

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dayana Machado Rosales Cerva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
daya_rosales@hotmail.com

Resumo:

O presente trabalho apresenta algumas considerações sobre os conceitos de formação e desenvolvimento profissional docente, tema da Dissertação em andamento desta pesquisadora. Uma das etapas do trabalho foi a realização de entrevistas semiestruturadas com professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste artigo, apresentamos trechos da entrevista de uma das professoras entrevistadas. Apresentamos reflexões que a professora realizou sobre sua formação inicial e a continuidade que vem dando ao longo de sua carreira, sua perspectiva de futuras atividades, sua visão sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sobre a interação com os demais docentes e sobre as reuniões pedagógicas. Entendemos que esta professora apresenta clareza em relação ao seu desenvolvimento profissional docente, que é uma questão que estamos analisando em nossa pesquisa.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Anos Iniciais; Matemática; Ensino Fundamental.

1. Introdução

Em nossa pesquisa para a construção da Dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, estamos estudando o conceito de desenvolvimento profissional, que vem se constituindo na área da Educação Matemática. Apresentamos, aqui, algumas considerações sobre os conceitos de desenvolvimento profissional e de formação.

Uma das etapas pela qual nosso trabalho perpassa é a realização de entrevistas semiestruturadas com professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, apresentamos alguns trechos da entrevista realizada com uma das professoras com as quais estamos trabalhando nesta pesquisa.

2. Algumas considerações sobre desenvolvimento profissional docente

O conceito de desenvolvimento profissional muitas vezes é considerado equivalente ao conceito de formação. Iniciamos apresentando estes dois conceitos que, apesar de próximos, tem diferenças pelas quais perpassa a constituição desta pesquisa.

Ponte (1995, p.2) afirma que “a formação está muito associada à ideia de frequentar cursos, numa lógica mais ou menos escolar”. Já o desenvolvimento profissional, entende que “processa-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência de cursos, mas também outras atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, ...”.

Ainda traçando um paralelo sobre formação e desenvolvimento profissional, Ponte (1995) nos traz algumas contribuições.

O autor considera que na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo-lhe absorver os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos. Acredita que a formação se preocupa com aquilo em que o professor é carente e tende a ser vista de modo compartimentado. Geralmente inicia da teoria e, na maior parte das vezes, nem chega a sair dela.

Já no desenvolvimento profissional, o autor acredita que ocorre um movimento de dentro para fora, na medida em que o professor toma as decisões fundamentais relativas às questões que quer considerar, aos projetos que quer desenvolver e ao modo como os quer executar. São levados em consideração os aspectos que o professor já tem, mas que podem ser desenvolvidos, podendo partir da teoria como da prática e, em qualquer caso, tende a considerar a teoria e a prática numa forma interligada. Além disso, entende que o desenvolvimento profissional tende sempre a envolver a pessoa do professor como um todo.

Ponte (1995, p.3) acredita “que o professor é objeto de formação, mas é sujeito no desenvolvimento profissional”. Sob esta perspectiva de desenvolvimento profissional, entendemos que o professor deve ser autônomo e responsável pela sua constituição como profissional.

Marcelo (2009, p.7) corrobora esta ideia quando afirma que se tem considerado “o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente”.

O autor entende, também, que a perspectiva de desenvolvimento profissional docente pode ser compreendida como a busca da identidade profissional.

É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, P.7)

Nesta pesquisa, nosso enfoque é o desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática nos anos iniciais, onde trabalharemos sob esta perspectiva de processo

pelo qual se passa ao longo da trajetória docente. Concordamos com a compreensão de Marcelo (2009, p.9), quando afirma que “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”.

Além disso, sobre o desenvolvimento profissional docente, o autor (2009, p.10) destaca que “o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão” e acredita que “as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios”. Além disso, afirma que “as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas”. Assim, a ideia de desenvolvimento profissional contraria as práticas tradicionais de formação, que geralmente não estabelecem esta relação, apresentando propostas de experiências que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas. Outro aspecto destacado pelo autor, é a dimensão colaborativa do desenvolvimento profissional, ainda ocorram momentos de trabalho individual e reflexão.

Marcelo (2009) entende que não existe um modelo único de desenvolvimento profissional, cabendo a cada escola e a cada professor decidir o que lhe parece mais eficaz, aplicável e em conformidade com suas necessidades, crenças e práticas culturais. Além disso, o autor (2009, p.10) considera que o desenvolvimento profissional docente “está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se envolvem os professores enquanto profissionais”.

Marcelo (2009) reflete acerca da preocupação internacional em tornar a docência atrativa, manter os melhores profissionais na carreira docente e fazer com que os professores continuem aprendendo ao longo de sua trajetória profissional. Sobre esta questão, nos traz um fragmento do relatório *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* da OCDE:

“Actualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (OCDE, 2005, p. 12)

Cochran-Smith e Fries (apud MARCELO, 2009, p.8) afirmam que “em todas as nações existe um consenso emergente de que os professores influem de maneira significativa

na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola”. Nesse sentido, Na mesma linha, Darling-Hammond (apud MARCELO, 2009, p.8) afirma que a aprendizagem dos alunos “depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer”.

Quando se discute o conceito de desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009) apresenta algumas questões sobre o conhecimento do professor:

- O que os professores conhecem e o que é que devem conhecer?
- Quais os conhecimentos relevantes para a docência e para o seu desenvolvimento profissional?
- Como é que este conhecimento se adquire?

Sobre o conhecimento do professor, Cochran-Smith e Lytle (1999) falam em conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática.

O conhecimento para a prática é constituído de forma receptiva, em que o professor aprende conceitos de uma determinada área e/ou métodos voltados para o ensino destes.

Em relação ao conhecimento para a prática, Marcelo entende que

a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos, teorias educativas, estratégias instrucionais) conduz, de maneira mais ou menos directa, a uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, que deriva da investigação universitária, ou seja aquele de que se fala quando os teóricos dizem que o ensino gera um corpo de conhecimento distinto do conhecimento comum. Nesta perspectiva, a prática tem muito a ver com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino. (MARCELO, 2009, p.17)

O conhecimento na prática vem da perspectiva de que o professor aprende a partir da análise e reflexão sobre suas ações. Neste caso, o autor entende que

a ênfase da investigação sobre aprender a ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na acção. Pensa-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática. Um pressuposto desta perspectiva resulta da convicção de que o ensino é uma actividade envolta em incerteza, espontânea, contextualizada e construída como resposta às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula. O conhecimento emerge da acção, das decisões e juízos que os professores tomam. Este é um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de reflectir sobre o que fazem. (MARCELO, 2009, p.17)

O conhecimento da prática constitui-se, principalmente, nos espaços coletivos baseados na escola. O autor afirma que

esta última tendência está incluída na linha de investigação qualitativa, mas próxima do movimento denominado “o professor como investigador”. Parte-se da ideia que em ensino não tem sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa. (MARCELO, 2009, p.17)

O conhecimento para a prática, por seu caráter mais escolar, associamos com a ideia de formação. Já o conhecimento na prática e da prática, devido as características reflexivas, que estimulam o protagonismo do professor, entendemos que estão associados a ideia de desenvolvimento profissional.

3. Conversa com uma professora que ensina Matemática nos Anos Iniciais

Uma das etapas da nossa pesquisa vem sendo entrevistas semiestruturadas individuais com os professores que são sujeitos da pesquisa. Aqui, desejamos apresentar fragmentos de uma entrevista e discuti-la com vistas a perspectiva de desenvolvimento profissional docente.

Neste trabalho, abordamos a trajetória profissional docente, a formação inicial para o ensino de Matemática e sua continuidade, sua perspectiva de futuro, a visão do professor em relação ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a interação e as reuniões pedagógicas como ferramentas de apoio ao desenvolvimento profissional docente, de uma professora que chamaremos pelo nome fictício de Ana.

Ana é uma professora com quarenta anos de idade e vinte e um de docência. Coursou Magistério, como nível médio. Após, cursou Licenciatura em Biologia, Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Mestrado em Educação. Já lecionou desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Pela diversidade na formação, das experiências e por observar que a professora tem uma percepção muito clara em relação ao seu desenvolvimento profissional, resolvemos apresentar a sua entrevista neste trabalho.

Sobre a sua trajetória na Educação, Ana fez o relato que segue

Na realidade eu não tive muita escolha, foi uma opção da minha mãe. Ela que me matriculou no Magistério, que era no Auxiliadora e eu ganhei bolsa da Prefeitura. Não tinha Magistério em Canoas (público) e ela me inscreveu para uma bolsa, então eu fui obrigada a fazer Magistério. Na realidade eu queria ter ido para a área da Saúde, que é a área que eu gosto. Depois eu acabei ficando, acabei fazendo Biologia. Agora, eu adoro dar aula, adoro alfabetizar. Como eu digo para o meu marido, eu adoro dar aula, só estou no lugar errado, porque eu gosto do verão, eu quero estar lá no Nordeste. Eu comecei a trabalhar numa creche. Quando eu fazia estágio no Ildo Meneghetti era de manhã e de tarde eu trabalhava numa creche, que é a Construindo o saber, existia até em pouco tempo ali perto o hospital. Depois eu saí da creche e peguei um contrato no Estado, já para Biologia. Fiquei dando aula sete anos, depois me exonerei e fui morar no Rio. Lá no Rio eu não trabalhei. Quando eu voltei, em 2005, eu voltei a trabalhar. Eu voltei a trabalhar no EJA do La Salle com alfabetização e com Ciências. Depois trabalhei em escola particular e agora município, mas depois que eu retornei, só com os pequenos. No estado eu dava aula de quinta a oitava e no EJA, eu trabalhei com Fundamental dois, Médio e Pré-vestibular.

Quando questionamos sobre as mudanças que já se passaram ao longo de sua carreira, a professora aponta diferenças nas redes em que trabalhou e na sua própria ação.

Antes eu trabalhava no Estado. O Estado eu vejo ele diferente, as escolas tem mais autonomia, eu vejo os professores com mais autonomia na sala, a escola faz o seu calendário... eu não sei se hoje ainda é assim, mas na época que eu trabalhei que foi de 95 até 2001, era tranquilo. Até em questão de faltou professor, sobe período, manda embora mais cedo, faz reunião de professores. No município não tem isso, tu não tem esta autonomia para escolher calendário, faltou professor, te vira, alguém vai tem que pegar esta turma... eu acho ruim, porque a pessoa que pega a turma, às vezes não sabe nem o que vai fazer, o professor falta e não deixa plano reserva, aí fica aquele caos na escola. Quando eu dava aula no estado, era para pré-adolescente e adolescente, 12, 13, dava aula para o Ensino Médio de noite. Acho que naquela época eu tinha 22, 23 anos, acho que eu me dava melhor com os adolescentes e pré adultos, acho que eu me dava melhor com eles. Agora eu me vejo sem paciência para trabalhar com eles, porque eu acho eles, não digo mal-educados, mas eles têm a opinião deles e se eles não querem fazer, eles não vão fazer, como aqui o aluno de sexto ano, sétimo ano, com fone de ouvido, escuta música a aula inteira, fala no viva voz com alguém durante a aula, a professora chama a atenção, manda calar a boca. Eu vejo assim, aquilo ali eu não quero mais para mim. Tanto que me pergunta porque eu não fiz concurso para o Fundamental dois ou Estado. Eu não tenho mais esta paciência, eu aceitava muita coisa quando eu era mais nova. Claro que tinha aluno assim, mas acho que eu tinha um jeitinho de fazer eles entrarem na minha aula, de tentar encantar o aluno. Eu não me vejo mais com esta paciência de tentar encantar os alunos de sexto ao nono ano, adolescente, com uma aula assim que, uma aula expositiva dialogada, que tu vai montando no quadro como eu fazia, ia conversando com eles e ia montando um esquema dos animais e de plantas no quadro. Eu envolvia os alunos. Hoje em dia eu não me vejo mais. Hoje em dia eu faço isso com os pequenos. Com os pequenos é mais fácil, o que tu trazer para eles, principalmente nesta realidade deles, agrada. É diferente de quando eu trabalhava no particular, que não era qualquer coisa que agradava eles, mas eu tentava de tudo que é jeito fazer coisas diferentes. Mas aqui com eles, pouca coisa que eu faça, um vídeo, uma música, um livrinho. No final de semana, se eu compro um livrinho, uma revistinha de pintar, para eles é o máximo. Eu comprei uma revistinha nova para eles pintarem, aí eles se dividem, cada um pinta uma página, porque aquilo ali é o máximo para eles.

Em relação a sua formação inicial para o ensino de Matemática nos anos iniciais, a professora entende que foi carente e destaca que a prática acabou lhe proporcionando muito aprendizado.

Eu só tive uma matéria de Matemática, que foi a Didática da Matemática, que era com a (nome da professora), no Auxiliadora e ela usou um livrinho da Constance Kamii, A criança e o número. E a gente só aprendeu o que estava ali naquele livrinho. Sabe, eu fui aprender mesmo a ensinar Matemática quando eu entrei no Estado, porque aí no Estado eu entrei como professora de Ciências e Matemática. Então eu tinha que estudar pra dar aula de Matemática. [...] De quinta a oitava. Então ali eu tive que aprender como se ensina Matemática. Eu sabia pra mim, não sabia pra ensinar. Aí eu tive que estudar pra aprender. Depois é que eu fui entender aquelas lógicas de tabuada, coisa que pra mim eu aprendi lá na terceira série, eu decorei a tabuada. Eu fui entender depois de adulta aquela lógica do dois vezes dois, que é duas vezes aquela quantidade. Pra mim era uma coisa decorada, que sempre existiu sempre aquilo ali, que tu não entendia, tu só decorava.

Sobre as atividades formativas oferecidas pela rede em que leciona, a professora traz algumas reflexões.

Olha, no ano passado, teve bastante. Obrigatória da rede, só aqueles encontros que tem lá na (Espaço utilizado para encontros de professores). Eu tenho o PNAIC, que a gente tem os encontros obrigatórios, mas não me agrega muito. Às vezes são palestras repetidas ou um assunto que foi muito debatido. Eu gosto quando oferecem cursos, como eu fiz o curso de Matemática, como a gente fez um outro curso de alfabetização com jogos. Eu gosto quando faz, mas quando agrega algum conhecimento.

Ana considera que há alguns problemas nas palestras em que esteve presente.

[...] foi uma palestra com uma pessoa que não tinha muita vivência, aí depois uns estudos de caso falando de projetos nas escolas. Uns projetos, assim, que todo mundo faz. Não era uma coisa diferente. Me mostra um diferencial, uma coisa diferente, sabe. Então eu acho que tem que agregar algum conhecimento, se não fica só ‘encheção’ de linguiça.

Consideramos que a professora tem clareza em relação as necessidades do seu desenvolvimento profissional, pois nos relata que busca atividades que as dificuldades dos seus alunos motivam sua busca por conhecimento. Atualmente, ela leciona para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental e relata que alguns alunos ainda não estão alfabetizados. Em relação a esta preocupação, a professora relata que

Quando eu tenho alguma dificuldade, que nem eu tenho alunos repetentes do terceiro ano, que estão com dificuldade para ler, tenho alguns com dificuldade de raciocínio lógico-matemático, mas é mais a dificuldade para ler. Agora, eu já estou pesquisando cursos de Neuroaprendizagem, porque eu quero ver como estimular o cérebro deles para que eles aprendam a ler. Eu já fiz dois cursos ano passado, de Neurociência, na (Nome de uma Universidade) e agora eu quero um de Neuroaprendizagem, como estimular eles a ler. Ensinar a ler eu sei, mas tem alguma coisa faltando, tem alguma coisa errada, a minha estratégia não está boa. Então eu vou procurar, vou ver algum curso, alguma coisa para fazer para estes alunos com dificuldade neurológica, alguns com laudo, alguns não ‘laudados’ ainda, que a gente já está fazendo encaminhamento, para como estimular mais o cérebro deles para aprender.

Na continuidade de seus estudos, a curto prazo, a professora deseja realizar um curso na área de Neuroaprendizagem neste ano, um curso para Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos no próximo ano e, a longo prazo, estudos de Doutorado. Neste ano, a professora está iniciando sua segunda Licenciatura, em Pedagogia, em uma modalidade específica para licenciados em outras áreas do conhecimento.

A professora participou dos encontros do PNAIC desde o primeiro ano. Sobre esta política pública de formação, Ana faz uma reflexão em que considera ter havido um decréscimo da na qualidade do processo.

Ele era bom quando começou, lá em 2013. Quando ele começou com alfabetização e letramento, ele era muito bom. Os professores, os formadores, eles recebiam formação lá em Pelotas, recebiam formação em Porto Alegre e ele era bastante, assim, vinha material, livro pra gente ler, caixa do PNAIC para a gente usar na sala, material, jogos. Era bem voltado para a alfabetização. Aí, depois, ano retrasado, foi na área da Matemática, aí também a gente recebeu o livro. [...] recebemos livros para os professores, com estratégias, com sugestão de atividades, sugestão de jogos. Não veio caixa de jogos de Matemática, assim, não veio nenhum material diferenciado. [...] não veio nenhum jogo voltado para a Matemática. Em compensação, a gente teve que construir uma caixa de Matemática, com materiais que a gente tinha na sala. Eu não tenho, por exemplo, uma caixa de Matemática, mas eu tenho todos os materiais. Eu tenho material dourado, tangram, fita métrica, régua, material de contagem, um monte. Então, eu tenho material de Matemática, só que eu não deixo tudo aglomerado em um lugar só. Tenho muita coisa e a gente usa muita coisa aqui na sala. Aí esse foi 2014. Já foi mais ou menos. Aí o do ano passado não foi muito bom, assim. No ano passado foi sobre as outras áreas da aprendizagem. Envolvendo Ciências, História e Geografia dentro da alfabetização. Foi bem maçante, porque a gente não recebeu livro, a gente tinha muita coisa para ler. Mais da metade da noite, a gente tinha que ler artigo, para responder alguma coisa, para fazer alguma coisa. E nem todos os colegas estão dispostos a sentar e ler.

Entendemos que a interação entre os professores no dia-a-dia e nas reuniões pedagógicas são instrumento que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor.

Sobre a interação com os colegas, a professora Ana relata sua atual experiência.

Tem poucas trocas. Eu acho que podia sentar e planejar mais. Tem poucas trocas. Tem muito assim, isso aqui é meu, para a minha turma. É difícil alguém chegar e dizer. - Olha, eu fiz - Eu sou uma, que sou muito assim - Eu fiz um coelhinho, quem quer? Eu sou muito de compartilhar. Eu fiz uma produção de texto de Páscoa, quem quer? Uma quer, outra quer, sabe. Só que assim, eu só dou e ninguém me dá nada, entendeu. Tem uma hora que eu paro. Depois eu começo de novo. Na realidade, no ano passado eu cansei, porque eu tinha uma colega que eu dividia a sala. Aí eu dava muita coisa, olha vou fazer esta folhinha, olha vou fazer... Não, não quero fazer. Não, isso eu não vou fazer. Não isso, eu já fiz. Aí eu parei. Neste ano, eu estou tentando devagarinho, assim. A colega do terceiro ano, ela é bem receptiva. Estou tentando, vou fazendo.

Com o relato da professora, percebemos que a interação não tem sido um instrumento de desenvolvimento profissional desta professora. O mesmo ocorre em relação as reuniões pedagógicas da sua escola, que a professora considera serem mais administrativas.

4. Considerações Finais

A partir do conceito de desenvolvimento profissional que viemos pesquisando, verificamos que o mesmo passa por vários aspectos da constituição da identidade profissional do professor.

Entendemos que esta professora apresenta clareza em relação ao seu desenvolvimento profissional docente, que é uma questão que estamos analisando em nossa pesquisa e, por isso, apresentamos suas reflexões sobre sua carreira.

Em nossa pesquisa, estamos verificando que nem todos os professores tem clareza em relação ao seu desenvolvimento profissional.

5. Referências

Cochran-Smith, M.; Lytle, S. L. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. Review of Research in Education, 1999, n° 24, 249–305.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. In: Revista de Ciências da Educação. 2009, n.º 8, p. 7-22.

PONTE, J. P. **Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática**. Disponível em: <
http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1995/1995_11_JPPonte.pdf> . Acesso em: 24 mar 2016.