

ENTREVISTA COMPREENSIVA: DESVELANDO OS SENTIDOS DA AUTONOMIA DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

COMPREHENSIVE INTERVIEW: UNVEILING THE SENSES OF TEACHER AUTONOMY IN CURRICULUM DEVELOPMENT

Cristiane Borges Angelo

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Brasil

Iran Abreu Mendes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Brasil

RESUMO

Esse artigo apresenta subsídios à reflexão da Entrevista Compreensiva, enquanto método de pesquisa utilizado na área da Educação Matemática. Essa discussão parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da formação e desenvolvimento profissional de professores de Matemática, que objetivou compreender, a partir do discurso de cinco professores de Matemática, que lecionavam em uma instituição pública de ensino, o sentido atribuído à autonomia profissional e como esse sentido era refletido na produção e desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática. Para tal, apresentaremos os aportes teórico-metodológicos da Entrevista Compreensiva, bem como as etapas que compreenderam a referida pesquisa.

Palavras-chave: Entrevista Compreensiva. Método de Pesquisa. Formação de Professores. Ensino de Matemática.

ABSTRACT

This article presents information to reflect the Comprehensive Interview, as research method in the field of mathematics education. This discussion parts of a research developed in the training and professional development of mathematics teachers, which aimed to understand from the speech of five mathematics teachers, who taught at a public educational institution, the meaning attributed to professional autonomy and how this direction was reflected in the production and curriculum development of Mathematics. To this end, we present the theoretical and methodological contributions of the Comprehensive Interview, and the steps that comprised the said research.

Keywords: Comprehensive Interview. Method of Research. Teacher Training. Teaching of Mathematics.

INTRODUÇÃO

Esse texto soma-se aos demais trabalhos apresentados nessa publicação e pretende discutir a Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996; 2013), enquanto método de pesquisa que permite um novo olhar acerca do objeto de estudo. Essa discussão parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da formação e desenvolvimento profissional de professores de Matemática, que objetivou compreender, a partir do discurso de cinco professores de Matemática, que lecionavam em uma instituição pública de ensino,

o sentido atribuído à autonomia profissional e como esse sentido era refletido na produção e desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática.

Nesse sentido, pretendemos apresentar e discutir os encaminhamentos que realizamos com a Entrevista Compreensiva, percorrendo sobre o caminho que percorremos na construção do objeto de estudo que nos propusemos a investigar. Nossa intenção é focar nosso olhar no papel fundamental que a Entrevista Compreensiva teve na construção desse objeto. Embora o foco desse texto seja a Entrevista Compreensiva, traremos a tona alguns elementos da pesquisa citada no parágrafo anterior, como forma de o leitor perceber como se constituíram as etapas da referida investigação, que possibilitaram o desvelamento do objeto de estudo.

CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

De acordo com Gatti (2002) a pesquisa educacional tem evidenciado uma diversidade de problemas que envolvem pessoas em um contexto inserido no processo que a investigação tenta compreender. Assim, a pesquisa nessa área compreende uma multiplicidade de questões, de diversas conotações relacionadas de forma complexa no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades.

Face ao exposto, entendemos a relação entre o objeto de pesquisa e a metodologia empregada na investigação de maneira dialógica e consideramos que não podemos dissociar o objeto de estudo do método. Nesse sentido, concordamos com Paschoal (2001, p. 3) ao afirmar que “a opção por um método passa a configurar-se como uma decisão tão importante quanto a escolha do objeto da pesquisa [...] em ambos os casos, trata-se da mesma escolha, uma vez que os resultados pretendidos não podem ser dissociados do método escolhido”. Pensando neste aspecto, encontramos na Entrevista Compreensiva um substrato teórico-metodológico que propiciou-nos uma leitura da realidade e o desvelamento do objeto de estudo que pretendíamos analisar.

A Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 1996; 2013) tem como pressuposto fundamental a palavra do sujeito. Nesse sentido, parte-se do discurso oral para se construir o objeto de estudo. Através de entrevistas analisamos os sentidos explicitados pelos sujeitos e qual a relação desses sentidos em suas ações. Entendendo sentido como todo aspecto valorativo, atrelado à ação. As raízes da Entrevista Compreensiva encontram-se no interacionismo simbólico que

[...] concebe a sociedade como uma entidade composta de indivíduos e grupos em interação (...), tendo como base o compartilhar de sentidos sob a forma de compreensões e expectativas comuns. (...) A vida em grupo representa um processo de formação, sustentação e transformação de objetos, cujos sentidos se modificam através da interação (...).O ser humano age com relação às coisas na base dos sentidos que elas tem para eles. (HAGUETTE, 2000, p. 57-58)

Compartilhando com os pontos destacados acima, entendemos que os sentidos surgem da interação do sujeito com o outro, que age, interage, reflete, age novamente, alimentando e retro-alimentando sua existência, modificando esses sentidos através desses processos.

Coulon (1995) sublinha que é a concepção dos atores, a respeito do mundo social que constitui o objeto essencial da pesquisa sociológica. Das considerações precedentes, ratificamos que a palavra do sujeito nos permite compreender seu significado, advindo de sua interação social. Nessa direção, a Entrevista Compreensiva liga-se “[...] ao sentido da cultura compreendida como um conjunto de interações em que o indivíduo é um sistema complexo de relações. Desta forma, o objeto da pesquisa é a vida do entrevistado inscrita na problemática da pesquisa”. (SILVA, 2005, p. 4)

Vale ressaltar que o objeto de estudo que nos propúnhamos a investigar exigia uma perspectiva metodológica que nos levasse a compreender as manifestações verbais dos professores de matemática e como esses interagiam em situações concretas. Assim, optamos pela Entrevista Compreensiva, enquanto metodologia de pesquisa.

Santos (1995, p. 19) ao refletir sobre enfoque das pesquisas relacionadas à formação de professores afirma que, aos poucos, a análise centrada nas questões estruturais da sociedade vai sendo substituída por “estudos voltados para a compreensão mais aprofundada de aspectos específicos da realidade”.

Com efeito, passa-se a valorizar aspectos microssociais, dando ênfase ao papel do agente-sujeito, a interessar-se pelas identidades culturais, a desconfiar-se de categorias objetivas e a predominar o uso de procedimentos interpretativos.

Considerando que o desenvolvimento profissional dos professores está intimamente ligado à cultura da escola e pensando que a prática dos professores está condicionada à mesma, levamos em consideração, nessa investigação, o contexto em que os professores desempenhavam as suas funções, tendo em vista estarmos tratando de “acontecimentos e fenômenos concretos e singulares cujo conhecimento necessita de meios lógicos específicos, isto é, conceitos de pequena extensão e de grande conteúdo. (CASAL, 1996, p. 28).

Isso nos faz perceber os sujeitos participantes de nosso estudo envolvidos em uma complexa rede que tem seu lugar na instituição a qual desempenham suas funções, mas que se conecta com a sociedade que está a sua volta, tendo em vista que “[...] a sociedade é constituída de microprocessos que, em seu conjunto, configuram as estruturas maciças, aparentemente invariantes, atuando e conformando inexoravelmente a ação social individual” (HAGUETE, 2000, p. 20).

Em que se pese a complexidade que envolve o lugar social em que se encontram os docentes, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de estudar o professor vinculado às condições em que desempenha seu papel profissional.

Nesse sentido, a Entrevista Compreensiva, enquanto artefato que possibilita uma leitura da realidade traduz-se em uma abordagem em que continuamente os sujeitos investigados são questionados, para que se perceba como esses sujeitos interpretam a sua realidade tanto do ponto de vista pessoal como social, indo ao encontro do que Casal (1996) denomina de compreensão do sentido da ação social.

Ao utilizar a metodologia da Entrevista Compreensiva, nos deparamos com quatro etapas de trabalho que coadunam para a construção do objeto de estudo:

- 1^a) A escolha do objeto de estudo a partir de uma questão central. Questão essa que advém das inquietações e dúvidas do pesquisador e que culminam na escolha de um objeto a ser estudado.

2ª) A elaboração do roteiro-guia de entrevista, constituído por eixos temáticos que se queira investigar. Eixos que dizem respeito ao que o pesquisador considera importantes à questão concernente à sua pesquisa.

3ª) A realização das entrevistas que se configura no encontro entre pesquisador e pesquisado, em um contexto de relações que respeitem as subjetividades concernentes a cada um.

4ª) A escuta das entrevistas, que permitirá, tomando como aporte os referencias teóricos, compreender os discursos dos sujeitos pesquisados. A partir da escuta elaboram-se os planos evolutivos que permitirão a interpretação e a elaboração das respostas à questão de pesquisa.

