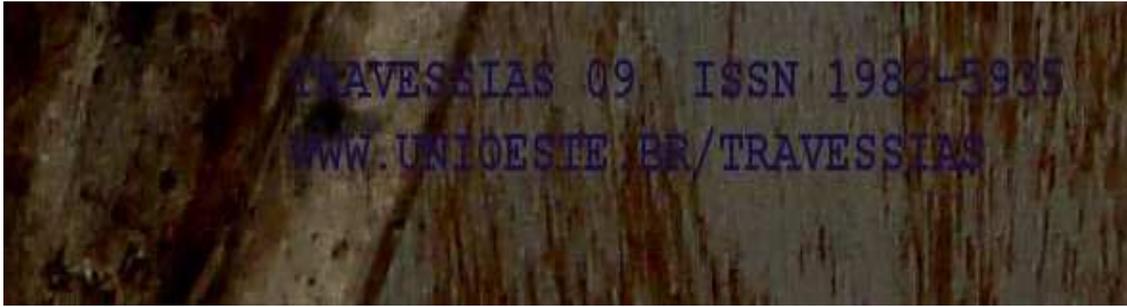
O autor mencionado também aponta como um dos motivos para o surgimento do conceito de competência matemática o fato de o ensino dessa disciplina ter se afastado progressivamente do mundo social e de seus problemas. Em muitos países, incluindo o Brasil, o ensino da Matemática tem tido função social de diferenciação e de exclusão e tem favorecido uma seleção arbitrária dos jovens que darão continuidade a seus estudos. O surgimento da ideia de competências se dá em meio às implicações da presença da área de Ciência e Tecnologia no desenvolvimento curricular, bem como à importância de proporcionar educação para todos e valorizar a aprendizagem ao longo da vida: “não basta acumular saberes, é preciso ser capaz de utilizá-lo, transferi-lo e mobilizá-lo no sentido de sustentar tomadas de decisão informadas e esclarecidas” (OLIVEIRA e SERRAZINA, 2005).

Refletir acerca de que conhecimentos e competências matemáticas são necessários para viver e intervir criticamente na sociedade, e como preparar as pessoas para esse fim é papel das escolas e dos professores dessa disciplina.

Nesse contexto, o professor de matemática configura-se como agente decisivo na gestão curricular, atuando como mediador entre o conteúdo a ser aprendido e os alunos. O que o professor reconhece como importante acerca das orientações curriculares é decisivo para o que se propõe a fazer, mas independentemente de seu grau de identificação com essas propostas ele não escapa de ter que gerir o currículo (CANAVARRO, 2005). As práticas docentes representam muito aquilo que os professores mais valorizam, o que efetivamente consideram dever fazer, as informações a que têm acesso, o seu conhecimento teórico e as experiências práticas que detém. Para esta autora, há

<sup>4</sup> Trata-se da mobilização do conhecimento matemático em práticas sociais nas quais se faz necessário.

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



também que se considerar o tipo de apoio que é proporcionado aos professores, bem como as condições e o contexto das escolas em que trabalham.

É no cruzamento das questões voltadas aos conhecimentos e práticas dos professores de matemática, as exigências que a sociedade lhes coloca e as condições de exercício profissional que delineamos a pesquisa a seguir descrita.

### **Buscando novos conhecimentos sobre condições de trabalho dos professores de matemática**

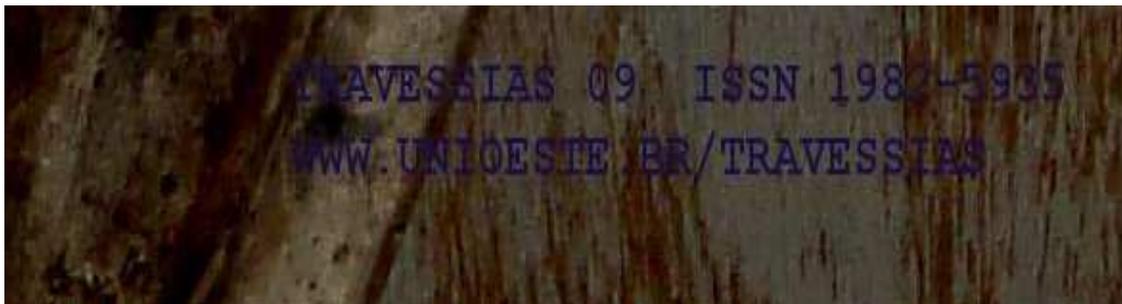
Com o objetivo de investigar as condições em que atuam professores de matemática em alguns municípios paulistas e conhecer as competências que consideram necessárias para a atuação nas escolas, realizamos esse estudo exploratório.

O tema geral para o desenvolvimento dessa investigação foi escolhido pelo grupo de discentes matriculados na disciplina “Pesquisa em Processos de Ensino e Aprendizagem 1: Formação de Professores”<sup>5</sup>, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar - condições de atuação profissional na perspectiva dos professores – tendo em vista ouvi-los, divulgar suas opiniões e contribuir para a discussão de formas de enfrentamento da realidade. Neste momento, a questão de pesquisa proposta foi: “que condições os professores consideram necessárias para atuação competente nas escolas públicas em que atuam?”

A partir de então, cada grupo de trabalho fez a adequação da questão aos contextos e áreas a serem investigados. No caso específico deste estudo, os autores optaram por investigar professores de matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental em escolas da rede municipal. Esta opção levou em consideração a trajetória acadêmica dos autores deste texto, professores-pesquisadores da área de Educação Matemática. Assim, a questão de pesquisa assumiu o seguinte delineamento: “Que condições de trabalho os professores de matemática de redes municipais de ensino possuem atualmente e quais competências consideram necessárias para a atuação nas escolas públicas?”

<sup>5</sup> Sob responsabilidade da terceira autora desse texto, no segundo semestre do ano de 2008.

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



A escolha pelo contexto dos sistemas municipais de ensino se deve à sua ampliação. A título de exemplo verifica-se que, em 2007, a participação das redes municipais, considerando apenas o ensino fundamental (nos nove anos que o compõem atualmente), correspondeu a 54,7% das matrículas, cabendo às redes estaduais 35,3%, à rede privada menos de 10%, restando às instituições federais 0,1%. Como indica Azevedo (2002)

(...) no âmbito das políticas educativas implantadas em meados dos anos 90, observamos o estabelecimento de rearranjos nos papéis das esferas administrativas em relação às suas responsabilidades com os distintos níveis e as modalidades de ensino. Neste contexto, as municipalidades brasileiras vêm sendo as responsáveis pelo aumento das matrículas na educação infantil e na de jovens e adultos, além de, **progressivamente, estarem assumindo a oferta da educação fundamental**, o que expressa as tentativas de cumprimento das normas legais prescritas na nossa Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (p. 51, grifo nosso).

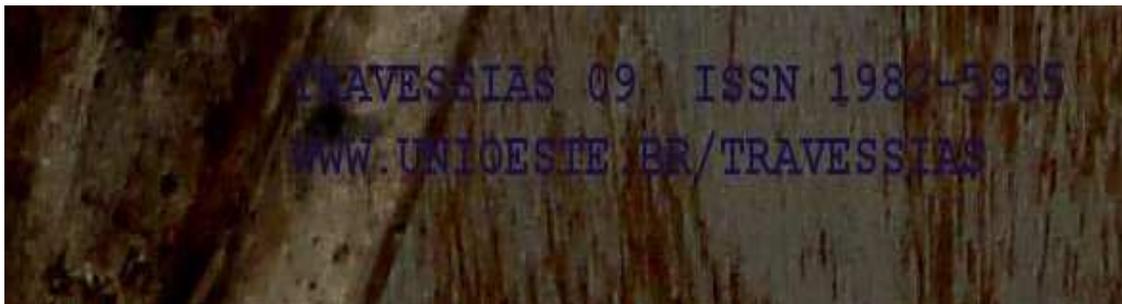
A presente pesquisa constitui-se em um estudo exploratório que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 70), é utilizado quando se objetiva “obter informações ou dados mais consistentes” sobre um determinado tema.

Como instrumento de coleta de dados optamos pelo questionário, elaborado a partir de questões construídas coletivamente pelo grupo de discentes e docente, composto por perguntas abertas e fechadas. Com ele foi possível conhecer características pessoais, condições sócio-econômicas, formação acadêmica inicial e continuada, atuação profissional, apoio recebido e condições necessárias para o exercício da docência dos professores investigados.

A seleção dos professores participantes foi intencional. Todos tinham contatos anteriores com os pesquisadores. Foram entregues questionários para sete professores de três redes municipais de ensino; destes, cinco retornaram (71,4% do total).

Para a análise desses dados construímos, com base na própria organização do questionário, três categorias que dialogam entre si: caracterização pessoal, familiar e condição sócio-econômica;

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



formação e atuação profissional; condições de trabalho docente e perspectivas. A seguir, apresentaremos considerações sobre alguns dos resultados da pesquisa.

### Conhecendo melhor os participantes

Nossos sujeitos, três mulheres e dois homens, Aline<sup>6</sup> (35 anos), Amanda (30 anos), Sonia (38 anos), Douglas (22 anos) e Renato (43 anos), atuam em escolas municipais de três municípios do interior paulista.

Embora a maioria deles (60%) tivesse optado pela docência quando do ingresso no curso de graduação, dois apresentaram motivos diferenciados. Amanda queria fazer um curso de graduação de qualidade e a licenciatura em matemática era a que mais se adequava, considerando seus objetivos e localização geográfica. Sonia graduou-se em Zootecnia; posteriormente, fez a habilitação para a docência em Matemática porque segundo ela “(...) comecei a ministrar aulas, como professora eventual e me encantei com a profissão, que nessa época era respeitada e havia melhores condições de trabalho (iniciei em 1996)”.

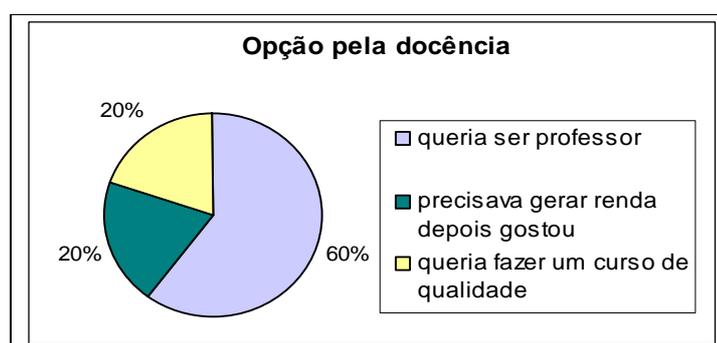
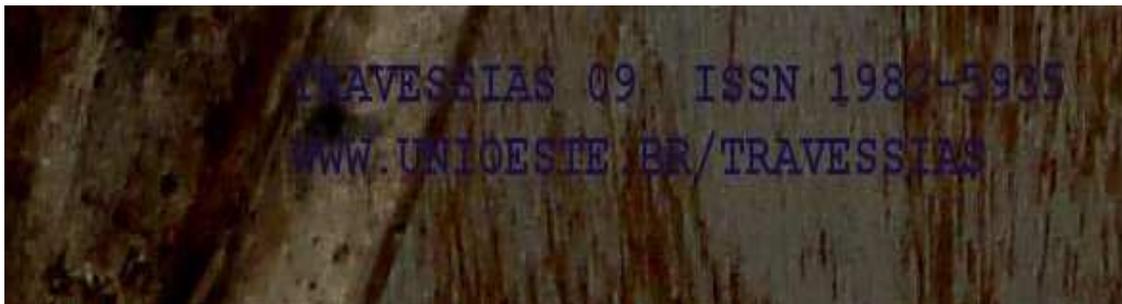
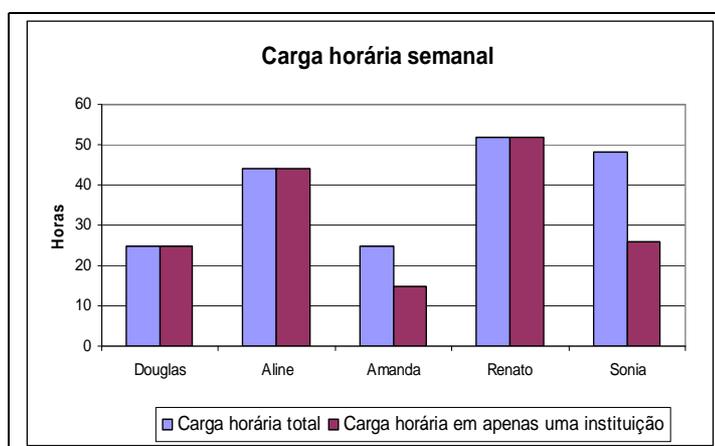


Figura 1 - Opção pela docência

<sup>6</sup> Nomes fictícios.



O tempo de exercício da docência variava entre os participantes de um a treze anos. Todos eram servidores públicos do quadro efetivo de suas respectivas Secretarias Municipais de Educação. A maioria, 60%, atuava apenas em uma escola; 40% complementava a carga horária na Educação de Jovens e Adultos, atuando em dois ou três períodos por dia.



**Figura 2** - Carga horária semanal de cada professor

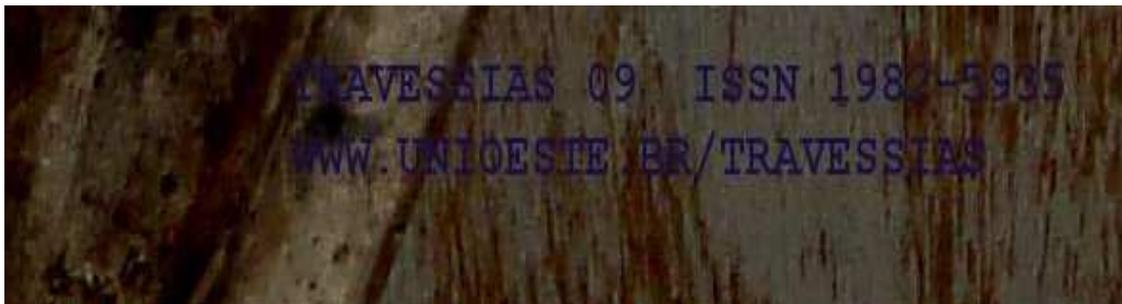
A faixa salarial de vencimentos mensais pouco variava: Douglas recebia entre 3 e 5 salários mínimos<sup>7</sup> e os demais entre 5 e 10 salários mínimos, para uma jornada de trabalho semanal que variava entre 25 e 52 horas, conforme discriminado na Tabela 1, a seguir.

	<b>Carga Horária Semanal</b>
<b>Douglas</b>	25 horas
<b>Aline</b>	44 horas
<b>Amanda</b>	25 horas
<b>Sonia</b>	48 horas
<b>Renato</b>	52 horas

**Tabela 1** - Carga horária semanal dos professores investigados

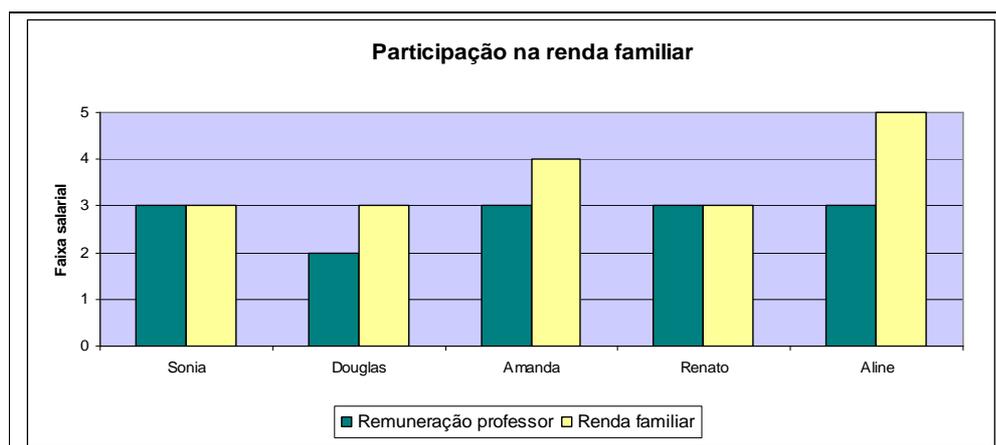
<sup>7</sup> Valor do salário mínimo vigente em outubro de 2008 – R\$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais) – segundo Medida Provisória n°. 421/2008, de 29.02.2008.

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



Ressaltamos que Douglas e Amanda assumiam a carga horária mínima de trabalho semanal para se dedicarem ao curso de mestrado em Programas de Pós-Graduação em Educação, em instituições distintas: uma federal e outra estadual paulista.

Questionamos os professores, também, sobre a renda familiar e sua participação nela, tendo obtido os resultados apresentados na Figura 3, para as seguintes faixas salariais: 1 - até 3 salários mínimos; 2 - de 3 a 5 salários mínimos; 3 - de 5 a 10 salários mínimos; 4 - de 10 a 15 salários mínimos; 5 - de 15 a 20 salários mínimos.

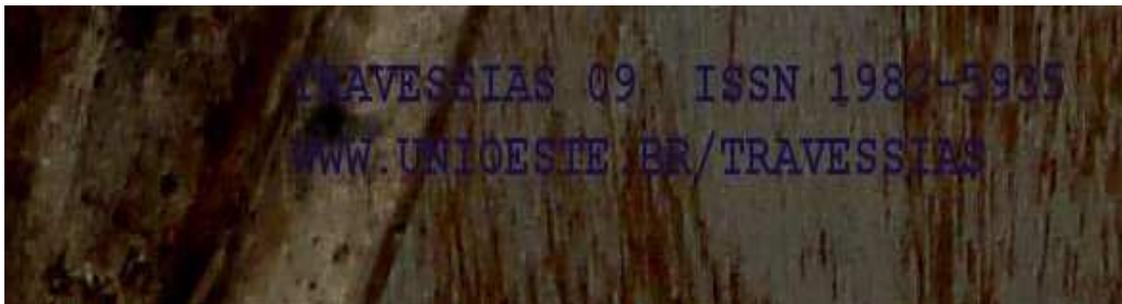


**Figura 3** - Participação na renda familiar

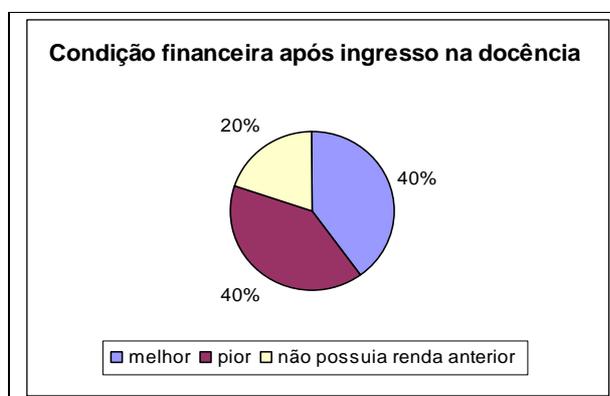
Considerando a renda mensal individual declarada, que variava de 3 a 10 salários mínimos, observamos que apenas Sonia e Renato eram os únicos responsáveis pelo sustento de suas famílias. Os outros complementavam a renda familiar de forma significativa.

Aline, que possuía a maior renda familiar, relatou que sua situação financeira individual piorara após seu ingresso na docência, pois anteriormente trabalhava no setor bancário. Mesmo assim optou pela docência porque durante o estágio na graduação se encantou com as relações de ensino e aprendizagem que via na sala de aula. Segundo Renato, sua situação financeira também havia piorado, pois antes de formar-se trabalhava em “comércio da família”. Ele escolheu a profissão

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



pela admiração que nutria por seus professores e pela própria profissão. Amanda e Sonia apontaram uma melhoria na situação financeira com o ingresso no magistério, pois em função da licenciatura puderam prestar concursos para cargo de nível superior, que oferecem melhores salários. Douglas disse não possuir renda anterior para comparação. A Figura 4 resume os dados da situação econômica dos participantes após o ingresso na docência.

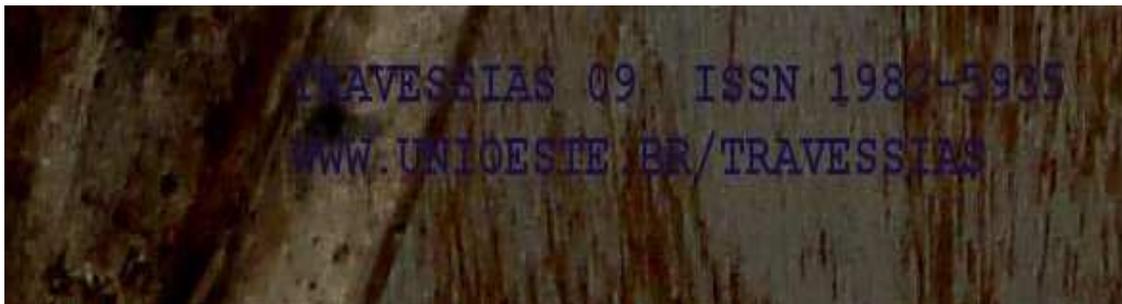


**Figura 4** - Condição financeira após ingresso na docência

À exceção de Douglas, os demais professores chegaram ao patamar de vencimentos indicados aumentando a carga horária semanal na mesma escola ou em outra unidade escolar.

Todos concordavam que a remuneração do professor, calculada em valor da hora/aula, deveria ser maior do que a que recebiam; os valores indicados como desejável oscilaram de R\$ 18,00 (opinião do professor com menor experiência docente) a R\$ 30,00 (opinião dos professores mais experientes). Em sua maioria (80%), os participantes consideravam que tal remuneração ajudaria os professores a atuar em apenas uma escola, criando vínculos com aquela realidade escolar e contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino a médio e longo prazo. Embora, para eles, melhor remuneração salarial não fosse a única condição de trabalho pretendida e nem a “redenção” dos problemas da educação, era fator de grande relevância, pois possibilitaria, por exemplo, investir em sua própria formação continuada (60%), atrair pessoas mais bem qualificadas para a profissão e melhorar os índices brasileiros em avaliações educacionais internacionais (40%).

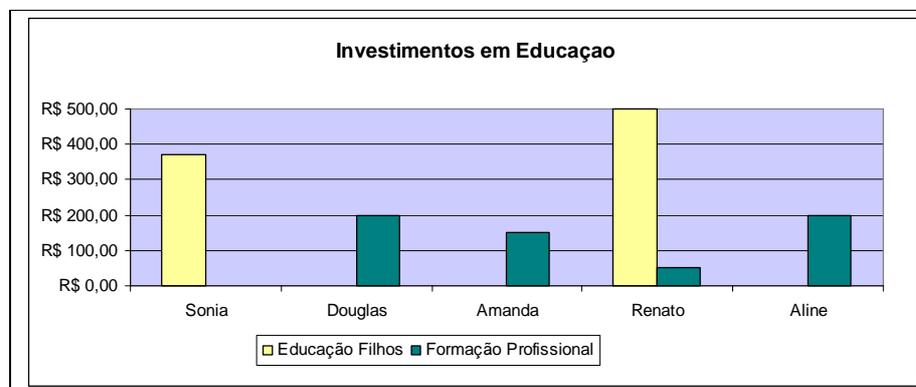
**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



Notamos, por esses dados, que a situação financeira dos professores parece ser tão crítica que eles não têm uma expectativa justa do valor que mereceriam receber pelo enorme trabalho e responsabilidade que assumem, pois o montante indicado oscilaria entre 7,8 e 13 salários mínimos para uma jornada de 40 horas semanais.

Apesar de a maioria dos participantes ser casada ou manter relacionamentos estáveis, apenas Sonia e Renato tinham filhos. O investimento financeiro realizado por eles era, prioritariamente, na educação dos filhos. Renato também investia em sua própria formação, enquanto Sonia, que tinha o maior tempo de serviço, declarava: “atualmente nada (invisto), mas já gastei muito”. Os que não tinham filhos investiam uma parte razoável de seus ganhos em formação continuada: Aline é mestre em Educação e Amanda e Douglas são mestrandos na mesma área.

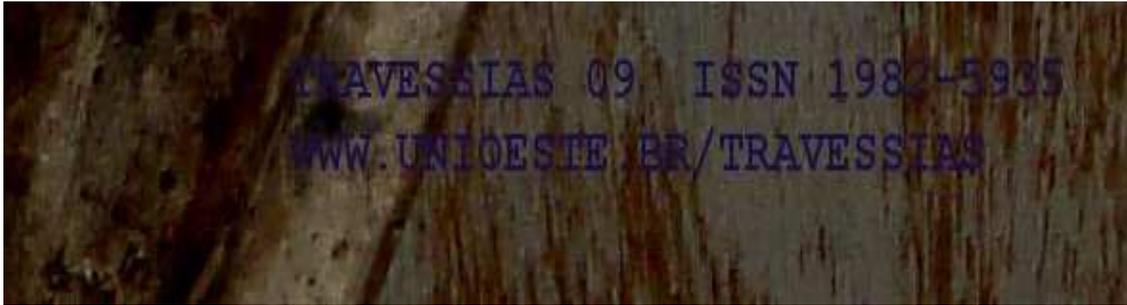
A Figura 5 nos ajuda a comparar os investimentos feitos pelos professores na educação dos filhos e em sua formação profissional.



**Figura 5** - Investimentos em Educação, própria ou de familiares.

Fazendo algumas relações entre o investimento na própria formação continuada e o valor máximo da faixa salarial indicada por cada um dos participantes observamos que Douglas, que se situa na faixa inferior, provavelmente está investindo aproximadamente 8% do seu salário (ou até o dobro se considerarmos o valor mínimo da faixa), Amanda 3,6%, Aline 4,8% e Renato 1,2%. Em

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



todos os casos, o valor indicado pode permitir poucas alternativas em termos de formação geral ampliada, mesmo se considerarmos como tal apenas a aquisição de material de estudo e leitura, uma vez que os professores, além dos conhecimentos dos conteúdos específicos e pedagógicos precisam ter um bom nível de cultura geral.

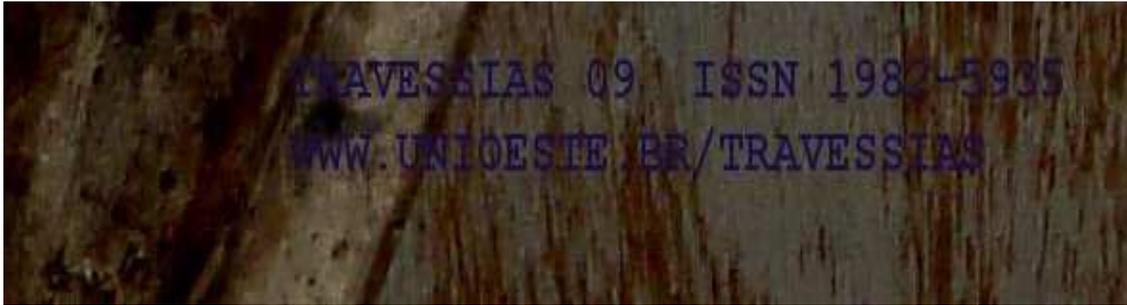
Os participantes afirmaram dispor de pouco tempo livre para o lazer. Nesse curto tempo procuravam distrair-se assistindo televisão, vendo filmes em vídeo com os filhos ou indo ao cinema, o que foi citado por aqueles que não tinham filhos, Amanda, Aline e Douglas. Outras atividades indicadas pelos professores foram: leituras direcionadas para a profissão, ginástica voltada à **manutenção do bem estar para enfrentar a alta carga horária** (grifo nosso), pescaria, jogo de bocha e artesanato. Aline (que possuía maior poder aquisitivo) foi a única a citar o teatro como atividade de lazer. Essas indicações dos professores reforçam a ideia de haver uma restrição cultural importante, mesmo considerando que moram em cidades do interior, às vezes com poucas oportunidades culturais diferenciadas.

### **Atuação profissional dos professores: realidade e indicação de necessidades**

A maioria dos participantes (80%) graduou-se em licenciatura porque queria ser professor ou fazer um curso superior de qualidade, em instituição pública. Destes, a metade frequentou universidade pública estadual e outra metade, instituições particulares de ensino superior. Antes de concluir a licenciatura, nenhum destes teve experiência docente. Os outros 20% dizem respeito ao sujeito que graduou-se em Zootecnia e buscou a licenciatura posteriormente à sua experiência docente.

Três professores (60%) disseram ter enfrentado dificuldades no início da carreira: ser aceita/respeitada pelos professores mais experientes e ter horário das aulas “sem janelas”<sup>8</sup> (Aline); aprender a lidar com a burocracia administrativa e com a dinâmica da sala de aula (Renato); realidade escolar diferente daquela vivida quando aluna (Amanda). Para superar essas dificuldades, buscaram

<sup>8</sup> Não ter todas as aulas seguidas em um período do dia, ficando com tempo ocioso entre elas.



diversos caminhos: Aline contou com a ajuda do tempo para sentir que era capaz de lecionar e o fazer bem feito; Renato refletiu sobre os erros para aprender com eles e participou de projetos da escola; Amanda procurou cursos de especialização. Além disso, sentiram falta de recursos materiais (Aline), de conhecer a realidade da sala de aula e de não saber lidar com a indisciplina (Renato), de compartilhar com outros professores dúvidas e reflexões (Amanda). Essa situação é bastante indicada na literatura sobre professores iniciantes<sup>9</sup>.

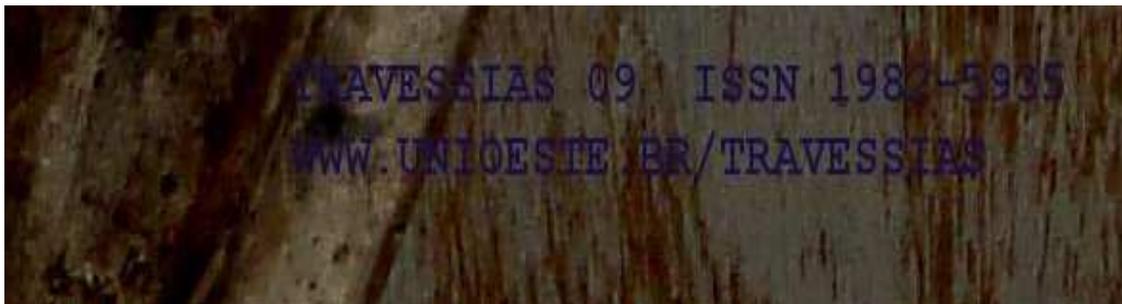
Sobre as expectativas que possuíam, antes de iniciar a docência, sobre a profissão de professor 40% dos respondentes consideraram que foram atendidas enquanto que os demais afirmaram que não o foram. Segundo eles, o não atendimento das expectativas foi devido a: falta de apoio da gestão e coordenação pedagógica para o exercício da docência; o desinteresse dos alunos em relação à aprendizagem; a complexidade do ato de ensinar; as frustrações quanto ao que esperava da aprendizagem dos alunos; a falta de tempo para estudo e pesquisa.

Embora os professores participantes de nossa investigação ressaltassem a falta de tempo para aperfeiçoamento, a maioria deles realizava algum tipo de estudo como formação continuada, seja participando em grupos de estudo, freqüentando pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, ou estudando solitariamente. Associando algumas informações fornecidas pelos professores – expectativas frustradas, salários abaixo do que consideravam desejável, freqüência a cursos de pós-graduação - é possível supor que parte desses professores estivessem numa situação limite de abandono da docência na educação básica para assumirem outras funções, talvez no ensino superior. Essa espécie de abandono foi claramente indicada na pesquisa de Lapo e Bueno (2003).

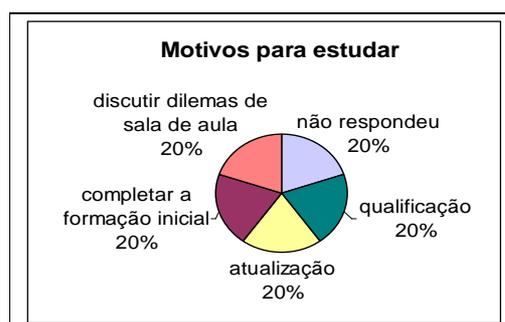
Apesar das dificuldades apontadas, todos os professores disseram ter participado de grupos de estudos, cursos de especialização, atividades de extensão e reuniões científicas nos últimos três anos, atualizando-se. Talvez isso também se devesse ao fato de três deles estarem ou terem estado vinculados a cursos de mestrado. Entretanto, ao apresentarem motivos para continuar estudando,

<sup>9</sup> Em caso de interesse ver: entre outros. GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999; PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto, 1999; REALI, A. M. M. R., TANCREDI, R. M. S. P., MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 77-95, 2008.

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



encontramos os relacionados à prática da sala de aula (20%) ou ao interesse pelo próprio desenvolvimento profissional (60%). Uma professora não respondeu.



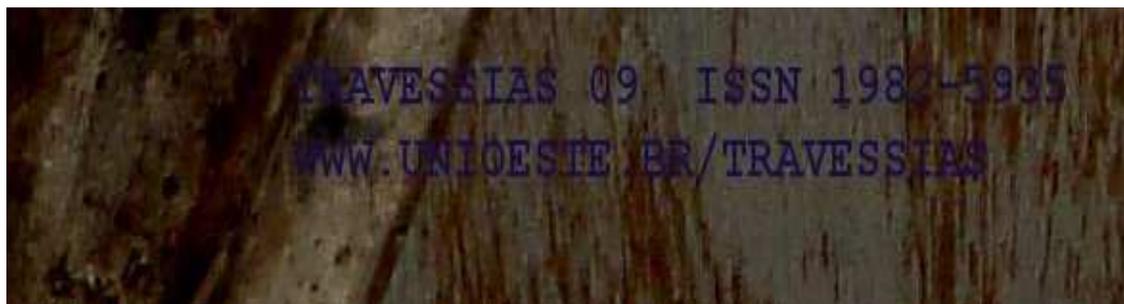
**Figura 6** - Motivos para continuar estudando

Quando questionados sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as respostas foram contraditórias. 80% disseram que contribuem para o exercício da docência, em pesquisas e preparo de aulas e materiais. Por outro lado, apenas 40% afirmaram fazer uso do computador: em pesquisas e na preparação de materiais e aulas e para desenvolver algumas, mas poucas, atividades com os alunos na escola. 80% dos professores informaram contar com salas de informática instaladas na escola em que trabalham, mas somente 40% as utilizam em sua prática pedagógica devido à falta de equipamentos ou de apoio e orientação para este uso no local de trabalho. Esse dado nos leva a pensar que professores, de modo geral, precisam se sentir confortáveis e atualizados dando importância ao uso dos computadores nas escolas, mas na verdade, o fato de instalar computadores em uma escola raras vezes traz impacto significativo para a aprendizagem. Para atingir efeitos positivos, é fundamental considerar a capacitação intensiva inicial dos professores e o apoio contínuo para uso adequado dos equipamentos e *softwares*.

Solicitamos aos professores que assinalassem aspectos que dificultam e facilitam o exercício da docência. Os fatores mais citados se encontram na Tabela 3. A soma ultrapassa 100% porque vários aspectos foram apontados por um mesmo professor.

Dificultadores	%	Facilitadores	%
Falta de apoio para o uso de	80%	Horários para planejamento e preparo	100%

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



tecnologias		das aulas	
Problemas institucionais de diálogo entre professores e direção	60%	Apoio para o desenvolvimento profissional	80%
Número elevado de alunos em sala de aula	60%	Número reduzido de alunos em sala de aula	80%
Falta de apoio da família	60%	Interesse e apoio dos pais	80%
Desvalorização da docência	60%	Motivação para o exercício da docência	80%
Políticas sucessivas não duradouras	60%	Melhor infra-estrutura escolar	80%
Desinteresse dos alunos	60%	Interesse do aluno em aprender	60%
		Material didático adequado	60%

**Tabela 3:** Dificultadores e facilitadores do exercício da docência

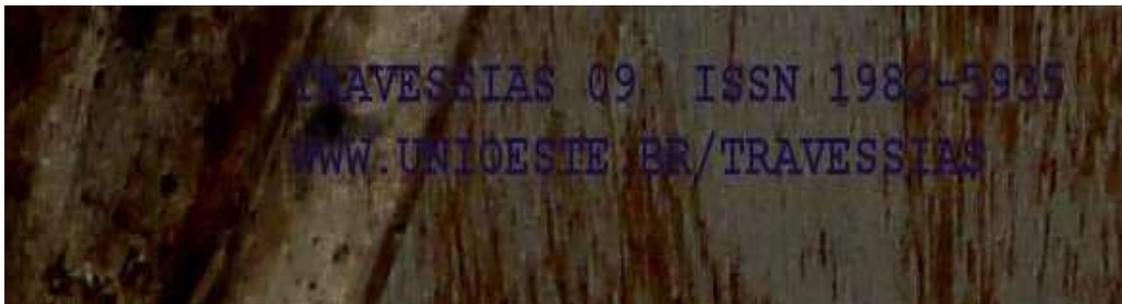
Observamos, na Tabela 3, que alguns fatores dificultadores têm o seu oposto nos facilitadores, como o desinteresse *versus* interesse dos alunos; falta de apoio *versus* apoio (dos pais, da escola), alto número *versus* baixo número de alunos em classe. Entretanto, nem todos os aspectos apontados como facilitadores estavam presentes na realidade escolar dos professores. Para ilustrar trazemos, a seguir, manifestações dos professores sobre dificultadores do exercício da docência:

Tenho muitos casos de alunos que quando fazem um trabalho mais individual com meu acompanhamento exclusivo conseguem um bom desempenho [...] (Renato).

Problemas institucionais e diálogo entre professores e direção; a direção é muito autoritária, não conhece a estrutura do Ciclo II do Ensino Fundamental, não possibilita que atividades diferentes sejam feitas envolvendo toda a escola, [...] não respeita os docentes. [...] este cenário criou desânimo na escola, os professores estão acuados [...], não há qualquer motivação por parte da equipe docente (Aline).

Além de questionarmos os professores sobre dificultadores e facilitadores do exercício da docência, lhes perguntamos o que mais causa incômodo ou algum tipo de sofrimento. Eles responderam que são o acúmulo de cargos, a jornada excessiva e o ritmo acelerado de trabalho com

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



sobrecarga, superlotação das salas de aula, desrespeitos dos alunos, falta de interesse e de acompanhamento dos pais, violência na escola, dificuldades de aprendizagem, falta de material pedagógico e recursos didáticos e políticas públicas inconstantes. Podemos perceber que alguns são também aspectos dificultadores relacionados por eles.

Observamos alto grau de coerência nas indicações dos professores o que nos alerta para a importância delas para uma atuação docente mais satisfatória, tanto em termos da pessoa do professor, da própria docência, como da aprendizagem dos alunos. Os fatores listados pelos professores em suas respostas ajudam a entender a sobrecarga mental, que aparece de forma recorrente em suas falas embora de forma indireta, situação que pode culminar com a exaustão mental, na qual o docente se sente exaurido emocionalmente e o trabalho perde o sentido para ele.

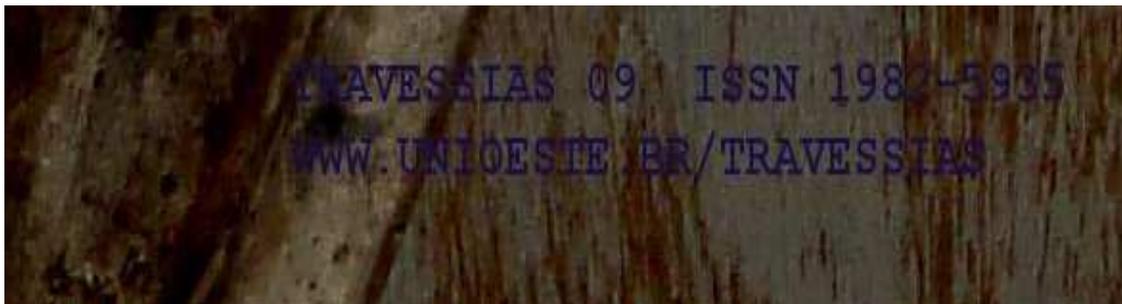
A literatura tem apontado uma possível causa para o aumento do número de professores afastados devido a doenças ocupacionais: o alto nível de estresse com que convivem diariamente, visto que muitos docentes se sentem culpados por falhas que acontecem durante o processo de escolarização de seus alunos e sobre as quais não têm pleno controle. Para Santos (2004)

Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrentam nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (p. 1153).

Conhecedores dessa situação, perguntamos aos professores o que fariam para melhorar sua condição de trabalho e amenizar o mal-estar docente, tão presente atualmente no magistério. Eles sugeriram mudanças na estrutura e no funcionamento da escola de modo a tornar o trabalho docente mais produtivo e satisfatório:

Pensando pequeno, uma diminuição no número de alunos [por classe] já ajudaria. Mas posso sonhar em uma escola sem seriação onde seriam oferecidos “cursos” onde os alunos se matriculassem de acordo com seu interesse (Renato).

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



Colocaria cursos de reforço com material didático pedagógico que atendesse às necessidades dos alunos (com professores preparados), principalmente nas áreas de linguagem, preparando os alunos para leitura e interpretação (Sonia).

Eu acredito que deveria existir um plano de cargo para o professor em que ele ficaria apenas em uma escola com horas em sala de aula e horas fora, para projetos, planejamentos, estudos etc. (Amanda).

Maior diálogo entre a direção e professores, clareza de um projeto político-pedagógico (que não existe na escola em que atuo), efetivo trabalho em equipe (Douglas).

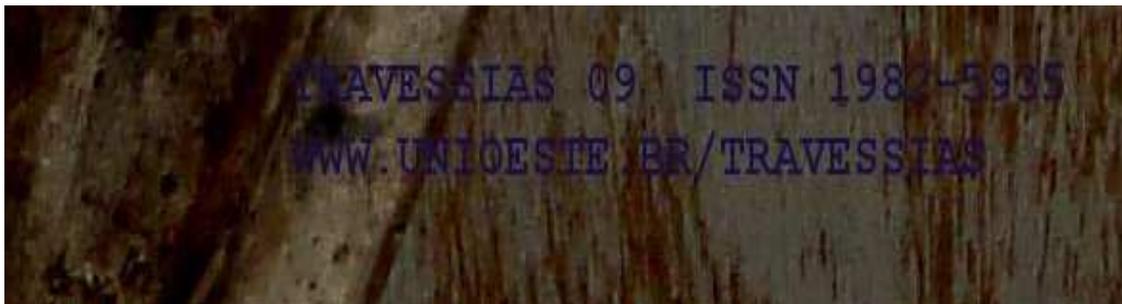
Primeiramente mudaria a direção da escola, buscaria uma pessoa realmente preocupada com o magistério e que respeitasse os docentes (Aline).

Novamente observamos coerência entre a indicação de dificuldades e a proposição de alternativas para sua superação, o que nos leva a compreender melhor a importância desses elementos citados para o trabalho docente bem sucedido. Mas afinal, o que é preciso para ser bom professor?

Os participantes consideram ser preciso “motivar a maioria dos alunos” (Renato); envolver os alunos em sua aula e conseguir que aprendam” (Amanda); “discutir o papel do conhecimento matemático na sua formação e desenvolver o pensamento matemático com os alunos” (Douglas). Observamos, pela primeira vez, na resposta a essa questão, o aparecimento do conteúdo específico, o que pode sinalizar a existência de dificuldades na escola que vão além do conhecimento do o quê e como ensinar por parte desses professores.

Dado que ser professor é mais do que ensinar em sala de aula, é envolver-se com a escola como um todo, questionamos os participantes sobre o que consideravam necessário para uma

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



atuação competente nas escolas. As respostas nos levaram de volta para a sala de aula, mais especificamente para o objeto de trabalho desses professores, o ensino de matemática. Eles entendem que atuação competente significa realizar satisfatoriamente o trabalho docente, ter domínio do conteúdo (matemático) e ser capaz de fazer com que os alunos aprendam. Consideram que vivemos em tempos de crise, que exigem mudanças e necessidade de comprometimento com a profissão e se sentem realmente envolvidos com o trabalho que realizam; eles permanecem na profissão porque gostam, apesar das condições para o exercício de suas funções e do pouco reconhecimento da profissão docente.

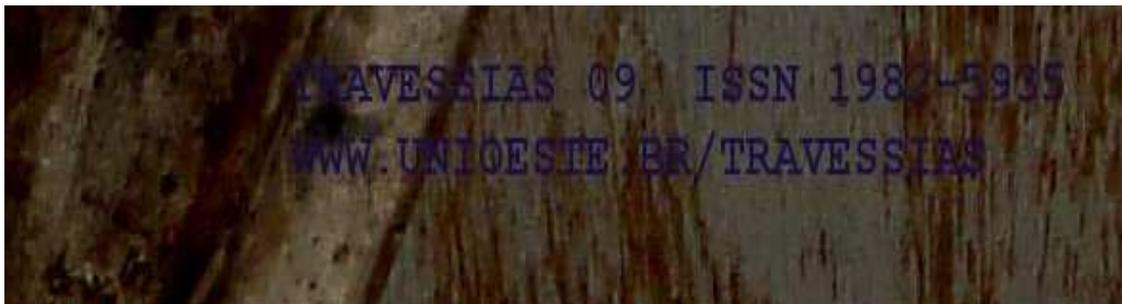
Visando à promoção de uma “educação para todos”, o comunitarismo e o voluntariado, estratégias ocorrentes na gestão escolar, por vezes acabam reforçando o processo de esvaziamento dos conceitos a serem ensinados, característica forte entre os professores dos anos finais do ensino fundamental. Para Oliveira (2004),

É nesse contexto que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão "valorização do magistério" para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação (p. 1132).

Com base na teoria e nos dados apresentados, concordamos com Passos e colaboradores (2006), que consideram complexo o desenvolvimento profissional do professor e indicam ser esse processo dependente da existência de condições de trabalho, como

(...) jornadas reduzidas que possibilitem ao professor buscar seu próprio desenvolvimento profissional; salas de aula menos numerosas para que o professor possa exercer práticas diferenciadas; reconhecimento dos grupos de estudo dentro das escolas como práticas de formação contínuas; melhor salário para participação em eventos, compra de livros (p. 214).

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



Os autores pontuam ainda que tais condições, geralmente, são negadas aos professores pelas instituições e pelas políticas públicas educacionais brasileiras, mas como vimos, são reivindicadas pelos professores participantes deste estudo exploratório, inclusive apontadas como facilitadores do exercício da docência.

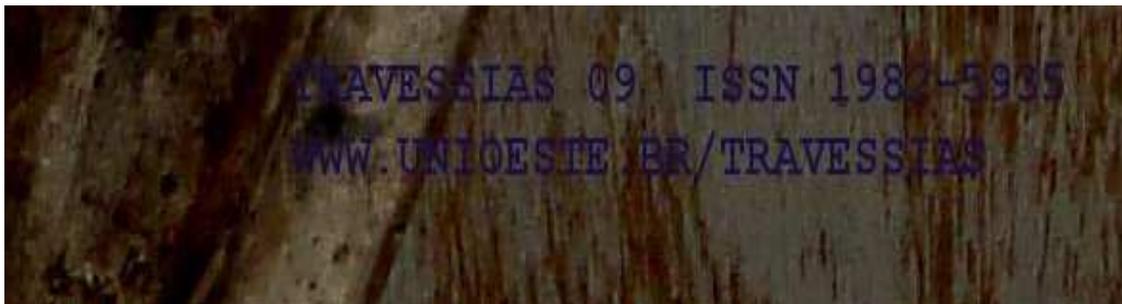
### **Considerações Finais**

Na realidade brasileira, a escola tradicional que se caracterizava pela prática da transmissão de conhecimentos, do autoritarismo e da burocracia foi bastante alterada, o que não significa que estejamos participando de uma escola democrática, fundamentada no trabalho em equipe e que envolve a participação de todos os sujeitos componentes da instituição escolar, ministrando uma educação de qualidade (OLIVEIRA, 2004).

Verificamos que nas atuais condições de trabalho dos professores falta tempo, inclusive para desenvolver atividades docentes básicas como corrigir trabalhos dos alunos; falta de espaço para estudarem na escola, com seus pares, trocando experiências e materiais e procurando juntos atender às necessidades específicas da escola e de seus alunos; falta também incentivo para o estudo, sendo difícil dar continuidade à formação. Como exemplo, para poderem continuar sua formação na pós-graduação *stricto sensu*, dois professores abriram mão de parte de sua jornada e vencimentos, quando na verdade, esse investimento deveria ser objeto das políticas públicas.

Vimos, na literatura, que a dinâmica de trabalho do professor está cada vez mais acelerada, que se exige deles ser um “super deus” dando conta dos conteúdos escolares, de problemas sociais e familiares, da implementação de políticas elaboradas em instâncias distantes das escolas e que não têm a profissionalidade docente como foco, entre outras exigências. Constatamos também a presença de doenças profissionais assolando os professores, o que anteriormente não existia ou não atingia os níveis atuais. Por essas razões decidimos realizar esse estudo exploratório, escutando as vozes dos professores para conhecer em que condições trabalham e quais condições consideram necessárias para atuação competente nas escolas.

**Monike Cristina Silva Bertucci  
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli  
Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



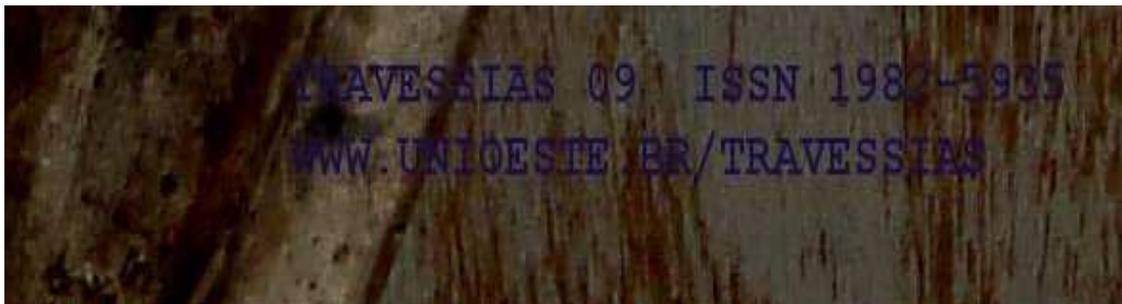
Podemos dizer, encerrando esse texto, que conhecemos um pouco das características pessoais e familiares dos participantes, de sua situação sócio-econômica e dos investimentos feitos por eles na educação, seja de seus filhos ou em sua própria. Entendemos como chegaram à docência, seus motivos e caminhos, um pouco de sua formação e atuação profissional. Principalmente demos a eles ocasião de se manifestar sobre suas situações de trabalho, como enfrentam as dificuldades e o que procuram fazer para continuar a se desenvolver profissionalmente.

Suas falas nos trazem preocupações, pois a clareza com que apontam a situação que enfrentam nas escolas (e também na sociedade, tendo em vista a (des) valorização dos professores) nos mostram o pouco cuidado das políticas públicas com os profissionais do magistério, responsáveis diretos por sua implementação. Se isso já era de certa forma esperado no sistema educacional estadual ou federal, os resultados indicam que o sistema municipal nasce com os mesmos vícios do sistema mais amplo. Preocupam também porque o sistema de ensino corre o risco de ver as pessoas mais bem qualificadas escolherem outros campos de atuação, restando aquelas que por um motivo ou outro não podem se “evadir”. Altamente prejudicial essa possibilidade para as crianças e jovens que freqüentam os espaços escolares e que precisam ser muito bem formadas para enfrentar com galhardia as exigências de diferentes ordens do mundo atual.

Destacamos a importância de reverter essa situação, pois apesar de a matemática – disciplina em que trabalham os participantes da pesquisa - ser usualmente o “grande bicho-papão” das dificuldades escolares, ela não apareceu como elemento forte nos discursos, o que revela a extensão e generalidade dos problemas apontados, que certamente afeta a todos os professores e as escolas. Embora os participantes da pesquisa tenham sido realistas ao analisar as perspectivas futuras da educação, indicaram também caminhos que precisam ser trilhados para os professores atuarem de forma competente nas escolas. Isso nos faz acreditar que embora existam inúmeras dificuldades é possível melhorar as condições de trabalho docente, não com um passe de mágica, mas com vontade política que garanta o reconhecimento e a valorização dos professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Monike Cristina Silva Bertucci**  
**Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**  
**Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



AZEVEDO, Janete M. L. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANAVARRO, Ana Paula; PONTE, João Pedro. O papel do professor no currículo de matemática. In: **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: GTI/APM, 2005, p.91-112.

**Estatísticas Educacionais: Censo Escolar 2008**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08\\_08.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_08.htm)>. Acesso em: 28 dez.2008.

HARGREVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança**. Portugal: Porto, 2004.

FIORENTINI, Dario. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**. Rio Claro, 2008, ano 21, n. 29, p.43-70.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREITAS, Maria Teresa M. et al. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair M. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. Campinas: Musa, 2005. p. 89-105.

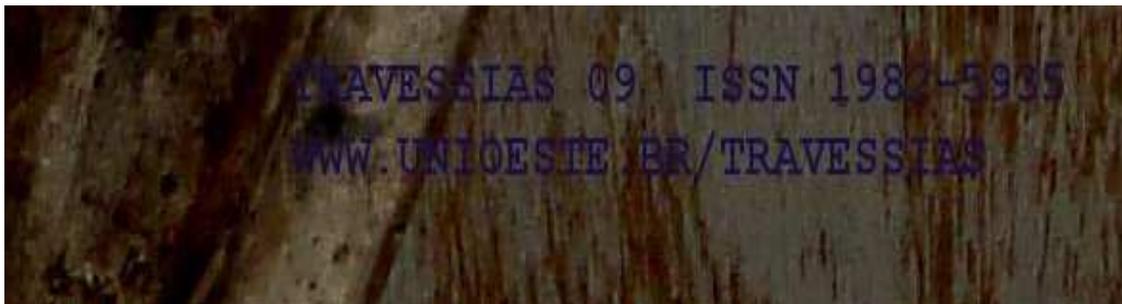
IMBERNÓN, Francisco. **Formação profissional e docente: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira A. B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p.65-88, São Paulo, 2004. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>. Acesso em 13 jul. 2004.

LOPES, Amélia. **Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções**. Lisboa: ASA Editores S.A., 2001. Coleção Cadernos do CRIAP, v. 22.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A “nova” cultura docente dos professores secundários. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto-SP, n. 7, p.95-112, 2006.

**Monike Cristina Silva Bertucci  
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli  
Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi**



MATOS, João F. Matemática, educação e desenvolvimento social: questionando mitos que sustentam opções actuais em desenvolvimento curricular em matemática. In: L. Santos, A. P. Canavarro e J. Brocardo (Org.). **Actas do encontro de homenagem a Paulo Abrantes. Educação e Matemática: caminhos e encruzilhadas**. p. 69- 81. Lisboa: APM, 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, 2004.

PASSOS, Cármen Lúcia B.; NACARATO, Adair M.; FIORENTINI, Dario; MISKULIN, Rosana G. S.; GRANDO, Regina, C.; GAMA, Renata, P.; MEGID, Maria A. B. A.; FREITAS, Maria T.M.; MELO, Marisol V. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante: Revista de Investigação em Educação Matemática**. Lisboa: APM, 2006, p.193-220.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1158, 2004.

SERRAZINA, Lurdes; OLIVEIRA, I. O currículo de matemática o ensino básico sob o olhar da competência matemática. In: Grupo de Trabalho Sobre Investigação (Org.). **O professor e o desenvolvimento curricular**. Lisboa: GTI/APM, 2005, p. 35-62.

VAN ZANTEN, A.; GROSPIRON, M. Les carrières enseignants Dans les établissements difficiles: futie, adaptation et développement professionnel. **VET Enjeux**, n.124, 2001. p. 224-268.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Monike Cristina Silva Bertucci  
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli  
Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi