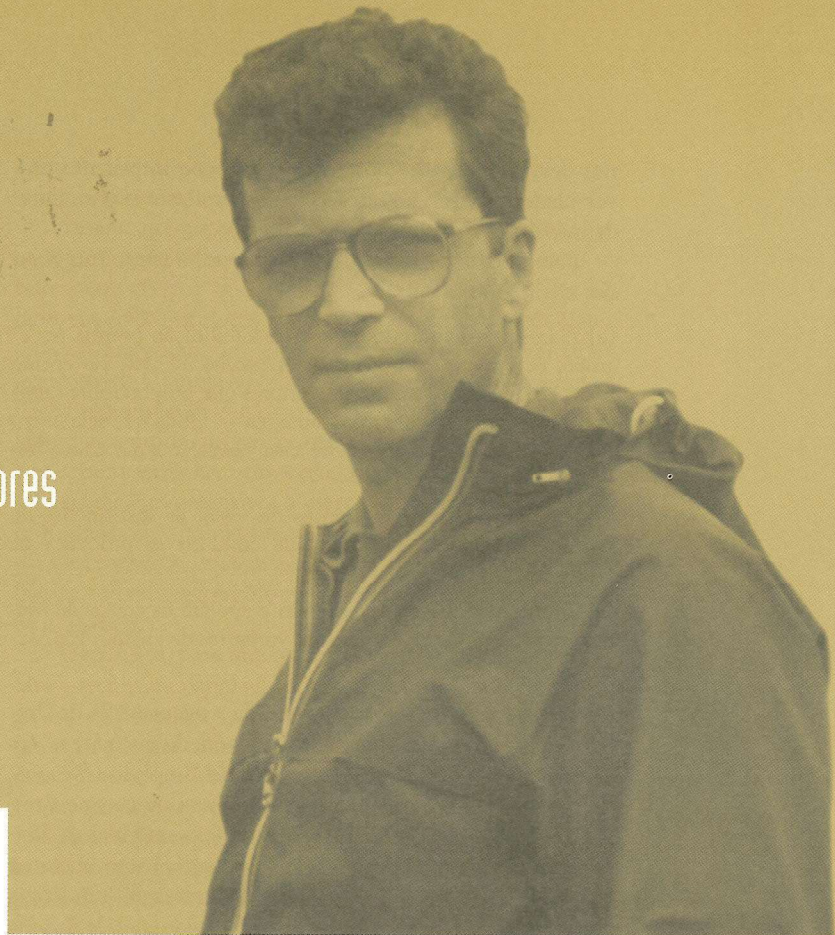


Paulo Abrantes e a formação de professores contributos na Educação e Matemática

João Pedro da Ponte



Ao longo de mais de 15 anos de colaboração na revista, Paulo Abrantes referiu-se numerosas vezes a questões relacionadas com a cultura profissional, o trabalho e a formação dos professores, evidenciando o seu grande interesse neste campo. Neste artigo abordo duas questões desta área que me parecem marcantes nos seus textos na revista, a primeira relacionada com o grupo profissional dos professores, a segunda com a sua cultura profissional. Em cada caso, procuro apresentar a razão de ser e o contributo da intervenção de Paulo Abrantes e reflectir sobre o seu significado na respectiva altura e nos dias de hoje.

Vale a pena referir, desde já, a sua visão do que é ser professor de Matemática e do respectivo papel profissional, aspectos que constituem o pano de fundo de toda a discussão sobre estas matérias:

Na visão tradicional de currículo e de desenvolvimento curricular, o professor é visto como uma *correia de transmissão* entre um programa, um currículo, um manual, etc. — que são feitos em geral, alegadamente de maneira uniforme para todos os alunos — e o aluno, ou seja, o professor tem um papel de transmissor, de aplicador. Nós hoje acreditamos muito mais que o professor, embora tendo orientações curriculares e materiais a que tem que recorrer, como é evidente, antes de ser um aplicador, é uma pessoa que tem que tomar decisões, tem que fazer escolhas, tem que organizar as coisas. Portanto, o seu papel é muito mais ao nível da decisão e da organização, do que propriamente da execução rotineira. (Abrantes, 2000, p. 11)

Da falta ao excesso de professores: Um problema resolvido?

