

Formação continuada de professores: por que participar? Resultados de reflexões docentes

Barbosa, Aline P. Ramirez ¹; Cortela, Beatriz Salemm Corrêa²

RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar os fatores que levaram cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental a participar de um curso de formação continuada em Matemática, oferecido pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como o entendimento das mesmas sobre as contribuições deste curso em seu processo de ensino. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas; e, para análise, adotou-se a abordagem francesa da Análise de Discurso (AD), baseando-se nos trabalhos de Orlandi (2002, 2016). Os resultados permitiram compreender que as marcas da “pedagogia da competência” estão presentes nas motivações pela busca destes cursos, além da necessidade em acrescentar à formação inicial algo que complemente a prática pedagógica e possibilite novas estratégias de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores; Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Reflexão sobre a formação docente.

CATEGORIA: 2

TEMA: Investigação e inovação na prática docente.

OBJETIVO

Identificar as motivações de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental a buscar um curso de formação continuada em Matemática, a partir da análise de seus discursos e das considerações que realizam sobre a importância desta formação em sua prática docente.

O CAMINHO PERCORRIDO

O presente trabalho é um recorte da dissertação de Barbosa (2017) que, em suma, investigou as “marcas” de um curso de formação continuada de professores, oferecido no ano de 2014 pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na prática docente de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O instrumento de coleta de dados da pesquisa foi uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita de acordo com um roteiro, que visou levantar alguns aspectos

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
aline_rmz@yahoo.com.br

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
biacortela@fc.unesp.br

relacionados a esta formação. Entre esses, compreender os motivos levaram as professoras a participar deste tipo de formação.

O PNAIC é uma iniciativa do Governo Federal em parceria com Distrito Federal, Estados e Municípios, conforme dispõe a portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Trata-se de curso que tem por objetivo principal a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a alfabetização sob a perspectiva do letramento. Espera-se que a partir das ações formativas desenvolvidas, os professores sejam capazes de alfabetizar todos os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Os pressupostos teóricos do curso orientam que o ensino de Matemática tenha constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, “[...] sejam elas do mundo da criança como jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo do adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro.” (Brasil, 2014, p.15). Com 160 horas de duração, essas formações abordaram várias temáticas e conceitos matemáticos, bem como os aspectos referentes ao seu ensino, tais como: a. Quantificação, registros e agrupamentos; b. Construção do sistema de numeração decimal; c. Operações na resolução de problemas; d. Geometria; Grandezas e medidas; e. Educação estatística; f. Saberes matemáticos e outros campos do saber; g. Educação matemática no campo; h. Educação matemática inclusiva; e i. Jogos na alfabetização matemática. As diretrizes presentes nestes materiais coadunavam com o documento denominado Direitos de Aprendizagem para o ensino de Matemática (Brasil, 2012) que, entre outros, detalha em que fase da escolarização cada conceito deve ser introduzido, aprofundado e consolidado.

O discurso dos professores é o objeto de análise de dados. Optou-se por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, já que esse tipo permite que os sujeitos explicitem, entre outras coisas, como experimentam suas vivências, como as interpretam e como estruturam o mundo social em que vivem (Bogdan; Biklen, 1994). Assumiu-se a vertente francesa de Pêcheux (1975) denominada Análise de Discurso (AD), que foi desenvolvida no Brasil, principalmente nos trabalhos de Orlandi, (2002). Compreende-se que este referencial fornece o entendimento de elementos que possibilitam compreender a relação entre sujeito, linguagem, ideologia e história, importantes para elucidação da questão de pesquisa.

A AD considera que a linguagem não é transparente. Desse modo, não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado, mas, sim, compreender como o texto significa. Ela trata o discurso compreendendo-o como “[...] da ideia em curso- do percurso- de correr, por em movimento” (Orlandi, 2002, p.15). Ou seja, considera a palavra em movimento, o sujeito

falando; a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.

Com o material de pesquisa coletado (as entrevistas transcritas) fez-se uma primeira análise, através de leituras minuciosas, buscando as regularidades presentes nos textos. Conforme afirma Cortela (2011, p.129), no processo de dessuperficialização busca-se verificar “[...] quem disse, o quê disse, como disse, buscando pistas que explicitem como o discurso está contextualizado, uma vez que seus autores deixam vestígios no fio do discurso”.

RESULTADOS

Participaram desta pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2016-2017, cinco professoras que lecionavam para os anos iniciais do Ensino Fundamental, aqui denominadas pela letra **P** (professora) e por números de **1 a 5**, de acordo com a ordem que responderam as entrevistas. Uma das condições para escolha dos sujeitos foi que tivessem participado do PNAIC de Matemática no ano de 2014.

No Quadro 1 são apresentadas respostas emitidas para três questões elaboradas com o intuito de compreender quais motivos levaram as professoras a participar deste tipo de formação, bem como o entendimento de cada uma delas sobre a contribuição desta formação ao seu fazer docente. Após refletirem, emitiram suas respostas, cujos recortes estão apresentados.

Quadro 1: Análises das questões selecionadas

Em relação à formação continuada do educador	
Questão	Respostas
1- Cite alguns fatores que o levam a participar destes tipos de curso.	<p>P1 Acho que é mais para se atualizar mesmo, ir mudando a prática [...]</p> <p>P2 [...] O professor nunca deve parar de estudar. Sempre vai ter alguma coisa que você não conhece [...]</p> <p>P3 [...] Como trabalhar, as áreas do currículo que a gente tem que trabalhar.</p> <p>P4 Para tirar as dúvidas, enriquecer o trabalho, inovação na nossa prática pedagógica [...]</p> <p>P5 [...] Tem que ter haver com o que eu trabalho em sala de aula</p>
Em relação à formação do PNAIC	
Questão	Respostas

<p>2- Porque escolheu participar do PNAIC de Matemática no ano de 2014?</p>	<p>Todas as participantes declararam que realizaram o curso do PNAIC para dar continuidade a formação oferecida, no ano anterior sobre Língua Portuguesa deste mesmo programa.</p>
<p>3- Em que aspectos essa formação contribuiu para o seu trabalho?</p>	<p>P1 [...] o PNAIC ele veio voltado também à teoria e também para a prática e isso é muito enriquecedor para o professor em sala de aula.</p> <p>P2 Na parte mais prática, eu sempre fui muito de lousa e caderno e lá eles ensinaram muita coisa prática [...]</p> <p>P3 [...] No PNAIC, eu pelo menos vi bastante coisa simples, que a gente podia tá trazendo para sala de aula.</p> <p>P4 O uso de jogos que foram apresentados no PNAIC e eu não tinha pensado naquela forma como foi nos mostrado [...]</p> <p>P5 Contribui assim, de saber como falar com as crianças, como explicar as formas das figuras (no caso da Geometria)</p>

Fonte: Dados compilados pelas autoras, (2017).

Gatti (2008) expõe que na última década a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento; de outro, a partir dos baixos índices de desempenho dos alunos em avaliações externas, pelos quais os professores são, até certo ponto, injustamente responsabilizados.

Ainda, segundo a autora supracitada, os cursos de formação continuada apresentam metas pautadas em competências e habilidades, enunciadas como se fossem ingredientes rotulados que, quando adicionados, garantem os resultados almejados. O uso dos termos competência e/ou habilidade contornou a dificuldade, em certos círculos, de falar em domínio de técnicas para o trabalho docente, que ficou descartada sob o rótulo do tecnicismo.

Durante as análises foi possível perceber o uso constante da palavra "práticas" em quase todas as respostas, evidenciando algumas "marcas" ideológicas nas falas dos sujeitos. Com base no entendimento de que não há um discurso que não se relacione com os outros (Orlandi, 2002) destacam-se, nos discursos aqui encontrados, as marcas de modelos formativos pautados nos ideais da racionalidade técnica, no qual "[...] a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica" (Schön 1983, p. 21). Como já dito, vista por essa vertente, a formação docente é pautada no fato de que após receber



determinada formação teórica, sob viés da perspectiva behaviorista, os professores devem aplicá-la na prática, ou seja, o profissional é tido com sendo um técnico do ensino.

Contudo, defende-se que nem sempre essa combinação garantirá o êxito no ensino e melhoria na aprendizagem. É necessário o entendimento de teorias referentes à Educação, das críticas teóricas sobre os diferentes modelos formativos para, assim, o educador realizar suas escolhas metodológicas e práticas, refletindo sobre elas. Ou seja, faz-se aqui uma defesa pela racionalidade crítica, superando as racionalidades prática e técnica, distanciando-se do sentido pragmático e dando voz ao caráter político nas diferentes formas de conhecimento e, nas diferentes relações do sujeito com o conhecimento. (Orlandi, 2016).

CONCLUSÕES

A partir dos resultados apresentados percebemos as marcas da "pedagogia das competências", que projetou nas políticas educacionais brasileiras um sentido adaptativo e tecnicista, indo ao encontro das expectativas de um mercado neoliberal que propõe que ser competente é condição para o cidadão ser competitivo, tanto social quanto economicamente.

Também compreendeu-se que as professoras buscam cursos que favoreçam o entendimento de conceitos específicos, sobre os quais têm dificuldade.

Percebeu-se, também, a significância conferida a cursos de formação continuada que exploram a parceria teoria-prática. Ou seja, que trabalhe conceitos teóricos e apresentem situações em que estas teorias podem manifestar-se no ensino em sala de aula. Também neste sentido, evidenciam-se os traços de uma formação compreendida muito mais em relação à racionalidade técnica do que a crítica.

Atentando-se a isso, defende-se que é importante que os cursos de formação continuada de professores sejam organizados, planejados e desenvolvidos de modo a atender as necessidades formativas dos professores, sem desconsiderar o contexto de seu trabalho e a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, para que ocorra tanto um aprofundamento dos saberes matemáticos, necessários ao ensino, quando a reflexões sobre o como e o porquê o ensino destes conceitos favorecem a construção de uma sociedade mais democrática, com justiça social.

REFERÊNCIAS



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Numero **Extraordinario.** ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 **Memorias,** Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

Barbosa, A. P. R. (2017). Formação continuada de professores para o ensino de Geometria nos anos iniciais: um olhar a partir do PNAIC. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência). Faculdade de Ciências. UNESP, Bauru.

Brasil. (2012). Ministério da Educação, Portaria nº 867, 04/07/2012, Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de jul. de 2012.

_____. (2012). Ministério da Educação. Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 17/02/2014.

_____. (2014). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação. Brasília: MEC, SEB.

Bogdan & Biklen. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Portugal, Porto Editora.

Cortela, B. S. C. (2011). Formação inicial de professores de Física: fatores limitantes e possibilidades de avanços. Tese (Tese de doutorado em Educação para Ciências). Faculdade de Ciências. UNESP, Bauru.

Gatti, B. A. (2008). Análises das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº 37, jan./abr.

Orlandi, E. P. (2002). Análise do Discurso: Princípios & Procedimentos. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes.

_____. (2016). Educação e Sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. ALED, edição 16 (2), p.68-80.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner. New York: Basic Books.