



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA**

DANIELLE MIRTES OLIVEIRA CLAUDINO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Campina Grande – PB 2017

DANIELLE MIRTES OLIVEIRA CLAUDINO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho Final de Curso - TCC apresentado ao Curso de Graduação de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento as exigências para obtenção do Título de Licenciatura em Matemática.

Orientador: Prof.^a Me. Maria José Neves de Amorim Moura

Campina Grande - PB
2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C615c Claudino, Danielle Mirtes Oliveira.
As contribuições do PNAIC para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito] : / Danielle Mirtes Oliveira Claudino. - 2017.
33 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2017.

"Orientação : Profa. Ma. Maria José Neves de Amorim Moura, Departamento de Matemática - CCT."

1. Educação Matemática. 2. Formação continuada. 3. Políticas públicas. 4. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

21. ed. CDD 371.12


DANIELLE MIRTES OLIVEIRA CLAUDINO

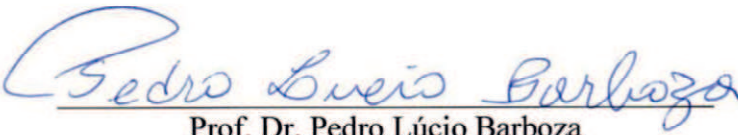
**AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**


Trabalho Final de Curso - TCC apresentado ao
Curso de Graduação de Licenciatura Plena em
Matemática da Universidade Estadual da Paraíba,
em cumprimento as exigências para obtenção do
Título de Licenciatura em Matemática.

Aprovada em: 28 / 11 / 2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Me. Maria José Neves de Amorim Moura (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Pedro Lúcio Barboza
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. José Lamartine da Costa Barbosa
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente pelo dom da vida, por ter me permitido chegar até aqui com perseverança para vencer todos os obstáculos.

À professora Maria José Neves de Amorim Moura, que durante esse período de orientação teve um grande empenho, dedicação e acima de tudo companheirismo, sempre com orientações precisas e oportunas. Obrigada Maria por além de orientadora ter sido amiga, companheira e acima de tudo ter visto em mim a capacidade de vencer.

À banca examinadora, nas pessoas do Prof. Dr. Pedro Lúcio Barbosa, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e ao Prof. Dr. José Lamartine da Costa Barbosa, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, pelas contribuições para concretização desse trabalho.

A minha filha Maria Gabriela, que apesar de tão pequena, foi uma das minhas maiores incentivadoras com todo o seu carinho e amor, te amo filha.

A minha amada mãe Arlieta Maria, que por muitas vezes não mediu esforços para que eu chegasse aonde eu cheguei, por todo carinho e paciência ao ficar com a minha filha, diante tudo isso só tenho a dizer... Obrigada

Ao meu esposo, pelo apoio durante momentos difíceis, por entender por muitas vezes a minhas ausências e por toda a paciência.

Aos meus familiares que sempre me apoiaram, incentivaram e torceram por mim.

Aos meus amigos em especial a Joelma Patrícia Pereira Alves, Martiele Melo, Ricardo Araújo Silva, por todo incentivo, amizade e companheirismo, por estarem sempre ao meu lado, nos melhores e piores momentos, não me deixando desistir.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

Dê ao mundo o melhor de você. Mas isso pode não ser o bastante. Dê o melhor de você assim mesmo. Veja você que, no final das contas, é tudo entre VOCÊ e DEUS. Nunca foi entre você e os outros.

Autora: Agnes Gonxha Bojaxhiu

(Madre Teresa de Calcutá)

RESUMO

É na educação básica que desenvolvemos habilidades matemáticas usadas ao longo de toda vida acadêmica sendo necessário que os professores tenham uma sólida formação profissional e assim promova uma educação de qualidade. Por isso é essencial que os professores se mantenham atualizados em relação ao mundo e aos métodos usados em sala de aula. Um dos caminhos para essa atualização é a Formação continuada o que abordamos nesse trabalho. O objeto de estudo foi o programa de formação continuada Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, Distrito federal, dos Estados e dos Municípios. O objetivo do trabalho é diagnosticar as contribuições dadas pelo programa às práticas pedagógicas dos professores cursistas, que são professores do ciclo de alfabetização. Para isso foram analisados seis questionários de docentes participantes do PNAIC 2017, que trabalham no município de Queimadas- PB. Diante das respostas dos questionários podemos ver que essa formação contribuiu de forma positiva para auxiliar na prática pedagógica das docentes participantes do PNAIC.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Políticas Públicas. Educação Matemática

ABSTRACT

It's in the basic education that we develop Math skills used throughout academic life, which is necessary that the teachers have a solid professional formation and thus promote a quality education. For that is essential that teachers keep themselves updated in relation to the world and the methods used in classroom. One of the ways for this updating is the Continued formation, what it was approached in this work. The object of this study was the Continued Formation Program National Covenant for Literacy in the right age (PNAIC), which is a formal commitment assumed by federal government, Federal District, states and cities. The aim of this work is diagnoses the contributions gave by the program to the pedagogical practices of the teachers and students. For that were analyzed participant teachers questionnaires of PNAIC in 2017. According to the answers for the questionnaires, we can see that this formation contributed in a positive way to help the pedagogical practice to the PNAIC participant teachers.

Key words: Continued formation. Public policies. Math education.

SUMÁRIO

Introdução	08
1. Formação Continuada de Professores no ciclo de alfabetização	10
1.1 Formação de Professores polivalentes: Percursos Históricos Legais	10
1.2 Formação de Professores de Matemática.....	11
1.3 Formação de Professores: Saberes Necessários.....	14
1.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC: Uma proposta de formação Continuada	20
2. Caminhar Metodológico da Pesquisa, descrição dos dados e resultados	26
3. Considerações Finais	28
4. Referências	29
5. Apêndice A	31

INTRODUÇÃO

As exigências da sociedade atual requerem profissionais com conhecimentos atualizados, para o exercício da docência não é diferente, uma vez que os conhecimentos construídos na formação inicial precisam ser (re) significados sendo necessário ao professor participar de formações continuadas de longa duração, a exemplo da pós-graduação ou formação em serviços.

Nesse estudo iremos tratar da formação continuada dos professores do ciclo de alfabetização que participaram como cursista do programa de formação continuada Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

As políticas públicas, a exemplo do PNAIC, surgem no intuito de mudar a realidade da história da educação em nosso país. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2014).

Essa pesquisa será realizada juntamente aos 17 professores da rede municipal de Queimadas- PB que participaram da formação no ano de 2017.

Como aluna na graduação de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em conversas informais escutei diversas vezes que a graduação não prepara os professores para o exercício da docência, que concluir o curso não significa que esteja preparado para dar aula.

Atualmente trabalho na Creche Irene Pereira dos Santos no município, no qual realizamos essa pesquisa, e temos observado a importância de ter um curso de formação continuada que contribua para a prática pedagógica na tentativa de diminuir as lacunas deixadas na graduação.

Essas duas vivências foi o que despertou para esta pesquisa, a pergunta que norteou toda a discussão foi: quais as contribuições do PNAIC para a prática pedagógica,

especificamente nas aulas de Matemática, dos professores do ciclo de alfabetização do Município de Queimadas - PB?

Tendo como objetivo, diagnosticar na prática pedagógica do professor cursista do PNAIC as contribuições dadas pelo programa.

CAPÍTULO 1

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES: PERCURSOS HISTÓRICOS LEGAIS

Em 1827, tivemos a promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras, a partir da qual os professores eram obrigados a instruir-se nos métodos de ensino mútuos à próprias custas. Para lecionar era necessária uma formação.

Após promulgada dessa Lei, apenas 7 anos depois foi instituída a primeira Escola Normal no Rio de Janeiro. Estas ações repercutiram na Paraíba somente 1879, ano que fundada a primeira Escola Normal da Paraíba.

Segundo Curi (2004), três períodos são significativos para os cursos de formação de professores. O primeiro vai da criação do curso Normal até a sua extinção em 1971 pela lei n. 5692. O segundo momento é a partir da lei 5692/71, que estabelecia a formação em 2º grau para o exercício do magistério, abrindo possibilidade também para os egressos dos cursos de pedagogia lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já nessa época afirma a autora, observam-se os aspectos de defasagem na formação por não atender a demanda de aprendizado das crianças. E por fim o terceiro momento com a promulgação da lei n.9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que regulamente até hoje a Educação Brasileira, instituindo a Formação de Ensino Superior para o exercício do magistério nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Atualmente a LDBEN 9394/96 é o principal dispositivo legal da Educação Brasileira que regulamenta, inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Pareceres do Conselho Nacional de Educação. Nesse momento, no Brasil muito se discute a Base Comum Curricular, portanto até a escrita desse trabalho não temos conhecimento da oficialização da mesma, por isso tomemos por base a lei supracitada.

Um aspecto importante da LDBEN 9393/96 para a formação dos professores polivalentes é a ênfase em destacar que esta formação se processe em nível superior por meio do curso de pedagogia, no entanto, sem obrigatoriedade. Dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Anísio Teixeira de Pesquisa – Inep destacam que os cursos

de pedagogia abrigam a maior parte dos alunos matriculados em licenciaturas no país (Brasil, 2007).

A Presidência da República aprovou a lei nº 12796/2013, que manteve como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a formação em nível Médio, através do Curso Normal.

As Diretrizes Curriculares do Curso de pedagogia foram regulamentadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação. As diretrizes preveem uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo: 2.800 horas voltadas às atividades de formação diversas; 300 horas para estágio supervisionado e 100 horas de atividades de pesquisa e extensão.

1.2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Os primeiros cursos de professores foram criados no Brasil, pela USP, em 1934. Nas licenciaturas em Matemática, os docentes que lecionavam as disciplinas de Matemática Pura ou Aplicada, ainda que tivessem experiência com o ensino básico, não externavam suas preocupações com a formação pedagógica dos licenciados pois, em geral consideravam que sua responsabilidade era com os conteúdos matemáticos a serem apresentados. Deixavam, assim, aos colegas que lecionavam disciplinas didático-pedagógicas, a tarefa de discutir todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem de Matemática (CURY, 2001 p.11).

Os primeiros professores das disciplinas de Matemática eram em sua maioria, engenheiros, pois não havendo Licenciatura em Matemática, os mestres tinham que ser aproveitados dos cursos já existentes. Esses pioneiros com sólida bagagem de conhecimentos na área, mas em geral sem formação pedagógica específica, valorizando extremamente o conteúdo matemático em detrimento dos métodos de ensino (Cury, 1993).

Segundo Mello (2000), entre a formação teórica e prática do profissional, a teórica recebe prioridade e a prática passa a ser apenas uma oportunidade de aplicar os conteúdos teóricos. Nesse caso, de acordo com o modelo de formação, para ser um bom professor basta ter um domínio do conteúdo da área específica que vai ensinar.

Logo na formação docente aprender os conteúdos passados pelo professor tinha mais importância do que aprender como ensinar a seus alunos.

Entretanto, não se pode negar que, a aprendizagem de conhecimento é muito importante e que constitui uma parte significativa na formação docente. O ideal seria aprendê-los de uma forma relacionada com à prática, afinal, se o papel do professor é

desenvolver nos alunos a capacidade de relacionar teoria e prática, que os professores estão aprendendo sejam também contextualizados de modo a “promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação” (MELLO,2000).

Vasconcelos (1996), ao tecer considerações sobre as capacidades que deveriam ser desenvolvidas pelo professor universitário, cita o conhecimento profundo do conteúdo que ensina, o senso crítico para compreender a realidade que o cerca e a realização de pesquisas.

Segundo Gauthier (1998), pensar que ensinar consiste em apenas transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários(GAUTHIER et al.,1998,p.20-21).

Sabemos que os alunos, em qualquer curso ou nível de ensino, são em geral, influenciados pelas opiniões e posturas de seus mestres. Assim, os licenciados formados nas décadas de 40 e 50 possivelmente assumiram as concepções desses mestres pioneiros, concebendo a matemática e seu ensino a partir de suas opiniões, das experiências que tiveram como alunos e das influências socioculturais que também apontavam para a valorização do conteúdo. Entre esses licenciados encontra-se muitos docentes dos cursos de Matemática das décadas de 50, 60, e 70, que estenderam essas ideias até os dias de hoje.

Logo através das influências tanto dos professores formadores e também as influências socioculturais, os licenciados conceberam a concepção de que os conteúdos devem ser passados como uma verdade absoluta, sem chance de questionamentos. Logo nessa concepção o conhecimento prévio do aluno não é considerado, apenas o que está no currículo é transmitido. E hoje mesmo com tanta informação, curso de formações para ajudar os professores em suas práticas, ainda existe professores que ensinam com base nessa concepção retrógrada, “repetindo o autoritarismo com que alguns de seus mestres se colocavam em relação a eles, moldando a imagem de professor rígido e da ciência dura”. Logo essa atitude tem afastado gerações de alunos da possibilidade de apreciar a beleza da matemática, de desenvolver o raciocínio lógico e crítico a que ela nos capacita (CURY, 2001 p.13).

Se o professor não mostra na sua prática, que é capaz de “pensar por conta própria”, de produzir conhecimento ao invés de copiá-lo, então seus alunos, futuros professores de Matemática, também não se sentirão motivados a modificar sua atitude de meros copiadores/reprodutores do conhecimento pronto (CURY, 2001, p.17).

Portanto é necessário que os professores formadores reflitam sua prática, e que esteja disposto a encarar novos desafios buscando formas renovadas que possibilitem aos alunos a construção do conhecimento, na qual os alunos passam a ser agente ativo, criativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem. O professor deve ter consciência de sua influência nos aspectos políticos, sociais e culturais que fazem parte da vida do aluno. Principalmente, do seu papel enquanto parte deles.

Tradicionalmente a escola, a universidade era o local privilegiado do saber e o professor era o detentor do conhecimento, cabendo a ele a tarefa de transmitir conhecimento ao aluno, e esse por sua vez copiava tudo que o professor falava, transformando tudo em um texto.

Mas diante dessa nova sociedade onde os meios de comunicação estão presentes no cotidiano de todos, os estudantes tem outras percepções para cores, imagens, sons. Porém não são só jovens que estão mudando e se adaptando a essa nova realidade.

Kenski (1996) aponta muito bem essa contradição: o professor, fora da sala de aula, está recebendo as mesmas influências dessa nova realidade, mas, em sala de aula, muitas vezes age como se negasse a existência de outras possibilidades para a comunicação. E é a mesma autora que sugere: professores e alunos precisam aprender a conversar, a falar sobre as dificuldades, a aprender uns com os outros, em uma troca benéfica para ambas às partes.

Sendo assim, cabe perguntar-nos quais os saberes necessários para o exercício da docência? Traremos essa discussão no próximo tópico.

1.4 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR: SABERES NECESSÁRIOS

Nos últimos 40 anos, tem sido intensa a produção em pesquisas tratando do conhecimento e da formação dos profissionais em Educação. Essas pesquisas têm convergido para o consenso de que o professor como profissional constrói e produz conhecimento (CAVALCANTE, 2013).

Nacarato e Paiva (2008, p.14) destacam que, no caso específico da formação de professores de matemática, ainda há questões em aberto, "[...] mesmo com a pesquisa literatura disponível sobre a temática dos saberes docentes, há muitas questões abertas".

Dentre essas questões, as autoras citam que não podemos conceber a formação inicial e continuada de professores sem levar em consideração o conteúdo específico que o professor vai lecionar em um sentido conceitual e metodológico.

Sobre essas questões, Gauthier(1998) acrescenta que a complexidade da sala de aula exige do professor um amplo leque de saberes, o que implica em refletir sobre a formação docente, não permitindo que seja feita a redução da atividade ensino ao ato de transmitir conhecimentos.

Para Tardif (2003. p. 255),

Pode-se entender saber em um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser .

Para esse autor o conhecimento do conteúdo, o método de preparar as aulas e as práticas de trabalho constitui o saber docente.

Segundo Gauthier et al. (1998)e Tardif et al. (s/d), os professores, em sua prática, apoiam-se em saberes heterogêneos que provem de fontes diversas, quais sejam:

1. Saber disciplinar: é o saber resultante das pesquisas nas diversas disciplinas científicas e do conhecimento do mundo. É o saber da matéria.
2. Saber curricular: é o saber presente nos programas, manuais, cadernos de exercícios. O professor usa esse saber para orientar o seu planejamento.
3. Saber das ciências da educação: é um tipo de saber relacionado a questões como funcionamento e organização da escola, desenvolvimento da criança, evolução da profissão de professor. É um conhecimento fundamental para o professor ser considerado um profissional.
4. Saber da tradição pedagógica: é a representação que se faz da profissão mesmo antes de atuar. É a maneira de dar aulas, é o uso da profissão.
5. Saber da experiência: esse tipo de saber se constitui com algo pessoal, próprio de cada professor, que vai construindo um repertório de conhecimentos a partir de repetidas experiências. Tal saber tem um limite: o fato de que não é verificado por métodos científicos.
6. Saber da ação pedagógica: é o saber da experiência dos professores quando se torna público e verificado por pesquisas realizadas em sala de aula. Os autores colocam que esse tipo de saber é o mais necessário para a profissionalização do ensino e deve ser divulgado e legitimado docentes.

A partir dos saberes citados pelos autores, podemos ver que os professores utilizam diferentes tipos de saberes, e cada saber citado tem a ver com a experiência, com a personalidade e com o domínio do professor na disciplina. Dessa forma cada um desses saberes é fundamental para que os professores tenha um bom desempenho profissional e

assim possam trabalhar e realizar o conhecimento de forma que possa ser benéfico ao desenvolvimento e formação de alunos críticos, nunca reduzindo o conhecimento a apenas informações. Entre os saberes citados o saber da experiência aparece como o de maior relevância para profissionalização docente. Tardif (2002, p.54) afirma:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.

Diante do apresentado, é fato a importância dos saberes adquiridos no contexto escolar possibilitando aos professores (re)significar os seus saberes de cada nova situação vivenciado no âmbito da sala de aula particularmente as de matemática.

Sendo assim, a formação dos professores de matemática tem sido um campo frutífero para as pesquisas em educação matemática como, é fato a importância dos saberes adquiridos no contexto escolar possibilitando aos professores (re)significar os seus saberes de cada nova situação vivenciado no âmbito da sala de aula particularmente as de matemática.

aponta Nunes (2001, p. 28).

Na realidade brasileira, embora ainda de forma “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Quando se fala em formação docente pensamos que isso se limita a fazer um curso de graduação e assim nos tornaremos professores, preparados para o exercício da docência. Porém, ser professor exige mais do que isso. É preciso ter toda uma experiência de conhecimentos, que dificilmente se aprende só na universidade. A formação de um bom profissional depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano, como pessoa. Valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, pode despertar nos professores, a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais, sobre a forma como percebem a articulação entre o profissional e o pessoal, sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira, possibilitando que, aos poucos, possam construir sua identidade através dessas experiências.

Um das tendências a respeito da formação de professores, discutida desde a década de 1980 e que muito influenciou a área nos últimos 20 anos, foi à ideia do professor como profissional reflexivo. Shon (1995) discute que o conhecimento do professor é um conhecimento tácito, isto é, um conhecimento explicitado na sua ação, daí a necessidade de refletirmos as ações que empreendemos em nossa prática, tendo a oportunidade de intervir de forma consciente na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do que foi apresentado, é necessário que o professor reflita sobre a sua prática em sala de aula, de modo que possa participar de forma responsável no processo de ensino e aprendizagem.

Outro referencial importante para a discussão sobre a formação do professor e os conhecimentos necessários a prática docente diz a respeito aos trabalhos de Lee Shulman (1986, p. 9) defende que o conhecimento do professor pode ser separado em três partes: “1. Conhecimento do conteúdo que ele ensina; 2. Conhecimento pedagógico a respeito dos conteúdos ensinados; e 3. Conhecimento do lugar no currículo escolar daquela disciplina.

Para o autor, em um processo de formação de professores, estas três categorias precisam ser contempladas de forma suficientemente abrangente.

Sobre o conhecimento do conteúdo que vai lecionar, Lorenzato (2006a) é categórico ao dizer que “ninguém ensina aquilo que não sabe”. Nesse mesmo sentido, acreditamos que para o professor que vai lecionar conteúdos matemáticos no ciclo de alfabetização, é necessária uma formação que lhe possibilite compreender os objetos que vai ensinar, sendo que essa compreensão está além da simples da manipulação do objeto ou da utilização de algoritmo para resolver situações padrão.

Shulman (1986) destaca ainda que o conhecimento do conteúdo que vai lecionar implica não só na apreensão dos fatos ou conceitos, mas também sua epistemologia, sua evolução histórica e sua forma de produção. “Pensar corretamente sobre o conhecimento do conteúdo requer ir além do conhecimento dos fatos ou conceitos de um domínio. Ela exige a compreensão das estruturas da matéria” (Ibidem, p.9).

Atrelada ao conhecimento do postulado por Shulman (1986, p.9), está a questão do conhecimento pedagógico.

Esse conhecimento se refere aos conhecimentos necessários para a prática de ensino dos conteúdos relacionados a disciplina que o professor leciona. Ter o conhecimento não garante saber como ensiná-lo. Para isso, é preciso fazer parte da formação do professor a compreensão dos processos pelos quais os conceitos são construídos, as diferentes

metodologias que podem ser utilizadas para viabilizar essa construção, os materiais, os recursos didáticos que podem fazer a mediação entre o conceito e a sua apreensão.

Outra parte do conhecimento do professor que Shulman (1986) fala é o conhecimento curricular, ele compreende esse conhecimento servira de fio condutor para que o professor se torne o autor do currículo da sua disciplina, fazendo articulações entre outras áreas do conhecimento e dentro dos conteúdos inerentes a própria disciplina lecionada.

São esses conhecimentos, concepções e disposições que dão forma à base de conhecimentos do estudante-professor e, além de serem requisitos para o ensino, também influenciam e determinam a maneira como desempenhará suas funções nas situações de ensino e aprendizagem e no exercício da profissão docente.

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeito ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Nessa perspectiva o professor é um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2002, p.234).

É uma ideia que se opõe à concepção tradicional da relação entre teoria e prática. Segundo essa concepção o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias pré-concebidas, etc. E mais segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação. Mas a concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade. Hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimento” só existe através de um sistema de prática e de atores que as produzem e as assumem (TARDIF, 2002, p.234,235).

Só a apropriação efetiva de uma teoria permite aos professores, a liberdade e as condições de analisar os problemas da prática educativa, compreende-los em sua complexidade.

A ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. É como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes, mas esses saberes não pudessem e nem devessem ser produzidos pelos próprios professores (TARDIF, 2002, p.236).

A partir do que foi apresentado, o professor é o ator principal no âmbito escolar, no qual ele constrói sua própria prática produzindo saberes e assim desenvolvendo a autoformação do professor.

Desta feita, ser alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita, mesmo sendo capaz de ler e escrever todas as palavras. A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. Para que isso aconteça, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem: é necessário também um amplo domínio de outras disciplinas como a matemática, no qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola (BRASIL, 2014).

A partir desses pressupostos, evidencia-se que o papel do professor alfabetizador é central, não cabendo confundi-lo com o de alguém que na sala de aula reproduzirá métodos e técnicas. O professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de alfabetização. O PNAIC tem como um de seus objetivos auxiliarem nesse processo, tendo em vista que um de seus eixos trata da formação continuada (BRASIL, 2014).

Nos dias atuais a formação continuada de professores tem sido um tema de debates entre professores e pesquisadores na área da Educação Matemática. Tem se colocado como uma alternativa na busca de preencher as lacunas constituídas na formação inicial.

A formação continuada “precisa buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação profissional dos professores” (NAZAR, 2016).

O apresentado enfatiza a importância da formação do professor, na qual deve promover a esse profissional uma reflexão docente, tornando-o personagem principal das suas práticas educativas e da sua formação profissional.

No próximo tópico discutiremos a formação continuada em serviço para professores alfabetizadores.

1.4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) – Uma proposta de formação continuada

O PNAIC é uma política pública que foi implantada no início do ano de 2013, nesse ano o foco dos discursos foi linguagem, em 2014 a carga horária maior das discussões foi a Alfabetização Matemática na perspectiva de letramento. No Ano de 2015 a proposta foi a interdisciplinaridade dando continuidade em 2016. Vejamos o proposto para o ano de 2017.

Segundo o documento que normatiza o PNAIC de 2017, a educação brasileira como um todo encadeado e orgânico e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estão distantes do resultado desejado, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças.

Há três indicadores principais que podem evidenciar o sucesso do PNAIC. O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA (Avaliação Nacional da alfabetização). O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades.

A partir de 2017, consideradas as experiências, os desafios remanescentes e as evidências encontradas em escolas e redes que efetivamente logram alfabetizar suas crianças, novas propostas foram discutidas entre MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Com base nessa articulação, propõe-se para o PNAIC 2017:

- **o fortalecimento do regime de** colaboração e do diálogo entre União, Estados, Municípios, instituições formadoras e escolas;
- **a ênfase na** responsabilidade dos sistemas públicos de Educação Básica em realizar o diagnóstico da alfabetização e letramento dos estudantes de suas redes (inclusive com base nos boletins da ANA 2016, já de conhecimento das escolas), definir metas, acompanhar resultados e fazer a gestão do programa, respondendo pela qualidade da educação pública;
- **a valorização do papel das IES** como participantes da formação e da seleção dos melhores materiais de alfabetização, além de assumirem a produção de pesquisas relativas à docência, didática e a metodologias de ensino referentes à alfabetização, com a elaboração de estudos de casos ou artigos científicos que avaliem a formação e a gestão do PNAIC, deem visibilidade a boas práticas e sinalizem oportunidades de aperfeiçoamento;
- **o estabelecimento da escola como locus** preferencial da formação continuada, oferecendo um ambiente de paz, contrário a qualquer tipo de discriminação, propício à aprendizagem e à inclusão de todos, colocando o foco nos estudantes e na prática docente;
- o apoio à organização de uma equipe de gestão que desempenhará um papel gerencial e formativo com a coordenação de profissional escolhido pela seccional da Undime e pela UF;
- **o repasse de recursos financeiros para aquisição de materiais de alfabetização** selecionados pela seccional da Undime e pela UF, que devem responsabilizar-se pela qualidade e adequação à sua realidade;
- **o apoio à constituição de equipes de formação que possam compreender as demandas de** cada escola e implementar estratégias pedagógicas, inclusive as previstas na Meta 5 do PNE, apoiando concretamente os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores, para que todas as crianças concretizem, ano a ano, progressivamente, os direitos e os objetivos de aprendizagem que garantem a plena alfabetização;
- a visão de futuro do PNAIC está pautada na sustentabilidade da gestão nas escolas e nas redes públicas; na progressiva autonomia dos educadores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional; no envolvimento das instituições formadoras com as escolas da rede pública; no trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças; na compreensão da alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas.

A principal inovação no programa em 2017 refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter,

na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica.

A **adesão** às ações do PNAIC e às ações de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação deve ser realizada pelo Dirigente de Educação Municipal ou Estadual **no módulo SISPACTO 2017**, no SIMEC, (<http://simec.mec.gov.br>), no período de **12 de julho a 11 de agosto de 2017**.

Os entes federados, ao formalizarem sua adesão, reafirmam seu compromisso com a alfabetização e o letramento de todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para tal, assumem a responsabilidade de:

- articular**-se com as instituições formadoras para promover atividades de formação continuada dos coordenadores regionais e locais, dos formadores regionais, dos formadores locais, dos professores atuantes no ciclo de alfabetização e dos professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos e articuladores das escolas;
- fortalecer** e responsabilizar as estruturas estaduais de gestão regional da educação básica, intensificando a cooperação entre estados e municípios na coordenação das ações do programa;
- envolver as gestões estaduais e municipais no monitoramento das ações do programa** e na avaliação periódica dos resultados dos estudantes;
- incluir professores alfabetizadores e da Educação Infantil com boas experiências no grupo** de professores formadores, valorizando o protagonismo dos bons educadores;
- promover o reconhecimento e a** valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução na alfabetização dos estudantes das redes de ensino.

A partir da confirmação da adesão, o município reafirma seu comprometimento e sua responsabilização com a alfabetização, o letramento e a aprendizagem de todas as crianças de sua rede escolar na idade adequada.

Para isso, assume a responsabilidade por implementar os cursos de formação continuada na rede municipal de ensino. As ações fundamentais para essa implementação são:

- Buscar uma evolução dos níveis de aprendizagem dos estudantes, considerando os** resultados da ANA, da Prova Brasil bem como de outros instrumentos de avaliação adequados.
- Selecionar coordenadores para as atividades de gestão e o grupo de formadores locais** de acordo com os critérios estabelecidos na legislação;

- **Garantir a participação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores nas** atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula;
- **Custear o deslocamento e a hospedagem** desses profissionais, sempre que necessário;
- **Colaborar com o monitoramento das ações e a avaliação periódica dos resultados da** aprendizagem dos estudantes e a partir deles promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes; e envidar esforços para apoiar as escolas de sua rede com maior dificuldade em promover a aprendizagem dos estudantes.

“O Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida.”

A SEB (Secretaria de Educação Básica) reconhece que, em muitos locais, a formação continuada de professores alfabetizadores tem promovido significativas mudanças na aprendizagem das crianças e impactado positivamente no desenvolvimento profissional do docente, proporcionando-lhe mais segurança, criatividade e autonomia.

Com isto, propõe-se que a formação continuada do PNAIC em 2017 seja realizada em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para garantir ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar a criança a superar obstáculos e a progredir no seu desenvolvimento.

Os professores, seus formadores e gestores, tendo altas expectativas sobre as crianças e mobilizando seus conhecimentos para que elas possam progredir no domínio da língua materna e da Matemática, em uma perspectiva ampla de formação interdisciplinar e integral, ratificam seu compromisso ético-profissional de trabalhar com excelência, compreendendo a etapa de Alfabetização como fundamental para incluir todos os brasileiros que chegam à escola em uma trajetória escolar de sucesso, em busca de novos patamares de educação ao longo da vida e exercício pleno da cidadania.

As instituições formadoras devem ser escolhidas por sua experiência no PNAIC, elevada competência profissional e capacidade de inovar e empreender. Elaborarão projetos pedagógicos de formação em serviço marcados pela integração entre teoria e prática, criatividade, flexibilidade e resolução de problemas detectados na rede onde atuam. Tecnologias educacionais e metodologias ativas deverão compor o conjunto de métodos, técnicas e recursos adotado nos projetos de formação. Esta formação estará focada em oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes possam concretizar os direitos de aprendizagem dos alunos.

A formação PNAIC, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados:

- a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação;
- b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e
- c) Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.

A formação continuada no âmbito do PNAIC orienta-se pelos princípios contidos na Resolução nº 2/2015, art. 16, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que leva em conta:

I. os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

As mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Assim, em 2017, o MEC não encaminhará material. As redes poderão dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos.

Nas escolas, os materiais para leitura das crianças devem ser organizados de modo a estar acessíveis para todas as crianças, tornando-se parte do trabalho diário.

Uma mudança implantada no PNAIC 2017 é a assistência financeira aos estados para a impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica, que será adotado pelos estados, municípios e Distrito Federal, conforme trata o art. 1º da Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro 2015.

Para receber a assistência financeira de que trata a Resolução CD/FNDE nº 10/2015, a rede interessada, por meio do respectivo estado, deverá preencher os requisitos e exigências estabelecidos na Portaria MEC nº 279, de 6 de março de 2017.

Além dos materiais selecionados pela rede para a formação e apoio à prática docente, os cadernos produzidos entre 2013 e 2015 poderão reforçar os temas da formação em 2017, estimulando a perspectiva interdisciplinar e a articulação entre os diferentes componentes curriculares.

As oficinas ofertadas aos diferentes grupos de participantes terão um total mínimo de 100 horas, a serem cumpridas até dezembro de 2017. Além de oficinas presenciais, poderão compor a carga horária da formação de professores e coordenadores: (1) atividades aplicadas em sala de aula; (2) estudos de materiais on-line; (3) grupos de estudos colaborativos organizados nas escolas ou conjunto de escolas; e (4) outras estratégias didáticas previamente planejadas.

Sugere-se a formação em escolas com ambientes motivadores e lúdicos, que possam inspirar os educadores a reverem os espaços em suas próprias escolas.

2. CAMINHAR METODOLÓGICO DA PESQUISA, DESCRIÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS.

O presente estudo se trata de uma abordagem qualitativa, desenvolvida com os professores cursistas do programa de formação continuada Pacto Nacional na Idade Certa-PNAIC no município de Queimadas- PB.

Para realização da pesquisa de campo, participei da primeira formação do PNAIC na área de matemática, ministrada pela formadora local e como cursistas os professores alfabetizadores e coordenadores locais no município de Queimadas-PB.

Na sala, que observamos a formação, tinham 17 professores participando da oficina, na qual seis eram do 1º ano, seis do 2º ano e cinco do 3º ano.

A oficina de matemática foi dividida em dois momentos, o primeiro foi a vivência do jogo da trilha e em seguida a divisão dos professores em grupos para a realização da proposta sugerida.

A coordenadora local responsável pela oficina iniciou a formação com a vivência do 1º ano. Para isso ela apresentou aos professores o Jogo da trilha, mostrando as possibilidades para desenvolver em sala de aula. Os professores participaram de forma prazerosa na realização do jogo, percebendo as possibilidades de se trabalhar conteúdos matemáticos de maneira contextualizada aprimorando suas práticas em aula.

Através do jogo surgiram ideias diferentes de como abordar o jogo com as crianças.

Depois da vivência do jogo da trilha, foi dividido os professores em grupo de acordo com o ano em que ensinam, para desenvolver uma proposta de ensino e ser apresentado ao final do dia.

Os professores do 1º ano construíram uma reta numérica, na qual foi trabalhado a sequência do 1 até o 20.

Através da reta numérica podem ser trabalhados vários conteúdos como adição, subtração, fazer contagem, registro numéricos entre outros.

Os professores do 2º ano construíram uma pista, na qual os objetivos eram calcular adições utilizando procedimentos informais e formais. Os próprios professores participantes da oficina simularam serem os alunos e realizaram o jogo.

Os professores do 3º ano vivenciaram o jogo das tocas, que possibilita a discussão da subtração a partir de retiradas de valores diferentes indicadas nos dados. Tendo como um de seus objetivos realizar subtrações que exijam reagrupamentos, utilizando material manipulativo. Para realização desse jogo o material utilizado foi o dado e o material dourado. Na realização do jogo pudemos perceber que os professores ao obter a soma dos resultados dos dados, tiveram dificuldades em fazer o reagrupamento utilizando o material dourado.

Após o encontro realizado com os professores alfabetizadores, aplicamos um questionário a seis professores, sendo dois professores de cada ano do ciclo de alfabetização.

O questionário contém 10 perguntas, as quatro primeiras tem por objetivo traçar o perfil dos sujeitos investigados. Sendo as outras duas perguntas para tratar a relação das docentes com a matemática e sendo as outras quatro para conhecer as concepções dos professores sobre a formação vivenciada e por fim, conhecer as possibilidades de vivenciar juntamente aos alunos o visto no encontro.

Das seis docentes que responderam ao questionário, quatro são formadas em Licenciatura em Pedagogia, e as outras duas não entenderam a pergunta, na qual a resposta não estava coerente. As docentes atuam no ciclo de alfabetização sendo: uma pela primeira vez, duas à dois anos, duas à quinze anos e a outra à vinte e seis anos. Diante dos dados apresentado observamos que existem uma grande diferença no tempo do exercício da docência dos professores investigados. Com relação a matemática quando perguntamos quantas horas aulas semanais são destinadas a matemática, observamos que uma docente não entendeu a pergunta. Todas as docentes relataram que gostam de ministrar aulas de matemática, na qual é uma área que permite o uso de materiais diversos e as aulas ficam mais atraentes chamando mais atenção da criança.

De acordo com Castoldi e Polinarski (2009), os alunos sentem-se mais motivados e mais interessados quando se desperta neles a vontade de querer aprender, e essa vontade está relacionada à utilização de recursos didáticos.

Com relação a formação do PNAIC, duas professoras participaram de todas as versões do programa desde 2013, e duas estão iniciando no ano em curso. Todos os professores afirmaram que os conteúdos trabalhados no PNAIC, corresponde as necessidades dos seus alunos. Da mesma forma que é possível colocar em prática a sequência didática apresentada na primeira formação do PNAIC 2017. Da mesma forma falaram que os direitos de aprendizagem dos alunos estão sendo garantidos. Quando foi perguntado na ultima pergunta: O que você mudaria na formação do PNAIC. Duas docentes responderam que queriam um tempo maior para cada encontro do PNAIC, para poder confeccionar materiais e também para a troca de experiências entre as docentes. Três responderam que não mudariam nada, na qual o programa só tem a contribuir com sua prática pedagógica. E uma docente relatou a importância de se trabalhar à teoria atrelada à sequência didática contida no material, facilitando a relação teoria-prática.

4 – O que você mudaria na formação do PNAIC? Explique.

As primeiras formações do PNAIC das quais participei foram de grande importância para melhoria de minha prática. O estudo da teoria que era realizado no curso, atrelado aos exemplos de sequências didáticas que continha no material, facilitava a relação teoria-prática. Também as socializações das sequências que aplicávamos em nossa sala de aula e apresentávamos na formação era uma troca de experiência bastante proveitosa. Eu não mudaria nada na formação do PNAIC e a dinâmica continuaria a mesma mista que se segue em 2017.

Diante da resposta dada pela docente, as formações do PNAIC dos anos anteriores, contemplava a teoria juntamente com a prática, o que ela considerava proveitoso. Veja o que diz D'Ambrosio (1986),

O valor da teoria se revela no momento em que ela é transformada em prática. No caso da educação, as teorias se justificam na medida em que seu efeito se faça sentir na condução do dia-a-dia na sala de aula. De outra maneira, a teoria não passará de tal, pois não poderá ser legitimada na prática educativa. (p. 43).

Esse elo entre teoria e prática é de suma importância para a formação do professor, pois é nesse período ciclo, no qual a teoria possibilita diferentes práticas dando surgimentos a outras teorias que se constitui o desenvolvimento profissional do docente.

Diante das observações e anotações realizadas pela pesquisadora no decorrer da formação do PNAIC ministrada aos professores alfabetizadores, a qual oportuniza aos docentes revisitar os conteúdos de matemáticas que compõem a grade curricular do ciclo de alfabetização, favorecendo assim o preenchimento das lacunas deixadas na sua aprendizagem na formação inicial, dá mesma forma que apresenta caminhos metodológicos exitosos e possíveis de serem vivenciadas em sala de aula.

Diante do apresentado, corroboramos que as políticas públicas, a exemplo do PNAIC, surgem no intuito de mudar a realidade da história da educação em nosso país. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. “Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. A Formação Continuada aparece como uma alternativa para que os professores reflitam suas práticas e se atualizem para acompanhar os avanços da sociedade e conseqüentemente as mudanças no ensino.

Tendo em vista a importância desse curso de formação, foi escolhido para ser analisado o programa de formação continuada PNAIC, para verificar as contribuições dadas pelo programa aos professores cursistas.

Diante das observações feitas na oficina de matemática da primeira formação do PNAIC de 2017 no município de Queimadas PB, e de acordo com as respostas dos questionários das docentes cursista do PNAIC, pudemos verificar que os objetivos desse estudo foram alcançados, pois todas as professoras acompanhadas afirmaram que o programa contribuiu para a melhoria da prática docente, na qual como os conteúdos foram trabalhados na formação favorece as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Um momento da formação do PNAIC que merece destaque foi a socialização das seqüências didáticas apresentada pelo formador e vivenciada pelos alfabetizadores, sendo possível visitar e reconstruir alguns conhecimentos matemático, assim como e a troca de experiência entre os pares, consideramos importante de modo que favoreceu a reflexão das práticas em sala de aula.

Desse modo é possível afirmar que o programa de formação continuada PNAIC contribuiu de forma positiva para a formação das docentes participantes e conseqüentemente para a prática pedagógica dos envolvidos..

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília, 2014.

_____. **Censo da Educação Superior**. 2007. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Inep. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento Orientador. Brasília, 2017.

CAVALCANTE, J. L. **Formação de Professores que Ensinam Matemática: Saberes e vivências a partir da Resolução de Problemas**. Editorial: 2013.

CASTOLDI R. & POLINARSLI, C. A. **A utilização de recursos didático – pedagógicos na motivação da aprendizagem**. I simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2009.

CURY, Helena N. **Criação do curso de matemática da PUCRS no contexto do ensino superior de matemática no Brasil e em Porto Alegre**. Educação, v. 16, n.25, 1993.

CURI, E. **Formação de Professores Polivalentes: uma análise dos conhecimentos para ensinar Matemática de das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. Tese de Doutorado – PUC/SP, São Paulo.

CURI, H. N. **Formação de Professores de matemática: uma visão multifacetada**. Porto Alegre. 2001.

D’AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Sammus; Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1986.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

LORENZATO, S.(org.) **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006a.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical.** São Paulo em perspectiva, 14(1). 2000.

NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V.(org.). **A formação do professor que ensina matemática:** perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NAZAR, Rosa Maria. **A formação do professor, a prática reflexiva e o desenvolvimento de competências para ensinar.** Agosto, 2016. <http://universidadebrasil.edu.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/>

NUNES, C. M. F. **Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** *Edu. Soc.*, Campinas, v.22, n.74, abr.2001. Disponível em: <http://302284.vilabol.uol.com.br/formaçãoprofessores.htm>. Acesso em: 19 maio 2008.

SCHON, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** *Educational Researcher*, v. 15, n.2, p.4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** – Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C. **A formação do professor de terceiro grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Caro, Professor (a)

Estamos engajados em uma pesquisa em Educação Matemática, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, UEPB.

Gostaríamos que você respondesse com sinceridade as informações, pois sua contribuição é extremamente valiosa.

Não se preocupe! Seu nome não será revelado.

Atenciosamente,

Danielle -----

Perfil do(a) docente

1 – Qual a sua formação? _____

2 – Em que ano você atua como professor (a)?

() 1º Ano () 2º Ano () 3º Ano () Multisseriado

3 – Há quanto tempo você trabalha no ciclo de alfabetização? _____

4 – Em anos anteriores você participou das formações do PNAIC? Se sim, quais?

Relação com a Matemática

1 – Em seu planejamento de aula, quantas horas/aula semanais são destinadas a matemática? _____ Desde o início do ano?

() sim() Não Se mudou, Por que? _____

2 – Você gosta de ministrar aulas de Matemática no ciclo de alfabetização?

Contribuições do Programa da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

1 - Os conteúdos de Matemática trabalhados na formação do PNAIC corresponde as necessidades de aprendizagem dos seus alunos? () Sim () Não

2 – É possível colocar em prática, na sua sala de aula, a Sequência Didática apresentada na primeira formação do PNAIC 2017? () Sim () Não

3 – Pela avaliação dos seus alunos, os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos? () Sim () Não

4 – O que você mudaria na formação do PNAIC? Explique.

Obrigada!