Uma das questões que Paulo Abrantes abordou com grande profundidade na revista pode parecer estranha para os dias de hoje — trata-se do problema da escassez de professores de Matemática. Este é o tema principal de um artigo que surge no n.º 17 da *Educação e Matemática* (Abrantes, 1991), e que também já tinha sido tratado num artigo que ele e eu escrevemos em conjunto cerca de dez anos antes (Abrantes e Ponte, 1982). A verdade é que nos anos oitenta e noventa, a falta de professores devidamente qualificados constituía um traço importante do contexto educativo português e o artigo mostra que a situação do grupo de Matemática do ensino secundário e 3.º ciclo do ensino básico não se diferencia muito do conjunto dos outros grupos disciplinares. Mostra, no entanto, que existem aspectos específicos que tornam a situação do grupo de Matemática bastante mais preocupante:

Os aspectos em que a situação do 1.º grupo se distingue, pela negativa, de todos os outros são:

- o maior número e a maior percentagem de professores sem habilitação própria (30%)
- o maior número e a maior percentagem de professores sem habilitação académica de nível superior (licenciatura ou bacharelato). (p. 21)

Paulo Abrantes indica ainda neste artigo que o ritmo de formação de professores de Matemática era muito insuficiente

nos dois subsistemas existentes (formação inicial nas universidades e formação em serviço de professores portadores de habilitação própria).

Para fazer face a esta situação propunha então três grandes medidas:

(a) Admitir a revisão do regime da habilitação própria no 1º grupo, pelo menos no que diz respeito ao 3º ciclo do ensino básico, alargando-a a cursos superiores que proporcionem uma formação significativa em Matemática — ainda que seja eventualmente necessário completar essa formação a par com a formação pedagógica.

(b) Apoiar, de todos os pontos de vista, as instituições do Ensino Superior na sua tarefa de conduzir os processos de profissionalização em serviço [...].

(c) Tomar medidas que prestigiem e apoiem os cursos de Matemática e, em particular, as suas variantes de ensino. (pp. 22-23)

Deste modo, Paulo Abrantes defende a necessidade de “reconversão” profissional de diplomados em diversas áreas” (p. 23) e critica a posição que classifica de “imobilista” e que, no seu entender, “contribui para perpetuar ou mesmo agravar a situação actual: milhares de alunos sem aulas de Matemática ou com professores de Matemática sem qualquer tipo de formação” (p. 23). Assim, demarca-se da “tendência para encarar a formação do professor de Matemática de uma maneira ‘conservadora’ e dogmática e com uma atitude, por vezes, ‘corporativa’ em relação ao que se pensa serem os interesses dos graduados em Matemática” (p. 23).

Sublinha, ainda, que neste processo de reconversão profissional de professores “devem ser cuidadosamente contempladas todas as componentes da formação-científica, educacional e de reflexão sobre a prática pedagógica” (p. 23). E conclui:

Os nossos alunos merecem uma atitude responsável e realista da nossa parte. De resto a questão chave deste problema não estará tanto no título que o professor de Matemática ostenta mas sim na formação que efectivamente possui ou que é possível proporcionar-lhe. Mas, afinal, isto também se aplica aos professores que frequentaram cursos universitários de Matemática. (p. 23)

As habilitações próprias para leccionar Matemática foram, de facto, revistas, mas não da forma cuidadosa e ponderada como Paulo Abrantes propunha. Além disso, não houve qualquer apoio especial às instituições encarregadas da profissionalização em serviço, processo de formação que se foi progressivamente degradando, nem foram tomadas quaisquer medidas dignas de registo para prestigiar e apoiar os cursos de Matemática, em qualquer das suas variantes.

Hoje, em 2005, vivemos uma situação totalmente diferente, havendo muitos professores de Matemática com habilitação profissional que não encontram colocação. Parece, portanto, que o problema se resolveu ... Mas a verdade é que está longe de ter sido bem resolvido. Não existe falta de professores nas escolas, mas a concessão de habilitação própria a pessoas formadas com outras licenciaturas não foi acompanhada da formação complementar necessária, quer

em termos do conhecimento matemático, quer em termos da preparação educacional e didáctica, quer em termos de formação prática. Claro que alguns destes professores, por empenhamento, estudo e envolvimento pessoal, tornaram-se excelentes profissionais. No entanto, isso não ilibava a administração educativa da responsabilidade de definir políticas correctas de formação e criar os meios para a sua concretização de modo a favorecer no curto e no médio prazo a qualidade do corpo profissional e as suas condições de trabalho. Além disso, os jovens que se poderiam interessar por tirar um curso de Matemática, com o objectivo de virem a ser professores, encaminham-se para outros cursos. Se nada for mudado, dentro em poucos anos vamos ter outra vez falta de professores de Matemática nas escolas.

A má resolução do problema da falta de professores dos anos oitenta e noventa tornou a situação ainda mais difícil e criou, por sua vez, novos problemas. Um deles é a qualificação e plena integração profissional das pessoas que ingressaram na carreira por via da *reconversão*; outro problema é o da reorganização e credibilização dos cursos de formação de professores de Matemática a nível nacional. A resolução dos problemas da educação e da formação de professores com expedientes políticos conduz facilmente ao seu agravamento. Por isso, antes que as coisas piorem ainda mais, talvez fosse boa ideia discutir de novo o que deve ser a formação de professores de Matemática e qual o conteúdo concreto e a articulação entre si das vertentes científica, educacional, prática/reflexão sobre a prática de que falava Paulo Abrantes.

Uma nova cultura profissional do professor de Matemática

Uma outra questão que emerge dos escritos de Paulo Abrantes na revista é a sua visão de uma nova cultura profissional dos professores de Matemática marcada por valores como a iniciativa, a participação e a intervenção, levando-os a assumir-se como protagonistas na sua prática profissional. Isso surge de forma clara desde logo no seu primeiro editorial:

[A] APM pretende ser uma associação assente na iniciativa e no dinamismo dos seus membros e na ideia de uma grande descentralização [...] A APM quer ser isso e não uma associação em que uma direcção central mais ou menos activa dá conta dos seus próprios projectos a um grupo grande mas passivo de associados [...] A APM é uma aposta difícil mas que vale a pena fazer. Se ela for ganha, então temos boas condições para acreditar que os professores de Matemática poderão desempenhar um papel decisivo na renovação da educação matemática no nosso país. (Abrantes, 1987, p. 6)

Paulo Abrantes retomou esta ideia por diversas vezes na revista, por exemplo, no n.º 22, ao descrever uma visita que realizou à Dinamarca, onde testemunhou o envolvimento dos professores de Matemática “a conceber e a escrever o currículo, os programas e as orientações para os professores, em cooperação com representantes do Ministério, das Universidades e dos estudantes” (Abrantes, 1992, p. 21). É também a mesma ideia que surge no editorial do n.º 30 (escrito em conjunto com Ana Vieira), quando critica as determi-

nações saídas na altura sobre exames que, na sua perspectiva, remetiam os professores para um mero papel de “correias de transmissão de ordens e contra-ordens”, um estatuto profissional que justamente classifica de “inaceitável” (Vieira e Abrantes, 1994, p. 1). É ainda a mesma ideia que ressalta da análise que faz dos resultados preliminares do projecto Matemática 2001:

Parece haver hoje um maior interesse por desenvolver uma cultura profissional marcada por uma ampla participação e, a ser assim, trata-se de um fenómeno que se poderá vir a traduzir em novas perspectivas de formação de professores e de renovação do ensino da Matemática. (Abrantes, 1998, p. 27)

Na verdade, ao longo dos últimos vinte anos, a cultura profissional dos professores de Matemática conheceu uma grande evolução e para isso contribuiu fortemente a APM. Nos anos oitenta, os professores de Matemática eram um grupo profissional sem quaisquer espaços comuns de debate, que vivia na dependência das iniciativas do Ministério da Educação e cujos horizontes de formação não iam além dos cursos sobre temas matemáticos oferecidos por um ou outro matemático de boa vontade. Poucos professores pensavam poder dar um contributo ao desenvolvimento curricular ou empreender projectos de intervenção educativa.

Esta situação mudou completamente. Hoje, há professores a intervir em todos os campos relacionados com a sua actividade profissional, há professores a investigar os problemas mais diversos, há professores envolvidos em projectos curriculares de natureza disciplinar e interdisciplinar. Devemos reconhecer que para esta mudança, que podemos classificar de abissal, não terá contribuído apenas a acção da APM. A mudança resulta, antes de mais, da evolução da sociedade portuguesa, do papel das escolas e da organização do sistema educativo e também, em certa medida, da formação avançada (mestrados e doutoramentos em educação matemática) realizada por diversas instituições de ensino superior. No entanto, não haverá muitas dúvidas que a APM constitui, desde a sua criação, a grande associação de referência no campo da educação matemática em Portugal e que o seu contributo tem sido decisivo para que os professores assumam um protagonismo profissional sem precedentes.

Dito isto, será que podemos ficar satisfeitos com o que é hoje a cultura profissional dos professores de Matemática em Portugal? Infelizmente, parece-me que não. Esta cultura profissional, sendo marcada de forma muito positiva pela actividade da APM, tem a sua incidência principal na actividade que se realiza nas escolas, em ligação com as práticas profissionais — o planeamento das actividades lectivas, o diagnóstico das dificuldades e problemas de aprendizagem dos alunos, a selecção de recursos para o ensino-aprendizagem (a começar pelos manuais escolares), a elaboração de projectos de intervenção visando a resolução dos problemas existentes, etc. Nas escolas, há por vezes projectos muito interessantes, mas são normalmente desenvolvidos por um ou dois professores mais empenhados e raramente representam um trabalho continuado de todo o grupo disciplinar. Este grupo constitui uma instância sobretudo administrativa e

não é frequente protagonizar projectos de intervenção sobre a sua realidade educativa.

Ou seja, no que respeita a iniciativa e dinamismo, a cultura profissional dos professores de Matemática parece ser hoje marcada por duas realidades contrastantes. Por um lado, na APM, nos seus encontros e estruturas e em alguns espaços marginais das escolas (Semanas da Matemática, projectos de Ciência Viva, etc.), procura-se activamente reflectir e empreender iniciativas transformadoras. Por outro lado, nas reuniões do grupo disciplinar, nos conselhos pedagógicos e noutras estruturas oficiais das escolas, onde predomina o espírito defensivo, a inércia e o conformismo. Levar o dinamismo, a iniciativa e o sentido de responsabilidade para este tipo de espaços parece ser um importante desafio que se coloca hoje à cultura profissional dos professores de Matemática.

Além disso, para que os professores de Matemática possam assumir um papel ainda mais relevante na mudança do ensino da Matemática em Portugal, será igualmente importante que a sua cultura profissional evolua no sentido de uma maior capacidade reflexiva e de colaboração mais estreita, quer interpares, quer com outros actores educativos, incluindo educadores matemáticos, matemáticos, professores de outras disciplinas, responsáveis educativos e encarregados de educação. Trata-se de um desafio certamente muito complicado, que requer grande iniciativa e imaginação e onde a APM pode ter um papel de relevo. Pois, como dizia Paulo Abrantes, “enfrentar desafios colectivos [faz] parte, afinal, do estilo APM” (1993, p. 1).

Referências

- Abrantes, P. (1987). Associação de Professores de Matemática: Esperança e desafio (editorial). *Educação e Matemática*, 1, 3-6.
- Abrantes, P. (1991). 1º grupo do ensino secundário: O passado recente, o presente e o futuro. *Educação e Matemática*, 17, 19-23.
- Abrantes, P. (1992). Algo de novo no reino da Dinamarca: Notas e impressões de uma visita. *Educação e Matemática*, 22, 19-22.
- Abrantes, P. (1993). O estilo APM (editorial). *Educação e Matemática*, 28, 1.
- Abrantes, P. (1998). “Matemática 2001”: Natureza e importância de um estudo sobre o ensino da Matemática. *Educação e Matemática*, 46, 25-27.
- Abrantes, P. (2000). Gestão flexível do currículo: Que desafios se colocam? (entrevista). *Educação e Matemática*, 59, 7-11.
- Abrantes, P., & Ponte, J. P. (1982). Professores de matemática: Que formação? In *Ensino da matemática: Anos 80* (pp. 269-292). Lisboa: SPM.
- Vieira, A., & Abrantes, P. (1994). Reforma, mentiras e professores (editorial). *Educação e Matemática*, 30, 1.

João Pedro da Ponte

Grupo de Investigação DIF

Centro de Investigação em Educação

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa