



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12775 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT19 - Educação Matemática

“UMA DEZENA DE COISINHAS À TOA QUE FAZEM A GENTE GOSTAR DE MATEMÁTICA”: DO DIREITO DE APRENDIZAGEM DO PNAIC AO DIREITO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Jane Maria Braga Silva - UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

“UMA DEZENA DE COISINHAS À TOA QUE FAZEM A GENTE GOSTAR DE MATEMÁTICA”: DO DIREITO DE APRENDIZAGEM DO PNAIC AO DIREITO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Resumo: A pesquisa de abordagem narrativa focalizou as potencialidades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC entrelaçadas com as experiências da formadora-pesquisadora. Discutiui-se os sentidos dos direitos de aprendizagens da docência para aprender e ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A questão norteadora do estudo foi: Quais as contribuições do PNAIC de Matemática para os direitos de aprendizagens da docência de professoras e de coordenadoras pedagógicas? Foram utilizadas entrevistas narrativas, biogramas e revisão de literatura. As análises apontam indícios que os direitos de aprendizagens da docência para a garantia dos direitos de aprendizagens dos alunos na perspectiva da alfabetização e do letramento, requerem condições materiais e imateriais, desdobrando no direito de aproximar-se da matemática ou até mesmo se apaixonar por ela; direito às políticas de formação para o desenvolvimento profissional; direito de aprender matemática para ensiná-la; direito às prescrições (orientações) e às autorias que reconheçam os diferentes saberes; direito ao coletivo de trabalho e ao trabalho coletivo. A enunciação desses direitos foi motivada pela reflexão do desenvolvimento profissional acrescida da consciência de que ao narrar na ação com os pares são retomados as condições e os condicionantes de práticas de trabalho como professora e coordenadora pedagógica, formadora-pesquisadora.

Palavras-chave: PNAIC, desenvolvimento profissional docente, direito de aprendizagem docente, pesquisa narrativa.

O PNAIC inaugurou o termo direito de aprendizagem defendeu-o para o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) diante da história do movimento curricular brasileiro no que se refere à alfabetização como princípio básico para a ação cidadã (BRASIL, 2014). Sua concepção foi trazida para esta pesquisa numa perspectiva onde o aluno é protagonista da ação e não mero consumidor de algo que lhe é imposto por alguém fora do processo de ensino e aprendizagem escolar. Ampliando a abordagem dessa política esta pesquisa inaugura um outro viés: que há de se considerar os direitos de aprendizagens da docência que atendam o “novo paradigma [que] solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada” (GATTI, 2013, p. 53). Na literatura em educação, muitas são as discussões sobre os processos de desenvolvimento profissional em diferentes espaços e enfoques, em geral todas apontam para a necessidade de pensar os modelos existentes para “dar conta” das exigências sociais contemporâneas que pretendem uma escola justa. A formação profissional é um contínuo que contempla diferentes saberes (TARDIF, 2012) e diversos ciclos (HUBERMAN, 2013) que têm variadas fontes e relacionam com aspectos sociais e pessoais construídos historicamente. Esta formação faz parte de um gênero profissional (CLOT, 2007, p. 34), ou seja, modos de ser docente são constituídos por pressupostos sociais sobre este trabalho envolvendo memórias impessoais e coletivas que resultam numa forma de atuação e de crenças, pois “o gênero possui seu repertório”. No caso da formação docente implica em se reconhecer nos modos de produção do ser docente, o que lhe constitui e o como. A abordagem da pesquisa narrativa favoreceu essa tomada de consciência e possibilitou uma certa maneira de teorização do vivido na medida em que maneiras de se portar e seus modos e forma de começar uma atividade e de terminá-la são repensadas, evitando a automatização da atividade docente prescrita e situada em um gênero profissional com os aspectos que lhes são bastante comuns, pois a experienciou como discente por um longo tempo. Como atividade complexa que envolve diferentes aspectos e inacabamento considero pertinente deslocar e ampliar os direitos de aprendizagens dos alunos para os direitos de aprendizagens dos professores e dos coordenadores pedagógicos para que eles possam garantir o primeiro nos processos de ensino e aprendizagem da matemática. A centralidade da criança como produtora de conhecimento e sujeito de direito passa a fazer parte da história do movimento curricular brasileiro. Nesse movimento também vejo a profissionalização docente que requer protagonismo e condições de desenvolvimento. Como a aprendizagem se estende por toda a vida, esses direitos se expandiriam para a aprendizagem da docência. Amplio e aproprio do direito de aprendizagem, extrapolando o ciclo de alfabetização. Esta pesquisa tratou dos desdobramentos dos direitos de aprendizagens da docência a partir de relatos sobre o PNAIC, pelas 11 participantes e 1 pesquisadora que compõem dezenas de interpretações distribuídas ao longo da tese. Alguns excertos de entrevistas utilizados nos auxiliam a compreender as relações de professores e coordenadores pedagógicos construídas com a matemática ao longo

de seu desenvolvimento profissional. Ao ouvi-las, transcrevê-las, situá-las no biograma vou identificando meu percurso. Retomo minhas práticas discentes, minha formação no Magistério, na Pedagogia e nas formações como Pró-Letramento e PNAIC na área de Matemática, na minha prática docente e de coordenadora pedagógica. Em uma *live* de António Nóvoa (2020), ele remete à força dos modelos vividos em nossas práticas e crenças, indicando que “temos uma escola interna que nos habita”. Aproprio de sua afirmativa para pensar: que matemática nos habita? Ao organizar boa parte dos biogramas desta pesquisa, o campo que apresenta a relação com a matemática é marcada majoritariamente por uma matemática difícil e sofrida, por isso a necessidade de “*Uma dezena de coisinhas à toa que fazem a gente de gostar de matemática*” na intencionalidade de ampliar (e até mesmo ressignificar) essa matemática que nos habita para o trabalho pedagógico com os alunos, tanto em sua forma (metodologia) como na sua apropriação conceitual. Segundo Ferreira e Araújo (2012, p. 205), “as narrativas estimulam mudanças na maneira como os professores compreendem a si mesmo, aos outros e às situações que vivem”. Para as autoras, ao tomarmos distância dos acontecimentos e ao ouvirmos a si mesmo, nós, os professores, podem teorizar a própria experiência, revelando crenças e anseios. Desse modo, novos caminhos e novas possibilidades vão se configurando, trazendo, “consigo indícios de aprendizagens, de transformação e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional” (FERREIRA; ARAÚJO, 2021, p.205). Assim, a matemática que habita os participantes da pesquisa (e também a mim) após a participação no PNAIC se revela mais prazerosa e significativa. No compartilhamento de narrativas que fazem a gente aprender matemática para ensiná-la destaco as protagonistas da formação e minhas interpretações sobre as contribuições do PNAIC que favoreceram o direito de aprender matemática para ensiná-la. As dezenas de narrativas indicam que a aprendizagem matemática acontece nas vivências dos jogos entre os pares e com os alunos, na exploração do material manipulável, na relação com outras áreas do conhecimento e com diversos gêneros textuais, na apropriação de conteúdos matemáticos, no compartilhamento de experiências, na inquietação que modelos antigos não dão conta da escola atual, na vivência com os alunos em sala de aula, na reflexividade sobre o ensino e a formação e no reconhecimento do inacabamento da docência. Inacabamento que requer esforço, investimento e consciência, que é preciso aprender para ensinar como aponta Freire (1996, p. 26) “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Fui aprendendo a matemática dos anos iniciais ao longo de meu desenvolvimento profissional, pois senti mais à vontade para ensiná-la. Assim como as participantes da pesquisa, também construí conceitos, vivenciei maneiras e recursos para o trabalho com frações, com a geometria, com as situações aditivas e multiplicativas, avancei no trabalho com a resolução de problemas matemáticos indo mais além de problemas de aplicabilidade. Compreendi que várias estratégias podem e devem ser compartilhadas entre os alunos da turma. As participantes nos dão indícios, que uma vez mudando a relação com a matemática (compreendendo-a e aprendendo seus conceitos), é possível construir crenças e metodologias para ensiná-la de forma mais significativa e prazerosa, contaminando o aluno com seu entusiasmo com esse campo de saber. Shulman (2014) em sua obra “*Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova*

reforma”, escrita em 1987, já apontava a responsabilidade, consciente ou não, da influência do professor sobre atitudes e valores no processo de compreensão do aluno. Segundo o autor, a maneira como ele ensina, colocando o que “é essencial e o que periférico na matéria” pode afastar ou aproximar o aluno da área e do conteúdo. A maioria das participantes da pesquisa revelaram a aproximação com a matemática dos anos iniciais com a experiência da formação continuada, sobretudo com o PNAIC em 2014. Ao apreender recursos (imateriais e materiais), conceitos através de jogos, de relatos de experiências, de compartilhamentos e da própria prática com os alunos estão aprendendo que essa área pode ser gostosa, assim podem ensiná-la. Reforço a tese dos direitos de aprendizagens da docência envolvendo a aprendizagem de conteúdos, maneiras, caminhos no ensino de matemática, seguindo a premissa freiriana de que aprender precede o ensinar. Aprendizagem se estende ao longo da vida, pois não cabe apenas num curso de graduação, requer condições materiais (financiamento) e imateriais (desejos, necessidades), pois além da agregação de novos conhecimentos passa “pela (re)significação e (re)construção dos conhecimentos [...] é um processo complexo, e as crenças dos professores precisam ser abaladas[...]”. (CARNEIRO; PASSOS, 2016, p. 144 e 147). As participantes da pesquisa indicam novidades e crenças abaladas pelo PNAIC. Assim como elas, eu também, ao ter condições e oportunidades de “profundidade de compreensão [...] das estruturas da matéria, assim como suas atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido” (SHULMAN, 2014, p 208) muitos recursos, conteúdos e caminhos foram (re) significados e (re)construídos na matemática. Estes foram validados em minha prática docente e de coordenação pedagógica. Eu tenho constatado na minha prática de “aprendente” que a compreensão precede o ensino da matemática e que é possível aprender seu conteúdo para ensiná-lo com mais propriedade e com compreensão, distanciando das práticas de repetição e da decoreba. Ainda tenho reconhecido que o trabalho de compreensão da Alfabetização Matemática, assim como de outras áreas, não pode ser pensado através de uma formação em que seu efeito seja permanente e imediato. O desenvolvimento profissional requer continuidades, pois quem participou do PNAIC não está “formado para sempre”. Marcelo (2011, p. 15) nos lembra que “deve haver tempo suficiente para aplicar as novas ideias” e que a formação, assim como também remete Tardif (2012) envolve diferentes saberes e espaços formativos ao longo da trajetória/carreira profissional. Portanto, a formação docente constitui um direito que requer continuidades, diferentes tempos e espaços, diferentes pares em formatos diversos: pós-graduação, compartilhamento de experiências (escrita ou orais), congressos, cursos de curta duração, oficinas, palestras, grupos de estudos, horários de formação coletiva na escola, prescrições (orientações)/propostas curriculares e de formação com autoria de quem tem lastro com a alfabetização e pesquisa em Educação Matemática e com a Educação Básica. No campo acadêmico encontro preocupações e necessidades semelhantes àquelas que tenho pesquisado em meu contexto, fortalecendo a importância do trabalho coletivo e aprendizagens na área da Alfabetização Matemática fortalecendo-me na defesa dos Direitos de Aprendizagem da Docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Desenvolvimento profissional, em matemática, de professoras dos anos iniciais. *In*: CARNEIRO, Reginaldo Fernando; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha (org.). **Formação de professores para a educação básica**: desafios enfrentados e cenários possíveis. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016. p. 141-169.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, Ana Cristina; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Trajetórias de desenvolvimento profissional construídas a partir das narrativas de três professores de matemática. *In*: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PAULA, Maria José de; GOMES, Maria Laura Magalhães; AUAREK, Wagner Ahmad (org.). **Viver e contar**: experiências e práticas de professores de matemática. São: Editora Livraria da Física, 2012. p. 199-218.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

MARCELO, Carlos García. La evaluación del desarrollo profesional. *In*: MARCELO, Carlos García (coord.). **Evaluación del desarrollo profesional docente**. Barcelona: Da Vinci, 2011. p.11-21.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo. v. 4, n. 2, p. 196 -229, dez. 2014. ISSN 1808-9631. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 26 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.