

O SENTIDO DA AUTONOMIA NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Cristiane Borges Angelo¹, Iran Abreu Mendes²

¹Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário de Lagoa Nova 59072-970 Natal, RN.

cristiane@cefetrn.br

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Exatas e da Terra; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática; Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário de Lagoa Nova 59072-970 Natal, RN.

iamendes@digizap.com.br

Resumo - Este trabalho apresenta um estudo no âmbito da formação e desenvolvimento profissional de professores de Matemática objetivando compreender, a partir do discurso de cinco professores de Matemática, que lecionam em uma única instituição de ensino, o sentido atribuído à autonomia profissional e como esse sentido é refletido na produção e desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática. Utilizando a Entrevista Compreensiva, metodologia baseada no pressuposto fundamental da palavra, na construção do objeto de estudo, percebeu-se que a autonomia está atrelada a uma posição de soberania em sala de aula, o que se traduz em um trabalho voltado para o individualismo. Constatou-se que o livro didático foi empregado para padronizar o trabalho dos professores e que o vestibular é a referência no que concerne ao currículo de Matemática na instituição.

Palavras-chave: autonomia, desenvolvimento curricular, formação de professores de Matemática, desenvolvimento profissional de professores de Matemática.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas

Introdução

Assistimos nas últimas décadas a um avanço significativo no que diz respeito às investigações relativas ao tema *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática*. Apesar desse avanço, o papel do professor de Matemática ainda encontra-se reduzido aos procedimentos metodológicos de sala de aula, ficando definidos externamente a seleção de conteúdos, independente da realidade em que se encontra o contexto escolar predominando “um ensino em que o professor expõe o conteúdo, mostra como resolver alguns exemplos e pede que os alunos resolvam inúmeros problemas semelhantes” (D’AMBROSIO, B. 1993, p. 38).

Diante desse quadro surgiu uma questão a ser respondida: qual o sentido da autonomia docente na organização curricular da disciplina de Matemática.

Essa questão abriu o caminho para que realizássemos uma investigação que objetivou compreender, a partir das percepções e vivências de professores de Matemática, o sentido da autonomia docente na organização curricular, pois acreditamos que “um melhor conhecimento dos professores pode ajudar no estabelecimento de políticas educativas mais adequadas” (PONTE; MATOS; ABRANTES, 1998, p. 215). Políticas essas que acreditamos serem decisivas na

melhoria da formação dos professores de Matemática.

Caminhos e procedimentos da pesquisa

Nossa pesquisa focaliza a dimensão da autonomia no trabalho docente no que diz respeito à organização curricular da disciplina de Matemática.

Para que pudéssemos atingir nosso objetivo, utilizamos em nossa pesquisa a metodologia da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996), que tem como pressuposto fundamental a palavra do sujeito. Na entrevista compreensiva parte-se do discurso oral dos sujeitos para se construir o objeto de estudo. Nesse sentido, entrevistamos cinco professores de matemática, com mais de dez anos na profissão, que desempenham suas funções em uma instituição pública federal. Através de entrevistas analisamos os sentidos explicitados pelos sujeitos, e qual a relação desses sentidos em suas ações.

Na Entrevista Compreensiva o objeto de estudo “se constrói pouco a pouco por meio de uma elaboração teórica que aumenta dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no campo da pesquisa” (SILVA, 2005, p.2). Isso significa que é a partir da palavra do sujeito, advinda das interrogações propostas acerca da questão central da pesquisa, e dos referências teóricos tomados para a discussão do tema, que as hipóteses vão

aflorando, possibilitando ao investigador descobrir novas teorias, não partindo de hipóteses pré-determinadas.

Na busca de referências que dessem suporte ao nosso trabalho encontramos em Contreras a aceção de autonomia entendida como processo que se desenvolve em um contexto de relações, haja vista que ao se referir tanto à autonomia pessoal quanto à profissional esse autor nos diz que as mesmas “não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de se arranjar sozinho” (CONTRERAS, 2002, p. 199).

Além disso, acreditamos que não podemos falar em autonomia profissional desconectada de desenvolvimento profissional, nem tampouco das condições de trabalho na qual estão inseridos os professores. É através do desenvolvimento profissional que o docente se torna sujeito fundamental em seu processo de construção de sua autonomia profissional. Mas esse é um processo que não pode ser concebido com os professores atuando isoladamente em suas salas de aulas. Acerca dos fatores que podem influenciar o que acontece dentro do ambiente escolar, Hargreaves (1994a *apud* CONTRERAS, 2002, p. 233-234) expõe que esses fatores são “produtos da cultura institucional da escola, isto é, produtos de seus hábitos e costumes, de suas normas, das relações que ali se criam, e das mentalidades e modos de operar que se admitem ou se rejeitam, seja de forma implícita ou explícita”.

Seguindo essa linha de pensamento, encontramos fundamentação em Janela Afonso (2004 *apud* CUNHA, 2004, p. 39) que expõe que a autonomia está ligada “a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites, que envolvem pressupostos éticos, legais e relacionados aos costumes e valores”.

Dentro da corrente que defende a autonomia como emancipação Bonafé (1998) defende a autonomia como adoção de uma atitude ética e moral que diz respeito à construção do conhecimento escolar, o que implica na responsabilidade do professor pelo conhecimento que será construído dentro de sala de aula. Conhecimento esse que estará fundamentado através de atitudes críticas e reflexivas.

Ao discorrer sobre a idéia da autonomia profissional vinculada ao desenvolvimento curricular Bonafé (1998, p. 45) apresenta-a como “a capacidade para intervir em um processo de decisão sobre o modo como o currículo básico se concretiza em artefatos ou ferramentas para a atividade nas aulas”. E acrescenta ainda que, quanto ao material didático a ser utilizado pelo professor, a autonomia profissional deve significar “a capacidade dos professores para selecionar, organizar, corrigir, modificar, adaptar, substituir,

umentar, melhorar e criticar o material que a indústria de materiais põe a disposição” (BONAFÉ, 1998, p. 45).

Com efeito, entendemos que um ensino voltado para o exercício da autonomia docente é aquele comprometido com uma aprendizagem que Freire (1996, p. 69) define como “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e aventura do espírito”.

Isso significa que, em um movimento contínuo, o professor vivencia sua autonomia buscando significado para seu trabalho à medida que tenta superar suas dificuldades diárias, procura soluções para seus problemas, conscientiza-se de seu papel ativo e da dimensão política, social e histórica enquanto educador e ainda utiliza-se da reflexão visando à melhoria de sua prática.

Não obstante, com o processo de proletarização que vem sendo gerado há muito, o professor se vê diante de tensões, que culminam em um favorecimento à rotinização do trabalho docente, impedindo a troca de experiências entre os professores, principalmente pela falta de tempo, pois, demasiadas vezes, os mesmos têm que se desdobrar em jornadas duplas e até triplas. Essa situação, sobremaneira, impede o exercício da reflexão por parte dos profissionais docentes. Esse quadro contribui, também, para o individualismo, dificultando ou até mesmo impedindo os professores de serem sujeitos que participam coletivamente da tomada de decisões.

Face ao exposto, acreditamos que não podemos discorrer sobre autonomia docente sem relacioná-la à sociedade ao ambiente de trabalho a qual os professores estão inseridos, pois “não é possível falar de autonomia de professores sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 227).

Quando falamos do exercício da autonomia docente na organização curricular da disciplina de Matemática queremos chamar a atenção para o papel que o professor pode desempenhar de agente transformador, quando assume seu trabalho não somente no espaço de sala de aula, como também no espaço da instituição escolar e, por conseguinte na sociedade a qual está inserido. Isso exige que o professor assuma a responsabilidade por sua ação docente, o que demanda, de antemão, conhecimentos específicos que deveriam estar presentes desde sua formação inicial.

Diante do exposto, queremos deixar claro que o professor, por si só, não conseguirá desempenhar o papel de agente transformador. É claro que a sua vontade é sobremaneira importante, mas não suficiente. Nessa direção, cremos que, uma formação inicial condizente com as reais necessidades da educação, além de uma

melhoria das condições de trabalho do professor que vão desde salário condigno, jornada não exaustiva, entre outras, também têm o seu papel nessa transformação.

Resultados

A análise das entrevistas revelou que para os professores a autonomia é tida como uma capacidade de exercer o seu trabalho sem influências de outrem, caracterizando, dessa maneira, a dimensão individual do trabalho do professor.

Percebemos, também, no desenvolvimento do estudo, que os professores, apesar de se dizerem autônomos, não percebem que a heteronomia está vinculada ao seu trabalho, através da padronização imposta pelos livros didáticos e pela imposição que é feita através do vestibular sobre o tipo de conhecimento matemático que deverá ser trabalhado em sala de aula, o que acarreta em um currículo de Matemática desatualizado e estagnado, contradizendo a essência do currículo como processo de construção permanente.

Notamos, ainda, que a reunião pedagógica, lócus de excelência para reflexões e discussões acerca do ensino de Matemática, não tem se configurado nessa direção, sendo para os professores de pouca contribuição ao enriquecimento de seu trabalho, pois eles consideram que ainda há muita resistência em refletir sobre teorias, e que o professor de Matemática prefere concentrar-se na sua prática.

Discussão

Para que seja ultrapassada a percepção de autonomia vinculada ao âmbito individual os professores devem tomar consciência dos condicionantes que transitam junto ao seu fazer pedagógico. Isso implica em um investimento no avanço teórico e prático dos professores, através de um processo em que os professores em conjunto assumam um papel cada vez mais significativo no desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática. Esse trabalho, realizado no âmbito coletivo, trará como resultado a constante reconstrução dos currículos e da profissionalização de todos os envolvidos. Para isso, investir na formação permanente de professores é o caminho pelo qual será possível promover transformações na escola e nas práticas pedagógicas adotadas.

Com base no exposto, recorreremos a proposta de Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) que, partindo da relação teoria/prática, desafia os professores a possuir uma atitude investigativa e crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos historicamente produzidos e a constituírem-se juntamente com seus colegas de

trabalho ou universitários, como principais responsáveis pela produção de saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação.

Além disso, consideramos um equívoco a resistência que o professor de Matemática possui para refletir sobre teorias, haja vista que pensamos que as reflexões e discussões teóricas são essenciais para uma evolução da prática. Entendemos que para que esse quadro seja superado se fazem necessários investimentos sérios na formação desses profissionais.

Acrescentamos, ainda, que um dos caminhos que devem ser seguidos para a efetivação de um desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática, que a perceba como ciência em processo de construção, se ancora em um trabalho coletivo da equipe de professores de Matemática, haja vista que autonomia não deve ser sinônimo de individualismo, postura que só enfraquece a profissão docente e que freia o desencadeamento de mudanças no campo educacional.

Referências

BONAFÉ, Jaime Martinez. Trabajar en la escuela: professorado e reformas em el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño e Dávilla Editores, 1998.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

D'AMBROSIO, Beatriz. Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. São Paulo, Pro-posições, vol 4 n. 1 (10), mar. 1993.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR. Arlindo; MELO, Gilbero Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KAUFMANN, Jean Claude. L'entretien comprehensivo. Paris: Nathan, 1996.

PONTE, João Pedro da; MATOS, José Manuel; ABRANTES, Paulo. Investigação em educação matemática: implicações curriculares. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

SILVA, Rosália de Fátima e. A entrevista compreensiva. Texto utilizado para discussão no

Seminário: Análise Compreensiva do Discurso realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, DEPEd, UFRN com base em tradução livre do livro de Jean Claude Kaufmann, L'entretien comprehensive. Paris: Nathan, 1996.