

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NAS CRECHES

Neichelli Fabrício Langona – Renata Prenstteter Gama
neichelli@yahoo.com.br – renatapgama@gmail.com
UFSCar- Sorocaba / Brasil

Núcleo temático: Formação de professores de matemática

Modalidade: P

Nível educativo: Formação e atualização de ensino

Palavras chave: Coordenador pedagógico, Formação continuada, Educação Matemática, Creches.

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido em 2016 com o objetivo de compreender o trabalho dos coordenadores pedagógicos na formação continuada dos professores que ensinam matemática nas creches com crianças de 0-3 anos. Para isso, a pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, utilizando como instrumento de coleta de dados questionários semi-estruturado com os coordenadores que desenvolveram as propostas de formação durante o ano de 2016, entrevista e a análise dos projetos de formação elaborados anualmente pelos coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de ensino que contemplam propostas de formação continuada direcionados aos professores que ensinam matemática nas creches. O referencial teórico para a análise dos dados se remete a formação de professores (IMBERNÓN, FIORENTINI e LORENZATO); relação à escola como locus da formação em serviço e o coordenador pedagógico como agente ativo deste processo (FUSARI, CHISTOV e CASSALATE). Os resultados indicam que as propostas de formações continuadas envolvendo à relação da criança com a matemática prevê aspectos voltados ao cotidiano de maneira lúdica. O grande desafio apontado pelos coordenadores é o de mobilizar ações formativas para que os professores percebam a importância de desenvolver conceitos matemáticos através da problematização dos jogos simbólicos e do vocabulário fundamental.

Introdução

A busca pela democratização e pela qualidade do ensino tem exigido que a escolareavalié a sua forma de ensinar e busque alternativas que favoreçam a aprendizagem dos alunos. A escola não pode se limitar a transmitir o conhecimento, sendo necessário investir na formação de professores.

Nesse sentido, Imbernón (2011) afirma que a educação vem se tornando uma atividade cada vez mais complexa e para atender essa nova realidade, a profissão docente precisa renovar

suas competências profissionais, já que possuir conhecimento formal sobre determinado assunto não é mais suficiente para assumir a capacidade de ensiná-lo.

Dentre os conhecimentos, o professor precisa fazer suas escolhas pedagógica e tomar decisões sobre os problemas enfrentados diariamente nos processos de ensino aprendizagem. Para isso, é fundamental que ele participe de atividades formativas que lhes possibilitem repensar as práticas pedagógicas.

Nesse contexto a formação do professor não pode ser aquela que o aprisiona em uma função de técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas (IMBÉRNOM. 2011.p.21), mas sim a de um profissional que é capaz de agir mobilizando ações e articulando seus conhecimentos.

Cochran-Smith e Llytle (1999) consideram que para atender a essa nova necessidade escolar é importante que o professor adote uma postura investigativa sobre a sua prática a medida que cada espaço utilizado por ele se torne um local potencial de investigação. A investigação como postura proposta pelas autoras pressupõe o professor em movimento constante de problematização para questionar as formas em que os conhecimentos são construídos e assim adotar uma postura mais ativa e autônoma.

Assim, tornou-se oportuno investigar como são desenvolvidas as propostas de formação continuada oferecidas pelos coordenadores pedagógicos destinadas aos professores que ensinam matemática nas creches.

O trabalho formativo do coordenador pedagógico.

A formação continuada, citada na Lei 93.94/96 no parágrafo único do artigo 62, indica o direito do professor (a) de receber formações em serviço no local de trabalho ou em instituição de educação básica e superior.

Muitos autores (Nóvoa, 1992; Fusari, 2000; Imbernón, 2011) defendem a própria escola como local de formação continuada, já que é nesse espaço que o professor enfrenta os problemas peculiares da sua realidade.

Sendo o coordenador pedagógico o principal responsável por mobilizar as ações formativas dentro das escolas (Almeida, 2003; Geglio, 2003; Placco, Assunção e Falcão, 2015) ele pode favorecer a discussão e a busca coletiva por soluções possíveis para os problemas da escola.

Nas palavras de Geglio (2003.p.117):

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente de formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos.

É nesse momento de mediação que o CP mobiliza a equipe para um trabalho coletivo, favorecendo a troca entre os pares e a análise crítica dos problemas enfrentados pelos professores.

Fiorentini e Lorenzato (2012) discorrem sobre a importância dos professores tentarem fazer da sua prática pedagógica um campo de estudo e pesquisa. Nas palavras dos autores: “ninguém parece discordar que o professor, ao refletir e sistematizar sua prática escolar, produz e renova saberes”(p.72).

Assim, surge a necessidade de espaços de formação para orientar e acompanhar o professor nesse exercício reflexivo. A própria escola pode oferecer uma proposta de formação continuada que coadune com essa necessidade de reflexão, colocando o professor como protagonista de seu processo formativo.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2016 com os coordenadores pedagógicos que atuam na Secretaria Municipal de Educação de uma cidade no interior do estado de São Paulo.

A abordagem do estudo foi de natureza qualitativa, pois como propõem Lüdke e André (1986, p. 18), “o estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Além disso, na perspectiva das mesmas autoras, a pesquisa qualitativa enfatiza o processo e visa desenvolver a compreensão do fenômeno a que se propõe a pesquisa

A coleta de dados iniciou com a aplicação de questionário aos 159 coordenadores pedagógicos via redes sociais. Desses questionários enviados, 29 retornaram preenchidos.

Os questionários respondidos foram separados por segmento de acordo com o quadro abaixo:

Nº de questionários preenchidos	Segmentos de Ensino
2	Creches (0-3 anos)
3	Educação Infantil (4-5 anos)
23	Ensino Fundamental I (6-10 anos)
1	Ensino Fundamental II (11-14 anos)

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora

Para o presente trabalho selecionamos apenas os coordenadores responsáveis pela formação dos professores que atuam em creches.

A segunda etapa da coleta de dados foi a análise dos projetos de formação elaborados anualmente por esses coordenadores como requisito para assumir a função de coordenador pedagógico neste município. Apenas um dos coordenadores previa ações formativas com foco nos saberes matemáticos em seu projeto de formação, o que justificou a sua participação na entrevista realizada como uma terceira etapa da coleta de dados.

Para a análise optou-se pela triangulação dos dados coletados levando em consideração os três instrumentos utilizados: questionário, análise dos projetos de formação e entrevista com o coordenador pedagógico escolhido.

O trabalho formativo realizado pelo coordenador pedagógico com os professores que ensinam matemática nas creches.

A coordenadora que participou do estudo possui duas licenciaturas (Pedagogia e Psicologia) e duas pós-graduações (Gestão Escolar e Educação Infantil), atua como professora a mais de 15 anos e como coordenadora pedagógica desde 2002.

De acordo com as respostas dessa coordenadora mediante questionário, a matemática na creche permeia outros saberes e está presente em atividades como brincadeiras, jogos simbólicos, movimento, jogos de construção e na utilização dos espaços e materiais diversos.

Mediante resposta em questionário, a coordenadora afirma que ao proporcionar o contato da criança com diversos materiais ela tem a oportunidade de resolver problemas que envolvem os saberes matemáticos como um instrumento para interpretar questões que estão ligadas ao cotidiano.

Nas palavras da coordenadora entrevistada *“No momento de planejar as atividades, o professor precisa ter um olhar apurado para prever situações problematizadoras que envolvam o aluno na resolução dessas questões”*.

O trabalho realizado nesse município com a matemática nas creches já foi pautado nas propostas do RCN, depois passou a seguir a proposta curricular do próprio município que foi elaborada em 2011 e agora se baseia na nova proposta curricular do município elaborada em 2016.

Essa nova proposta trata a matemática como um saber a ser vivenciado pelo aluno nas mais diversas situações sem que seja necessariamente sistematizado. De acordo com o documento:

“... em relação aos saberes matemáticos, entende-se que, no que condiz às propostas voltadas a educação de crianças de 0 a 3 anos, há a apropriação de conceitos através das experiências e vivências das mais variadas, que perpassam os demais saberes. É através da experimentação e exploração corporal e espacial, das relações entre os seres, ambientes e objetos que a criança tem a oportunidade de resolver problemas. Dessa forma, não há segmentação de conhecimentos matemáticos a serem ensinados e sistematizados.” (Proposta Curricular do Município, 2016, p. 50)

Neste contexto, a formação em serviço realizada pelo coordenador pedagógico da unidade, pode subsidiar o trabalho do professor oferecendo a ele a possibilidades de planejar as atividades para desenvolver os saberes matemáticos articulados à problematização das questões cotidianas que envolvem os alunos.

Propostas de formação realizadas pelo coordenador pedagógico.

O projeto de formação elaborado pela coordenadora trazia a proposta de trabalho voltado aos saberes matemáticos com base em um texto intitulado: *“As crianças e o conhecimento*

matemático: experiências de exploração e ampliação de conhecimentos de conceitos e relações matemáticas” da autora Priscila Monteiro.

O texto trata sobre a necessidade organizar situações que desafiem os alunos a articular as experiências extraescolares aos saberes matemáticos socialmente construídos.

O texto foi lido e discutido com as professoras e as auxiliares de desenvolvimento infantil durante as reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que ocorre semanalmente nas escolas.

Quando questionada sobre as dificuldades quanto ao trabalho formativo dos professores que trabalham com alunos de 0-3 anos, a coordenadora respondeu que muitos professores chegam à creche com um olhar mais voltado para a matemática escolarizada, com conteúdos bem delimitados visando atender expectativas de aprendizagem para essa área de saber.

Como a nova proposta curricular considera que o trabalho da matemática deve estar implícito em outros saberes, os professores demonstram dificuldades em propor ou problematizar situações que atendam essa proposta de trabalho.

Além da leitura e discussão do texto, a coordenadora relatou durante a entrevista que costuma utilizar filmagens das atividades como proposta formativa. Nesse caso, ela costuma observar as aulas realizadas pelos professores, filmar as atividades propostas com os alunos e utilizar as imagens nos momentos de formação.

Na transcrição de um trecho da entrevista, a coordenadora relata como as filmagens colaboram para que o professor identifique situações que poderiam ter potencializado o trabalho realizado e servem de exemplo para os professores mais novos.

“Costumo utilizar filmagens realizadas durante a execução das propostas de atividades dos professores mais experientes para tematizar a prática dos professores mais novos. Com base nessas filmagens, os professores podem verificar as potencialidades e as fragilidades da proposta realizada com os alunos. É comum ouvir dos professores durante a exibição das filmagens: Nossa, olha que oportunidade que eu perdi nesse momento...”

Sobre a utilização de filmagens como estratégia formativa Brito (2006, p. 2) considera que “o vídeo pode ser utilizado como importante estratégia mediadora do processo de formação, pois permite que o professor teça novo olhar sobre si mesmo e sua ação, confrontando teorias, criando conflitos, provocando transformações.”

Além disso, a troca de experiências entre os professores mediante a avaliação coletiva da proposta de trabalho analisada através dos vídeos pode ser um material rico para a reflexão sobre a prática e a discussão de novas posturas e encaminhamentos sobre o ensino da matemática.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce a função de mediar a reflexão do professor sobre a sua própria prática. Nas palavras de Cassalate (2007, p.23):

O coordenador pedagógico assume um trabalho de formação continuada ao subsidiar e organizar a reflexão entre os docentes sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho criando possibilidades adequadas à realidade da escola e às necessidades do corpo docente.

Assim, o trabalho formativo realizado com o professor que ensina matemática nas creches pautado na troca de experiências entre os profissionais e na reflexão sobre a prática pode enriquecer as propostas que envolvem os saberes matemáticos.

Considerações finais.

O presente estudo elucidou o trabalho formativo desenvolvido com os professores que ensinam matemática aos alunos de 0-3 anos com foco no trabalho realizado pelo coordenador pedagógico nos momentos semanais de formação.

Os resultados indicam que as propostas de formações continuadas envolvendo a relação da criança com a matemática prevê aspectos voltados ao cotidiano de maneira lúdica. O grande desafio apontado pela coordenadora é o de mobilizar ações formativas para que os professores percebam a importância de desenvolver conceitos matemáticos através da problematização dos jogos simbólicos e da exploração do vocabulário fundamental.

Com isso, pudemos verificar que a formação em serviço é fundamental para que o professor tenha oportunidade de refletir sobre sua prática por meio de compartilhamentos de suas experiências realizados durante as reuniões.

Tanto o uso do texto quanto as filmagens puderam contribuir para que os professores reavaliassem suas propostas de trabalho e aprimorassem as suas concepções para com o trabalho frente aos saberes matemáticos.

O coordenador, enquanto formador de professores, pode contribuir para a construção de uma prática mais autônoma ao favorecer espaços de formação utilizando essas experiências como ponto de partida para a reflexão coletiva, tornando o professor mais seguro para desempenhar seu papel educativo.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. R. (2003). Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, Capítulo 2, pp.21-47. São Paulo: Loyola. Ser
- Assunção, O.H.G; Falcão, R.O. (2015). *O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa- ação no município de Fortaleza* Reunião da ANPED.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- Brito, F.C(2006). *O vídeo como recurso mediador do exercício de reflexividade sobre a prática docente*. consultado em http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_23.PDF.
- Cassalate, M. S.(2007) *A atuação do professor coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades*. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE: Presidente Prudente –SP.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). *Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities*. In Review of Research in Education.USA, 24 p. 249-305.Tradução do GEPFPM/Unicamp
- Imbernon, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*; [tradução Silvana Cobucci Leite] 9. Ed. São Paulo: Cortez.
- Fusari, J. C. (2000). Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In *O coordenador pedagógico e a formação docente*. Capítulo 2, pp. 17-24. 8ª ed. São Paulo. Loyola.
- Fiorentini, D; Lorenzato. (2012). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3ª Ed.Rev. Campinas –SP: Autores associados.
- Geglio, P.C. (2003). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. Capítulo 8, pp.113-120. São Paulo: Loyola.
- Lüdke, M. e andré, E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Novoa, A. (1992). *Formação de professores e formação docente*. In Nóvoa A. (Org) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Placco, V.M.N.S; Souza, V.L.T; Almeida. (2012). *O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas*. Caderno de Pesquisa,v.42, n.147, 754-771.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ, Proposta curricular de Educação Infantil. 2016.