Nas próximas seções desse artigo exporemos as etapas supramencionadas, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos a elas inerentes.

A ESCOLHA DO OBJETO DE ESTUDO

A primeira etapa do trabalho consistiu na escolha do objeto de estudo e partiu de uma questão central originada de nossas inquietações e dúvidas advindas de nossa experiência no campo educacional.

A partir da análise teórica relacionada à temática formação de professores, percebemos uma mudança de paradigma referente a esse conceito. Essa análise não teve por objetivo realizar uma síntese do saber adquirido, mas, conforme sublinha Kaufmann (2013), problematizar um novo saber a ser construído na pesquisa.

Percebemos que a mudança de paradigma na formação docente tem como resultado uma nova concepção de professor que passa a ser visto como “um profissional com capacidade para pensar, refletir e articular sua prática (deliberadamente ou não) a partir de seus valores, crenças e saberes (construídos ao longo de toda sua vida) [...]” (FERREIRA, 2003, p. 25). Assim, as investigações relativas à “Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática” tem uma presença marcante como tema de pesquisa no campo educacional e, conseqüentemente, têm se constituído em uma área de pesquisa cada vez mais consistente.

Nesse panorama, o professor de Matemática é visto como um elemento-chave dentro do contexto educacional e seu envolvimento no processo educativo é sobremaneira importante para que haja uma mudança significativa que convirja para a melhoria do ensino de Matemática em nosso país.

Por outro lado, no que diz respeito ao desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática, nossa experiência mostrava que o papel do professor de Matemática ainda encontrava-se reduzido aos procedimentos metodológicos de sala de aula, ficando definidos externamente a seleção de conteúdos, independente da realidade em que se encontrava 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).

Nessa tensão entre a mudança de paradigma que implica em um novo papel para o professor de matemática e a nossa experiência prática e, considerando ainda que, “a

importância significativa do objeto, a perspectiva conceitual e o ponto de vista valorativo condicionam o acto com que o cientista social interroga o real” (CASAL, 1996, p. 29) surgiu uma questão a ser respondida: Qual o sentido da autonomia docente e quais implicações esse sentido tem no desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática?

Investigar tal questão significou desvelar aspectos inerentes às percepções e vivências de professores de Matemática, para que pudéssemos compreender o sentido da autonomia docente na organização curricular, tendo em vista acreditarmos que “um melhor conhecimento dos professores pode ajudar no estabelecimento de políticas educativas mais adequadas” (PONTE; MATOS; ABRANTES, 1998, p. 215).

Tomando como ponto de partida a elaboração teórica e as questões que tínhamos nos proposto a responder e, considerando nossa opção pela Entrevista Compreensiva, percebemos que nosso objeto de estudo foi se constituindo “[...] por meio de uma elaboração teórica que aumentava dia após dia, a partir de hipóteses forjadas no campo da pesquisa” (SILVA, 2005, p.2).

Isso se configura no que Ludke (1998, p. 125) chama de abertura para novas visões que permite ao pesquisador aproximar-se mais de seu objeto de estudo e com isso afastar-se “das limitações impostas pelos pressupostos epistemológicos que regem a construção do conhecimento nas áreas tradicionalmente conhecidas como científicas”.

Essa abertura dá lugar à figura do artesão intelectual, expressão empregada por Wrigth Mills (1982, p. 240) que defende que “evitemos qualquer norma de procedimento rígida[...]” e que “[...] acima de tudo, busquemos desenvolver e usar a imaginação sociológica”. Para Mills (1982), o intelectual não deve separar sua pesquisa de sua vida, e sim, usar a sua experiência para a construção de seu objeto de estudo, estabelecendo, dessa forma, sua condição de artesão. Como assinala Weber (1965, 1992 apud Casal, 1996, p. 28), “o resultado é o conhecimento compreensivo de fenômenos socio-históricos, empiricamente validados”.

Nesse sentido, ao focarmos nosso olhar para um objeto de estudo com a intenção de compreendê-lo, evitamos qualquer tipo de definição prévia a fim de que pudéssemos obter uma amplitude do fenômeno estudado, além de nos permitirmos certa liberdade ante as estruturas rígidas que uma metodologia de pesquisa tradicional pudesse nos engendrar.

Foi considerando os elementos mencionados nos parágrafos anteriores que escolhemos nosso campo de pesquisa e os sujeitos a serem pesquisados, iniciando nosso processo de pesquisa, partindo das questões problematizadores e dos objetivos previamente definidos.

A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO-GUIA

A segunda etapa que realizamos durante a pesquisa foi a elaboração do roteiro-guia de entrevista, constituído por eixos temáticos. Esses eixos temáticos dizem respeito ao que considerávamos importante à questão central concernente à sua pesquisa.

Segundo Kaufmann (2013) o roteiro é um guia muito flexível, que serve para que os sujeitos falem sobre determinados temas, devendo conter questões lógicas, precisas e concretas. Assim, no roteiro-guia da pesquisa em voga trabalhamos com quatro eixos temáticos, quais sejam:

1º Eixo temático: História do Sujeito, que pretendia entender o porquê da escolha pela docência em Matemática; diagnosticar o pensamento do professor acerca de sua formação; entender o pensamento do professor sobre sua profissionalização; verificar os fatores que, de acordo com seu pensamento, contribuem para essa formação.

2º Eixo temático: Vivências, que visava perceber se o professor se identificava como um profissional autônomo; investigar quais os parâmetros em que se dava (ou não) a autonomia do professor.

3º Eixo temático: Ação Pedagógica, que tinha como intuito investigar a dinâmica em que ocorria a elaboração do currículo matemático na instituição; perceber até que ponto o professor participava (ou não) da elaboração do currículo de matemática; diagnosticar o contexto real em que o professor atuava e a avaliação que o professor fazia desse contexto; perceber se o professor trabalhava em uma dimensão coletiva ou se seu trabalho era voltado para o isolamento; identificar como se dava a relação do professor com o livro-texto; identificar como o professor avaliava o espaço destinado à reunião pedagógica, dentro da instituição de ensino; perceber até que ponto o professor era autônomo em sua prática, diagnosticando, se fosse o caso, os mecanismos de controle a que estava sujeito; diagnosticar, a partir do pensamento do professor, outras questões que ele acreditava que poderiam dificultar a sua prática enquanto professor de matemática; identificar a natureza do conhecimento que o professor priorizava em sala de aula.

4º Eixo temático: Definições, que compreendiam o que o professor pensava sobre Educação, Educação Matemática, Currículo e Autonomia profissional

Essa divisão obedeceu a uma ordem de encadeamento que se iniciava com questões relativas ao vir a ser professor de Matemática, passando pelas vivências do professor e pela forma como se dava sua ação pedagógica, finalizando com alguns pontos que achávamos pertinentes de questionar aos professores, dando atenção a aspectos como “[...] o propósito do professor, o professor como pessoa, o contexto real em que os professores trabalham e a cultura do ensino” (PONTE; MATOS; ABRANTES, 1998, p. 224).

AS ENTREVISTAS

Nesse trabalho, foram realizadas cinco entrevistas com professores licenciados em Matemática, com mais de dez anos de experiência docente e que desenvolviam seu trabalho em uma instituição pública federal de ensino.

O critério utilizado para a escolha desses cinco professores foi o de reunir professores que lecionassem em diferentes níveis de ensino e que, ao serem convidados para a entrevista, demonstrassem interesse e vontade em participar da pesquisa. Por conta desse critério consideramos que cinco professores eram suficientes para o desenvolvimento de nossa pesquisa, tendo em vista que tivemos representantes de três níveis de ensino (Ensino Médio, Ensino Superior e Educação a distância) e que, ao receberem o convite, manifestaram-se positivamente acerca de suas participações, o que para nós era uma condição *sine qua non*.

Ao realizarmos as entrevistas preenchemos um quadro de identificação, com algumas características dos sujeitos pesquisados. A partir desse quadro, optamos por fazer

uma caracterização geral dos professores, de forma que os mesmos não fossem identificados.

A entrevista configurou-se em um momento de troca que, segundo Kaufmann (2013) deve primar pelo equilíbrio, de forma que os papéis de entrevistador e entrevistado sejam fortes e contrastados. O pesquisador deve conduzir a entrevista de forma objetivando que o entrevistado sintá-se em um papel central no momento de entrevista (KAUFMANN, 2013).

Segundo Silva (2005, p. 9), no momento da entrevista são necessárias duas posturas do entrevistado, quais sejam: “Trabalhar a sua unidade (o que é mais freqüente) concentrando-se em suas opiniões e em seus comportamentos; Utilizar uma situação da entrevista para se interrogar sobre suas escolhas, auto analisar-se”.

Pela própria natureza da metodologia utilizada, as perguntas lançadas durante a entrevista não foram pré-determinadas e foram fluindo no transcorrer da conversa com os professores. Isso não significa que foram perguntas casuais, ao contrário, se configuraram em questionamentos relacionados aos eixos temáticos a qual elegemos previamente e que compunham o roteiro-guia da entrevista.

Vale ressaltar que a base para a realização das entrevistas foi o roteiro-guia, previamente elaborado. No entanto, pelo caráter flexível da Entrevista Compreensiva, muitas vezes, percebemos que algumas questões que pertenciam a um ou outro eixo temático, acabavam sendo respondidas antes de entrarmos nos respectivos questionamentos relativos ao eixo temático a qual tínhamos definido de antemão.

A INTERPRETAÇÃO: A ESCUTA E A ELABORAÇÃO DOS PLANOS EVOLUTIVOS

Partindo do que foi abordado durante as entrevistas, seguido das várias escutas que foram feitas das mesmas, procedeu-se ao levantamento de categorias que fundamentaram os sentidos que os professores davam à autonomia e como esses sentidos se articulavam com o desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática.

A partir da palavra do sujeito, advinda das interrogações propostas acerca da questão central da pesquisa, e dos referenciais teóricos tomados para a discussão do tema, que as hipóteses foram aflorando, nos possibilitando descobrir novas teorias, sem tomarmos como ponto de partida hipóteses pré-determinadas. Nesse sentido, segundo Kaufmann (2013, p. 47-48), “a particularidade da Entrevista Compreensiva é a de utilizar as técnicas de investigação como instrumentos flexíveis e evolutivos”.

A interpretação das entrevistas iniciou quando começamos a escutar as falas que continham as entrevistas gravadas. A partir desse momento, iniciou-se um movimento de ida e vinda, em que se articulava a fala do sujeito, as nossas observações e os autores que coadunavam com o assunto em pauta. Ao mesmo tempo em que escutávamos a fala dos sujeitos e anotávamos o que considerávamos que ia ao encontro do nosso objeto de estudo, fazíamos observações acerca dessas anotações e articulávamos esses trechos de falas destacados com os autores que apresentavam ideias e estudos relativos à temática em foco. Nesse sentido, por várias vezes retornávamos aos referenciais teóricos para reavaliar as

ideias e redirecionar as leituras em função das ideias apresentadas pelos sujeitos investigados.

As várias escutas que fizemos nos permitiram chegar pouco a pouco a algumas categorias que deram origem aos nossos planos evolutivos.

O plano evolutivo, como o próprio nome diz, é um instrumento de evolução do trabalho. Nesse tipo de plano, as categorias vão surgindo, através da escuta da fala dos sujeitos, e do diálogo que essas falas mantêm com as leituras que são realizadas, configurando-se em partes e sub-partes, se articulando e se movimentando no transcorrer da interpretação das falas.

Nesse trabalho, foram elaborados seis planos evolutivos. Partimos de nosso roteiro-guia para dar origem ao nosso primeiro plano evolutivo. Esse plano foi dividido em quatro eixos temáticos. O primeiro eixo temático dizia respeito à *história do sujeito* e trazia questões como o porquê de ser professor de matemática, as lacunas da formação do sujeito e o que o sujeito pensava sobre sua formação. O segundo eixo temático, por sua vez, trazia questões relativas à *vivência do professor*, tais como o sentido da autonomia docente e os mecanismos de controle a que o mesmo estava sujeito. O terceiro eixo temático apresentava pontos sobre a *ação pedagógica do professor* e focava assuntos como a dinâmica de elaboração do currículo matemático na instituição, a participação (ou não) do professor nessa elaboração, o contexto de trabalho e avaliação que o professor fazia do mesmo, se o professor trabalhava em uma dimensão coletiva ou isolada, como se dava o planejamento das aulas e se o livro-texto era adotado, a avaliação da reunião pedagógica, as dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho do professor e a natureza do conhecimento priorizado em sala de aula. O quarto eixo temático versava sobre alguns *conceitos* que foram percebidos, ao longo das entrevistas, sobre educação, educação matemática, currículo e autonomia.

No segundo plano as categorias começaram a surgir de acordo com a escuta das falas dos sujeitos e, à medida que esse plano ia se configurando, outras categorias foram acrescentadas ou tiveram seu *status* modificado.

Nesse plano, surgiu na categoria *escolha* a subcategoria *queria outra carreira*; na categoria *formação* apareceram as subcategorias *tecnicista* e *estudo solitário – longo aprendizado*; na categoria *o início da carreira* tivemos a subcategoria *trabalho com demonstrações – formalismo*; na categoria *hoje*, por sua vez, constaram as subcategorias *conhecimentos prévios*, *colaboração x autoridade*, *o vestibular*; *os alunos querem conteúdo*; na categoria *Matemática* constaram as subcategorias *forma de estimular o raciocínio* e *pensamento elaborado x banalidade*; nesse mesmo plano ainda tivemos as categorias *material didático* a qual faziam parte as subcategorias *eu produzi* e *o livro didático é muito técnico*; a categoria *currículo*, cuja subcategoria era *é de longa data*; a categoria *participação*, em que a subcategoria foi *não participo com afinco*; a categoria *autonomia*, dividida nas subcategorias *abertura na instituição* e *longo aprendizado* e, por fim, a categoria *educação* cuja subcategoria foi *não se pára para pensar*.

Na medida em que escutávamos as falas dos sujeitos as categorias iam mudando seu *status* dando origem a novos planos evolutivos.

No terceiro plano evolutivo, novas subcategorias surgiram e se juntaram as categorias que já constavam no segundo plano. Na categoria *escolha* acrescentamos a

subcategoria *na família sempre tem um professor*; na categoria *formação* adicionamos a subcategoria *hiato entre as disciplinas pedagógicas e específicas*; as subcategorias *espelho de outros professores* e *intransigência* foram acrescentadas à categoria *o início da carreira*; a subcategoria *competição* foi adicionada à categoria *hoje*, da mesma forma, na categoria *matemática* emergiu a subcategoria *aplicação*; a categoria *material didático* e *participação* mantiveram-se com as mesmas subcategorias até aquele momento da interpretação; por sua vez às categorias *currículo* e *autonomia* foram acrescentadas as subcategorias *ajustes nos conteúdos* e *uso de diversas metodologias*, respectivamente. Concluímos esse terceiro plano acrescentando à categoria *educação* a subcategoria *processo dinâmico*.

A partir dos relatos dos professores investigados elaboramos um quarto plano evolutivo em que surgiram novas subcategorias atreladas às categorias já contidas no terceiro plano evolutivo. Também tivemos uma mudança de status de uma subcategoria que passou a ser considerada como categoria.

Com relação às subcategorias que foram acrescentadas às categorias já existentes tivemos na categoria *escolha* o surgimento da subcategoria *maior afinidade*; na categoria *a formação* o acréscimo das subcategorias *mini-bacharelado*, *falta de aprofundamento de conteúdos do ensino médio* e *professor é profissão*; já na categoria *o início da carreira* acrescentamos a subcategoria *procurando, vendo, buscando*; as subcategorias *qualificação através da experiência* e *abertura para escutar* foram acrescentadas à categoria *hoje*; nas categorias *matemática*, *participação* e *educação* surgiram as subcategorias *capacidade de raciocínio lógico e abstração*, *pragmatismo do professor* e *interação*, respectivamente; as categorias *material didático*, *currículo* e *autonomia* mantiveram-se com a mesma conformação. Por sua vez, com a escuta das falas começamos a perceber que a questão do vestibular e o peso que esse processo seletivo tinha na elaboração do currículo de matemática da instituição era muito forte, haja vista que esse assunto fora citado, diversas vezes, por todos os professores e em vários momentos das entrevistas. Por esse motivo, a partir do quarto plano evolutivo mudamos o status da subcategoria *o vestibular* e passamos a considerá-la como uma nova categoria, tendo ela própria uma subcategoria intitulada *a amarra*.

A partir do quinto plano evolutivo começamos a perceber que algumas categorias estavam mais diretamente ligadas à formação e ao desenvolvimento profissional dos sujeitos investigados e outras, por sua vez, estavam atreladas ao ensino de matemática na instituição. Por esse motivo, optamos por dividir esse plano em duas partes, quais sejam: *Parte I - A formação e o desenvolvimento profissional dos sujeitos investigados*; *Parte II - Contextualizando o ensino de matemática na instituição*. Essa divisão tomou como aportes as orientações de Silva, ao afirmar que

o mecanismo de inversão entre as categorias e o material é contínuo no sentido de que os fatos se vêem sem cessar diante da cena, pois eles têm a ensinar, fazendo evoluir a problemática. Cada caso é particular, cada história tem uma estrutura que lhe é própria. Assim, quando o pesquisador descobre uma variação (descontinuidades entre as entrevistas) poderá agir, por exemplo construindo uma sub-divisão de categorias [...]. (SILVA, 2005, p. 13)

Nesse caso, as categorias que consideramos que tinham relação com a formação e o desenvolvimento profissional dos sujeitos investigados foram: *a escolha, a licenciatura, o início da carreira e hoje*. Já as categorias *currículo, o vestibular, a matemática, material didático, participação, autonomia, educação, reunião pedagógica, ambiente de trabalho e educação matemática* foram relacionadas à contextualização do ensino de matemática na instituição.

No plano supracitado, a categoria *a escolha* apresentava as seguintes subcategorias: *afinidade com a disciplina, cultura da família e o que mais se aproximava*; a categoria *o início da carreira* manteve-se com as mesmas subcategorias do plano anterior; a categoria *formação* que constava no quinto plano evolutivo deu lugar à categoria *a licenciatura* haja vista que todos os professores investigados eram licenciados e sempre ao falar em formação começavam descrevendo como tinha sido sua formação no Curso de Licenciatura em Matemática. Por sua vez essa categoria apresentou três subcategorias: *racionalidade técnica, incompatibilidade com ensino médio e professor é profissão*.

No que diz respeito às categorias que iam ao encontro da contextualização do ensino de matemática na instituição tivemos o aparecimento de *reunião pedagógica* cuja subcategoria intitulou-se *não sinto que eu cresça*; tivemos, também, a categoria *o ambiente de trabalho* com a subcategoria *o pragmatismo do matemático* e, ainda, a categoria *educação matemática* cuja subcategoria foi *suporte para o professor*; à categoria *autonomia* que já aparecia nos planos anteriores foi adicionada a subcategoria *não ser escravo do planejamento*. As demais categorias que constavam na segunda parte dos planos e que já apareciam em planos anteriores mantiveram-se com a mesma configuração.

O sexto e último plano evolutivo de nosso trabalho manteve a divisão em duas partes conforme o quinto plano. Na primeira parte todas as categorias do plano anterior foram mantidas e ainda incluímos a subcategoria *correr atrás* à categoria *hoje*. Da mesma forma, na segunda parte do sexto plano constavam as mesmas categorias de seu antecessor acrescidas das subcategorias *não somos uma ilha* relativa à categoria *o vestibular*; *formar o cidadão em sua integridade* na categoria *educação* e na categoria *currículo* o acréscimo das subcategorias *feito por matemáticos e reformulação*.

Silva reflete sobre o trabalho do pesquisador que utiliza a Entrevista Compreensiva e esclarece sobre o momento de término do processo investigativos. Segundo a autora,

O domínio do processo é tão essencial que o pesquisador muda radicalmente de postura entre o início e o fim da pesquisa. No início, armado por sua questão de partida ele é todo aberto a escuta do material pronto a se deixar embalar pelas hipóteses mais loucas. No final ele apenas escuta para aperfeiçoar seu modelo, trabalhar sobre a arquitetura interna, suas articulações. No início, ele joga ao máximo sobre as transversalidades, faz circular o objeto por direções inesperadas. No final, ele o separa do que lhe é estranho e o constitui como produto autônomo. (SILVA, 2005, p. 15)

Assim, com a finalização do sexto plano evolutivo acreditamos que tínhamos extraído todas as categorias e subcategorias que nossa interpretação tinha permitido até aquele momento da pesquisa.

As falas dos professores que emergiram das escutas das entrevistas e que subsidiaram a elaboração dos planos evolutivos foram a nossa principal unidade de referência na pesquisa. Por meio delas pudemos perceber as vozes que ecoaram e deram sentido ao objeto de estudo que queríamos compreender. Os temas abordados pelos professores nas entrevistas e os sentidos por eles atribuídos às questões colocadas no momento de diálogo entre pesquisador e pesquisado, nos possibilitaram desenvolver um “artesanato intelectual” em que os planos evolutivos eram ressignificados continuamente, resultando no eixo central que constituiu os sentidos atribuídos à autonomia docente e as implicações esse sentido tem no desenvolvimento curricular da disciplina de Matemática.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As considerações apresentadas ao longo desse texto tiveram como objetivo apresentar a Entrevista Compreensiva, enquanto método de pesquisa utilizado na área da Educação Matemática. Nessa direção, tomamos como ponto central de discussão uma pesquisa em que se estabeleceu uma relação dialógica entre o pesquisador, os sujeitos e suas falas e o conceito de autonomia profissional e desenvolvimento curricular na disciplina de Matemática.

Reiteramos que nosso trabalho de pesquisa foi ao encontro do que Mills (2009) considera como um “artesanato intelectual”, em que o pesquisador “desenvolve sua habilidade, bem como é um meio para desenvolver-se a si mesmo como homem [...]. Vive no seu trabalho e através dele, e esse trabalho o manifesta e revela para o mundo” (MILLS, 2009, p.61). Dessa forma, esta proposta de trabalho contribui para o desenvolvimento de um processo criativo, em que “a qualidade e a cientificidade do trabalho são fundadas sobre a liberdade de interpretação” (SILVA, 2005, p. 17)

Ressaltamos que em um trabalho dessa natureza, andamos muitas vezes, por caminhos obscuros, e o nosso papel, enquanto pesquisadores é encontrar pistas para que cheguemos à luz. Luz essa que nunca virá em sua totalidade, pois “os discursos são ambíguos e opacos e, assim, mesmo que tenham uma lógica argumentativa impecável, contém elementos para desvelamento – este, por sua vez, é sempre parcial” (SILVA, 2005, p.2).

Conforme relatamos ao longo desse texto, à medida que ouvíamos a fala dos sujeitos, construíamos, como em um jogo de encaixes, o nosso objeto de estudo. Essa escuta nos indicava algumas hipóteses iniciais que foram se confirmando no transcórre da interpretação. Com efeito, Silva (2005, p.2, grifo do autor) confirma o que vivenciamos na prática da entrevista compreensiva: “a teoria é elaborada progressivamente, dentro de um ‘vai’ e ‘vem’ contínuo entre os fatos e as hipóteses.”

Todo esse percurso se processou como que num *jogo de encaixes* em que íamos movimentando as peças, encaixando-as umas às outras, desencaixando-as, por vezes, até que, por fim, concluimos a construção de nosso objeto de estudo.

Enfatizamos que, no nosso íntimo, acreditamos não haver uma última resposta, uma solução definitiva, uma compreensão e interpretações plenamente desenvolvidas e que dão conta de todas as dimensões do fenômeno interrogado. O que haverá sempre é o

“andar em torno... outra vez e outra ainda. Um andar cuidadoso, que solicita rigor e sistematicidade” (BICUDO, 1993, p. 148).

Nesse sentido, a Entrevista Compreensiva se traduz em uma abordagem em que continuamente os sujeitos investigados são questionados, para que se perceba como esses sujeitos interpretam a sua realidade tanto do ponto de vista pessoal como social. Assim, finalizamos esse texto sem a intenção de esgotar a discussão sobre o tema, afirmando que a Entrevista Compreensiva se constitui em uma importante dimensão metodológica de pesquisa em Ciências Humanas, podendo contribuir sobremaneira para o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. Pesquisa em Educação Matemática. **Pro-posições**, São Paulo, vol 4, n. 1 (10), mar. 1993.
- CASAL, A. Y. **Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica**. Lisboa: Cosmos, 1996.
- COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- D'AMBROSIO, B. Formação de professores de Matemática para o século XXI: o grande desafio. São Paulo, **Pro-posições**, vol 4 n. 1 (10), mar. 1993.
- FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado das Letras, v. 1, p. 19-51. 2003.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. São Paulo: Editora Plano, 2002.
- HAGUETE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- KAUFMANN, J. C.. **L'entretien comprehensive**. Paris: Nathan, 1996.
- KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis/RJ: Vozes; Maceió/AL: Edufal, 2013.
- LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.
- MILLS, C. W.. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1982.
- MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- PASCHOAL, A. E. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n.3, p. 161-169, jan./jun. 2001.

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

SANTOS, L. L. de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, I (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SILVA, R. de F. 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. Natal: UFRN, 2005.

Cristiane Borges Angelo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Brasil
E-mail: cristianeangelo@dcx.ufpb.br

Iran Abreu Mendes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Brasil
E-mail: iamendes1@gmail.com