

PNAIC MATEMÁTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Sirlene de Jesus dos Santos da Silva – Neila Tonin Agranionih
sirjesus.silva207@gmail.com – ntagranionih@gmail.com
Universidade Federal do Paraná: Departamento de Teoria e Prática de Ensino – Brasil

Núcleo temático: IV FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MATEMÁTICAS.
Modalidade: COMUNICACIÓN BREVE (CB)
Nível: 5 FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE
Palavras chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Prática Pedagógica. Formação de Professores.

Resumo

O artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que buscou identificar desafios e contribuições da política brasileira de formação de professores alfabetizadores - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC Matemática - para a prática pedagógica. Os dados foram obtidos por entrevista semi-estruturada com dezoito professoras do Ciclo I do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba – PR e analisados por meio da Análise de Conteúdo. Tem o objetivo de apresentar o que professores participantes entendem como prática e discutir este conceito de forma mais ampla no que se refere à ação pedagógica dos alfabetizadores participantes do PNAIC - Matemática. Para fundamentação e suporte teórico, conta com contribuições de: Brito (2006), Pimenta (1999, 2014) Tardif (2000), Mizukami (2002), Nóvoa (1992); entre outros. Os resultados apontam para uma concepção instrumental de prática, ora como oposição à teoria, ora como atividades aplicáveis. Evidenciam que a consciência das diferentes dimensões que envolvem a prática depende da reflexão que o professor realiza sobre seus saberes no desenvolvimento de seu trabalho.

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um compromisso assumido pelos governos Federal, Estadual e Municipal brasileiros para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Para o alcance desse objetivo, foram criados e previstos um conjunto de ações que se referem aos materiais e referências curriculares e pedagógicos, avaliações e controle social, e mobilização que são disponibilizados pelo

Ministério da Educação – MEC, e contribuem para a alfabetização e o letramento sendo o eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (Brasil, 2014a, p. 8).

No âmbito do Pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolveu-se a partir de um processo de formação em um curso presencial, e as estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. O PNAIC Matemática ocorreu em 2014 e objetivou o aprofundamento e ampliação de temas sobre Linguagem tratados em 2013, contemplando o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares com ênfase em Matemática. Em Curitiba- PR a formação foi realizada por meio de parcerias entre o Ministério da Educação – MEC, Universidade Federal do Paraná – UFPR e Secretaria Municipal de Educação – SME, os quais se articularam para a implantação e realização do processo formativo dos professores alfabetizadores da rede municipal.

O presente artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa mais ampla: “Desafios e contribuições do PNAIC Matemática para a prática pedagógica de professores da rede municipal de Curitiba”, que buscou identificar os desafios e as contribuições do PNAIC - Matemática para a prática pedagógica. Tem como objetivo apresentar o que professores participantes entendem como prática e discutir este conceito de forma mais ampla no que se refere à ação pedagógica dos alfabetizadores participantes.

A formação continuada e a alfabetização matemática no âmbito do PNAIC

O documento orientador do PNAIC ressalta que a formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente. Nesse sentido, concebe o professor do ciclo de alfabetização como um profissional reflexivo que constrói um trabalho docente como prática social (Brasil, 2012, p. 21).

O PNAIC - Matemática propõe a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento. Discussões sobre tal proposta foram apresentadas no decorrer de toda formação com o intuito de subsidiar e dar embasamento teórico aos professores alfabetizadores sobre o tema. Espera

que os professores participantes da formação do PNAIC Matemática incorporem às suas práticas pedagógicas atividades que oportunizem a compreensão, interpretação e o uso da linguagem matemática presente nas práticas sociais no sentido de ir além do ler e escrever números e realizar cálculos em exercícios que privilegiem o domínio de técnicas operatórias. De acordo com as orientações apresentadas nos Cadernos do PNAIC, o ambiente de sala de aula deve ser alfabetizador e neste sentido, além dos materiais que remetam à função social da matemática, dos jogos, do lúdico e das brincadeiras, o professor alfabetizador deve ser aquele que oportuniza situações que favoreçam a construção dos saberes matemáticos vivenciados na infância que servirão de base para a construção dos conceitos matemáticos universais. A construção resultante das relações que a criança estabelece a partir do seu contato com o mundo e nas suas relações sociais, quando incentivada pelo professor, contribui para o seu processo de alfabetização matemática (Brasil, 2012). Na medida em que propõe novas abordagens ao processo de alfabetização, com a proposta de realização de novas práticas de ensino, propõem também ao professor a construção de uma nova prática pedagógica, tendo como princípio a reflexão permanente sobre sua ação.

A formação do professor e a prática pedagógica

As pesquisas atuais sobre formação docente têm a marca da importância dada à prática docente e aos saberes dos professores. Brito (2007, p.50) acrescenta que há valorização dos “saberes da experiência, apresentando como novo paradigma formativo a perspectiva reflexiva”. A perspectiva reflexiva de formação docente é delineada pela necessidade do próprio professor perceber-se como um profissional que reflete e está consciente de sua função social, capaz de construir o saber no cotidiano escolar continuamente na ação, numa perspectiva crítica (Brito, 2006).

A perspectiva reflexiva crítica é tomada por Nóvoa (1992) como processo que fornece aos professores meios de pensar com autonomia no contexto de sua autoformação, usufruindo de liberdade e criatividade.

Tardif (2000) contribui com essa discussão acrescentando que a prática docente é o palco e o cenário de produção de saberes relativos à profissão. Para este autor, cabe ao professor tornar-se sujeito do conhecimento detendo saber específico e intrínseco ao seu fazer pedagógico.

A atuação profissional nos permite afirmar que os saberes docentes emergem no cotidiano da sala de aula a partir da reflexão que fazemos sobre o que fazemos. Mas, ao mesmo tempo, esses saberes alimentam-se de uma teoria pesquisada, estudada. Estamos falando de saberes que dependem de uma teoria, de uma prática reflexiva e nossa atuação crítica diante da realidade vivenciada. Então nossa formação, segundo Pimenta (1999, p.30) requer mobilização de “saberes da nossa prática reflexiva”, assim como de “saberes especializados” e “saberes de uma militância pedagógica”.

Por isso é tão importante o incentivo à formação do professor como intelectual reflexivo, inovador, que busca novas práticas e metodologias, que não tem medo do novo, que busca constantemente se atualizar, pois já é sabido que o conhecimento é sempre mobilizado por novas aprendizagens.

O professor, que desde sua formação desenvolve o hábito de refletir sobre a prática poderá constituir-se num professor reflexivo. Esse professor traz em si a satisfação de formar e mudar, e isso não só em relação à sua própria prática, mas também em relação à sua própria pessoa, como ser humano.

Os caminhos percorridos na pesquisa

A seleção dos professores participantes do PNAIC- Matemática foi realizada por indicação do Ministério da Educação através do Edital que contemplava como critério para participação no curso, professores regentes de turmas do 1º, 2º e 3º ano, que constavam no censo escolar do ano anterior. Ao todo foram 1814 professores alfabetizadores que participaram da Formação do PNAIC na rede municipal de Curitiba. Esses professores foram organizados em 69 turmas distribuídas em 9 Núcleos Regionais de Educação, sendo Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Matriz, Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade.

A pesquisa realizada, de natureza qualitativa, envolveu 18 professoras alfabetizadoras do Ciclo I da rede municipal de Curitiba, selecionadas por sorteio dentre os participantes da formação do PNAIC- Matemática no município. Como critério para participação na pesquisa, o professor tinha que ter concluído a formação do PNAIC Matemática em 2014 e estar atuando no Ciclo I no ano de 2015. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada, vídeogravadas e posteriormente transcritas. Para análise e interpretação dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Teve como objetivo

verificar desafios e contribuições do PNAIC Matemática para a prática pedagógica na perspectiva dos professores alfabetizadores do Ciclo I do município de Curitiba participantes. Nela ficaram evidentes as concepções de prática pedagógica dos professores no contexto da formação.

A pesquisa evidenciou as concepções de prática pedagógica dos professores participantes: *prática em oposição à teoria, prática como atividades aplicáveis.*

Prática em oposição à teoria refere-se à visão das professoras, tais como as exemplificadas abaixo, P13, P16 e P18, de que a formação foi um processo não apenas teórico, mas que promoveu atividades, trouxe sugestões sobre como ensinar e exemplos de atividades. Para elas o PNAIC Matemática trouxe muito a “prática”, ou seja, metodologias que facilitam e que podem ser utilizadas pelo professor para desenvolver suas aulas e auxiliar na aprendizagem dos alunos.

P13 – [...], mas quando você trás para prática você vê que é possível ser realizada em sala de aula, então as possibilidades são grande de ser realizada em sala, não é tudo, mas a maioria gente consegue aplicar.

P16 – [...] é bem possível porque foi um curso bem prático que nos ensinou a aplicar vários jogos de fácil aplicação e nos auxiliavam na prática do dia a dia.

P18 – A possibilidade é ampla, pois as atividades são dinâmicas e práticas, facilitando assim o processo de aprendizagem das crianças [...] Tudo o que eu vi nos cadernos de formação eu achei interessante eu procurei colocar em prática, assim algumas delas e, eu acredito que pela forma prática de ser desenvolvida e pela ludicidade que se encontra nos cadernos as atividades elas instigam mais os estudantes.

Nesse sentido, a formação foi valorizada por ter apresentado o “como fazer” e não apenas dizer o que deve ser feito, ou seja, ficar só na “teoria”, conforme dizem as professoras.

Prática como atividades aplicáveis, refere-se à concepção das professoras exemplificadas abaixo, P1, P2, P8 e P14, de que “prática” diz respeito às atividades aplicáveis na sala de aula, que enriquecem o planejamento, que auxiliam no seu fazer pedagógico e possibilitam desenvolver a alfabetização em sala de aula. Essas professoras viram na formação um meio para desenvolver determinadas atividades e não como uma proposta no sentido de auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica num sentido mais amplo.

P1 – Eu aplico bastante da formação, os conteúdos, as possibilidades que foram dadas no curso quando possível, nem sempre é possível né, apesar de serem práticas que enriquecem o nosso trabalho, enriquecem o nosso planejamento, o encaminhamento metodológico fica bem melhor do que a gente fazia antes.

P2 – Eu continuo colocando [...] porque são práticas que eu já utilizei nos anos anteriores e eu vi que deu certo.

P8 – Porque acaba assim como a gente fica muito no livro didático com a criança, o Pnaic acaba trazendo muita coisa prática pro curso, pras aulas de matemática mesmo, porque daí você pensa numa atividade de contagem numa atividade de jogo numa atividade lúdica na sala, um planejamento diferente.

P14 – [...] são práticas de alfabetização que nós fizemos e que podem ser feitas no dia a dia pra auxílio do aluno né nos diferentes conteúdos.

Considerando o exposto destacamos que, embora o PNAIC Matemática tenha tido como objetivo promover a reflexão do professor sobre a sua própria prática pedagógica e sobre a necessidade de construí-la apoiados em referenciais teóricos, aos participantes talvez tenha ficado mais presente as atividades propostas em si para serem aplicadas em sala de aula, ou seja, as sugestões de atividades de ensino a serem seguidas. Neste contexto, concordamos com Kramer (2011) que diz que é preciso que uma formação continuada possibilite aos professores estudarem as teorias de forma crítica de maneira que elas os ajudem a compreenderem suas práticas, criando estratégias de ação e assim rejeitando antigas receitas e manuais. A professora P17, exemplificada abaixo, parece mais próxima destas ideias ao considerar que a prática requer mais do que aplicar um modo de fazer à atividade:

P17 – [...] é uma coisa desafiadora, mas é possível, assim não a relação de conteúdos, mas na maneira de você trabalhar que exige mais dos professores, exige uma preparação também do aluno, mas eu acho que é bem prático e bem possível sim, mais pra isso a gente tem que ter toda uma organização, tem que organizar muito bem, pensar muito bem porque não dá pra simplesmente pra jogar as coisas, vai jogar por jogar, tem que ter um planejamento, um conteúdo e explicar porque a atividade daquele momento.

Não basta saber aplicar atividades práticas, mas é necessário ter clareza de seus objetivos, de suas contribuições para a aprendizagem e esses aspectos envolvem referenciais teóricos que os sustentam. Para que as práticas atinjam seus objetivos precisam estar ancoradas em planejamentos sólidos, do contrário, poderão perder o seu sentido. Não podemos esquecer que a prática pedagógica é, sem dúvida alguma, um exercício diário, uma formação pessoal e profissional que não finda, onde o professor precisa constantemente colocar em interlocução conhecimentos, teorias e práticas. Neste ponto, questionamos a concepção de que a prática simplesmente é alimentada pela prática e se basta em si mesma no exercício da docência. Se for assim podemos cair num mero ativismo, uma vez que os suportes dos

referenciais teóricos sustentam e dão sentido às práticas a serem desenvolvidas em sala de aula. A teoria e a prática necessitam andar juntas num processo de prática reflexiva.

Destacamos Mizukami que cita a importância da reflexão crítica na formação continuada:

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente. (Mizukami et al. 2002a, p.28)

A partir desses apontamentos, é importante que o professor rompa com o estigma da simples transmissão de conhecimentos e proposições de atividades destituídas de significado tanto para o aluno quanto para ele próprio. Neste sentido corroboramos com as reflexões de Mizukami (2002) quando salienta que um curso de formação continuada deve proporcionar novas reflexões sobre a prática em sala aula e a (re) construção da identidade docente.

Considerações

Ao professor não cabe ser um repetidor de atividades prontas e da mesma forma, não pode mais buscar nas formações continuadas apenas sugestões de atividades que facilitem o planejamento e o ensino. Neste sentido, torna-se fundamental que os programas de formação continuada assegurem ao professor o tempo necessário para construir uma visão mais ampla de prática pedagógica desencadeando um processo reflexivo sobre a mesma ancorado em referenciais teóricos. Corroboramos com Nóvoa (1992), que diz que a formação docente é norteada pela prática pedagógica desenvolvida pelo professor, na mesma proporção em que esta prática é alimentada pela própria formação. É através da reflexão que surge ou se constrói a o pensamento pedagógico sobre a prática, através de um processo de estudos continuados durante toda a carreira profissional.

Neste sentido, não podemos afirmar que a formação proposta pelo PNAIC Matemática tenha favorecido a construção de conhecimentos, a transformação de saberes e a reflexão contínua da própria prática, afinal, uma das características da prática reflexiva é a busca permanente de significado sobre a própria prática no sentido de ressignificá-la. O que pudemos perceber com a pesquisa foi que o alcance desse objetivo demandaria a continuidade da formação no sentido de proporcionar a ressignificação das concepções de

prática como oposição à teoria e como aplicação de atividades evidenciadas pelos professores.

Frente às discussões que marcaram a trajetória da construção deste artigo, onde tentamos compreender as concepções de prática dos professores alfabetizadores, podemos considerar que estamos a passos muito lentos a caminho de atingir a finalidade de promover a prática reflexiva dos professores, um dos objetivos a que se propôs o PNAIC Matemática.

Referências bibliográficas

BRASIL (2012). Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação: MEC/SEB. Brasília.

BRASIL (2014). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Documento Orientador Pacto 2014 / MEC/ SEB. Brasília.

BRASIL.(2014a) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação. MEC/SEB. Brasília.

BRITO Antonia Edna (2006). Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. M. C; CARVALHO, M. A. Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). Formação e prática pedagógica: diferentes contextos e análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

KRAMER, Sônia. (2011). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

MIZUKAMI, M. G. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*, São Carlos/SP: EdUFSCar.

NÓVOA, Antonio. (1992). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PIMENTA, Selma. Garrido. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

TARDIF, Maurice. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e

suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr.