FORMAÇÃO CONTINUADA NOS ANOS INICIAIS – RELAÇÃO DE PROFESSORES COM O ENSINO E SUAS LACUNAS FORMATIVAS

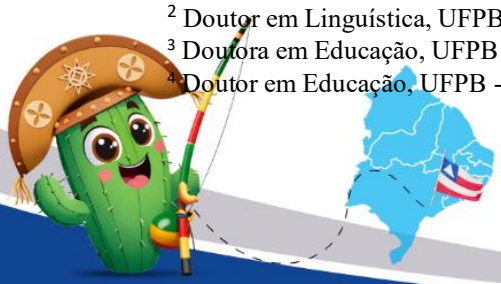
Maria Alves de Azerêdo[1]
Hermes Talles dos Santos Brunieri[2]
Elzanir dos Santos[3]
Robson Guedes da Silva[4]

Introdução

O processo de formação docente é um dos grandes desafios a serem enfrentados por políticas públicas na área da educação escolar, uma vez que carrega diferentes funções, constituindo-se um dos fatores determinantes para a prática profissional qualificada. É um processo de característica complexa por envolver diversos níveis e aspectos, como a formação inicial e a continuada; formação em grande escala ou em pequenos grupos; com temáticas gerais à docência (inclusão, avaliação, violência escolar etc.) ou de componentes curriculares. Considerando a formação continuada de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse processo ganha outra conotação, pois, nesse nível de ensino, elas ensinam diferentes componentes curriculares, dentre os quais nem sempre são revisitados de forma conjunta.

Considerando a realidade dos índices de aprendizagem, na Paraíba, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, no ano de 2024, iniciamos a execução do projeto intitulado "Formação continuada para o ensino das linguagens materna e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: mapeando desafios e possibilidades" (vinculado ao CNPq), o qual teve como objetivo geral investigar processos formativos que se distanciam da racionalidade técnica e seus impactos na formação continuada de professores de duas escolas municipais públicas. Nossa hipótese partiu da compreensão de que a vivência de um processo formativo baseado na colaboração e no trabalho coletivo resultaria em contribuição significativa para os participantes. Assim, iniciamos uma experiência de formação continuada, por meio de encontros com os professores e equipes técnicas de duas escolas municipais de uma cidade paraibana. Neste resumo, o objetivo é refletir sobre a relação das professoras com as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e suas necessidades formativas.

[1] Doutora em Educação, UFPB – marazeredoufpb@gmail.com.
[2] Doutor em Linguística, UFPB - hermes.santos@academico.ufpb.br
[3] Doutora em Educação, UFPB - elzaniridentidade@gmail.com
[4] Doutor em Educação, UFPB - robsonguedes00@hotmail.com



Historicamente, os processos de formação continuada têm sido ofertados em grande escala, o que gera críticas pelo seu caráter genérico e autoritário, sendo baseado na concepção de transferência de conhecimentos, sob a denominação de *capacitação*, denotando que os professores seriam incapazes ou necessitariam de programas de formação para *consertar* sua formação ou para assegurar que saberiam "fazer o certo dali por diante" (Castro; Amorim, 2015, p. 49).

Na atualidade, tais premissas se (re)configuram no bojo de um projeto político educacional mais amplo que visa uma formação baseados na racionalidade técnica, que enaltece padrões, resultados e produtividade, na mesma proporção em que suplanta criatividade, autonomia, processos e sujeitos. Nessa ótica, tanto o ensino, quanto à formação docente priorizam a aprendizagem de competências e habilidades, focada no desempenho, negligenciando, consequentemente, a formação integral dos/as estudantes (Hypólito, 2021).

Para se contrapor a essa concepção, argumenta-se que os professores são profissionais dotados de saberes e história, além de produtores de conhecimentos. Portanto, sujeitos de autonomia para protagonizar o seu processo de formação. Assim, a formação continuada deve ser compreendida como um espaço-tempo de "reflexão do trabalho educativo e sua identidade pessoal e profissional, levando em conta as dificuldades na busca do significado no interior de suas aprendizagens ou do que aprende com suas práticas" (Magalhães; Azevêdo, 2015, p. 31).

Partindo de tais pressupostos assumimos a abordagem de pesquisa qualitativa, aproximando-se da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa, como base para desenvolver a formação continuada e a investigação sobre tal processo.

O projeto formativo envolve professores que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive professores de Educação Física, Artes e reforço escolar de duas escolas municipais (A e B).

As escolas possuem perfis diferentes devido às características dos estudantes atendidos. Na Escola A os estudantes são de famílias que moram em seu entorno, no centro da cidade. A Escola B, atende aos estudantes de uma comunidade periférica, afastada da cidade, com histórico de vulnerabilidade social devido ao tráfico de drogas e violência.

No início do processo formativo, a fim de conhecermos o grupo com o qual iríamos trabalhar, aplicamos um instrumento que tinha o objetivo de mapear as necessidades formativas. Para tanto, perguntamos sobre a relação com as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, como



se percebiam ensinando-as. O instrumento foi aplicado em abril de 2024, obtendo-se a devolutiva de 18 professores.

Para as discussões sobre os dados obtidos, utilizamos as respostas dos professores agrupadas por áreas de Língua Portuguesa e Matemática, indicando o ano escolar e da respectiva escola em que atuam.

Discussão e Resultados

Quanto à relação com a disciplina Língua Portuguesa, as professoras ressaltaram sentimentos positivos. Vejamos alguns depoimentos:

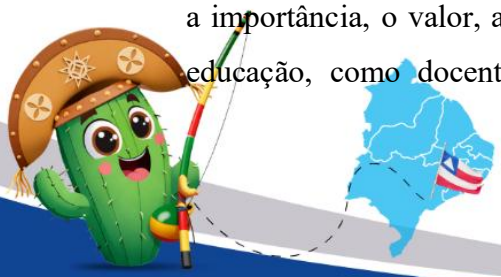
> P3: Me sinto confortável, porém acredito que é uma disciplina complexa (1ºA, escola A).
> P7: É uma experiência agradável trabalhar com os eixos da disciplina e ver o desenvolvimento do aluno na leitura, na oralidade, na produção textual, na compreensão e interpretação textual. (5ºA, escola B).

As respostas, em parte, demonstram que, apesar de ser confortável ou agradável trabalhar com a língua materna, ao mesmo tempo, há seu ensino é complexo, visto que, desde o último quartel do século passado, orienta-se o trabalho didático a partir das práticas de linguagem, como leitura, oralidade, produção textual, em uma perspectiva coerente com as premissas da BNCC (Brasil, 2018). Nesse sentido, é preciso dar conta de aspectos linguísticos, mas também de uso da língua em práticas de letramento, o que possivelmente torna seu ensino *complexo*.

Em relação ao componente de Matemática, cinco professoras expressaram gostar de ensiná-la, indicando maior facilidade dos estudantes e a utilização de materiais manipulativos. Os depoimentos a seguir são elucidativos:

> P6: A matemática geralmente prefiro trabalhar utilizando o material concreto pois facilita o momento ensino aprendizagem. (1ºB, escola A)
> P4: É uma disciplina que gosto de ensinar, tem uma identificação, pois uso materiais que me ajudam. (3ºB, escola A)

Por outro lado, em relação a este componente, algumas falas revelaram dificuldades ou experiências negativas como a da P8: “Quando criança não gostava por não compreender a importância, o valor, a necessidade, mas quando passei a trabalhar como profissional da educação, como docente, percebi o grande valor, importância da matemática na vida



cotidiana, no dia a dia". (3ºB, escola A).

Autores como Carvalho (2001), Nacarato; Mengali; Passos (2009) alertam que muitos professores de anos iniciais apresentam uma relação negativa com a Matemática, muitas vezes devido às experiências traumáticas, de fracasso escolar, enquanto estudantes. Além disso, apresentam crenças sobre a Matemática como uma disciplina difícil e estéril, sem conexões significativas com a vida.

Ao serem solicitadas que avaliassem sua atuação no ensino de Língua Portuguesa, obtivemos respostas, como:

> P5: Percebo uma dificuldade para trabalhar com o material concreto em sala de aula (2ºB, escola A);
> P3:Tento usar atividades que promovam e estimulem os alunos. Me vejo às vezes meio pedindo socorro, principalmente na leitura, pois os alunos na maioria desestimulados. (2ºA, escola B)

De modo geral, há a indicação bastante genérica em relação às dificuldades identificadas pelas próprias docentes em relação ao ensino da Língua Portuguesa, o que já indica um aspecto que merece atenção, pois a reflexão e o reconhecimento delas é condição para promoção da formação continuada. Entre os fatores identificados, sublinham-se a dificuldade em ensinar a leitura, empregar materiais concretos em sala de aula e em motivar os estudantes a aprenderem a leitura.

De modo geral, as dificuldades não são específicas do ensino de língua portuguesa, mas de ordem pedagógica, sem indicação articulação direta de objetos ou processos específicos com a língua materna. Isso pode indicar que eles não participam da seleção dos objetos de ensino ou, ainda, de processos de planejamento, pois possivelmente recebem isso prontos dos sistemas ou consultorias escolares (Gomes, Silva, 2024). Assim, eles não conseguem identificar suas dificuldades sobre a relação entre língua e ensino, focando, no último.

Sobre a autoavaliação no ensino de Matemática, há falas que ressaltam o aspecto afetivo, do gostar, já indicados anteriormente, sublinhando a utilização do material concreto e a maior interação das crianças. Gosto de lecionar a disciplina porque percebo uma abertura para material concreto, assim vejo que os alunos assimilam melhor o conteúdo (P5, 2ºB, escola A). Porém, outras duas professoras mencionaram dificuldades ligadas a aspectos de abstração, em alguns conteúdos, e as demais indicaram as buscas por métodos e estratégias para facilitar a aprendizagem dos estudantes:



> Tenho dificuldade de transmitir alguns conteúdos de forma abstrata (1º ano B, Escola A).
> Diante das dificuldades apresentadas no dia a dia estou sempre buscando os melhores métodos para que meu aluno chegue ao seu conhecimento de acordo com as possibilidades e especificidade de cada um (2º e 3º ano – Escola B).

As respostas evidenciam elementos sobre o processo de ensino de forma geral, especificamente sobre a utilização de materiais, estratégias e maior interação dos alunos, bem como de busca de métodos para a aprendizagem dos estudantes. Historicamente, nos processos de formação inicial e continuada, na área de Matemática, tem-se observado uma valorização nos processos metodológicos sem articulação necessária aos aspectos conceituais, o que fragiliza o processo formativo (Curi, 2005; Nacarato; Mengali; Passos, 2009). Existia uma expectativa por uma escrita mais detalhada, o que não ocorreu.

Conclusões

De modo geral, as respostas das docentes sobre a Língua Portuguesa indicam certa positividade afetiva com os objetos de ensino, o que lhes aproxima, de certo modo, do seu ensino. Isso, ao mesmo tempo, torna-lhes difícil identificar dificuldades de ensino, tanto suas, quanto de aprendizagem de seus estudantes. Em relação à Matemática, evidenciamos falas negativas advindas de experiências traumáticas na trajetória escolar, indicação do uso de material concreto como estratégia para o ensino e dificuldades relativas a alguns conteúdos matemáticos. O enfoque nos aspectos metodológicos esconde questões mais profundas que não são visualizadas, provavelmente em virtude de uma formação atravessada pela racionalidade técnica que, durante longo período dominou as agências formadoras e que têm sido atualizadas com novas roupagens e novos discursos.

Concluímos que considerar a relação das professoras com as duas áreas de conhecimento, objeto da formação, foi importante para se pensar em como desenvolver o processo formativo que considerasse as identidades docentes, seus interesses e suas necessidades, entretanto, encontramos dificuldades em identificar quais as necessidades formativas delas, uma vez que elas mesmas, também, não conseguem percebê-los.

Palavras-chave: Formação Continuada. Anos Iniciais. Matemática. Língua Portuguesa.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.



CARVALHO, D. L. **Metodologia do ensino de matemática**. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. Formação Inicial e a Continuada: Diferenças Conceituais que Legitimam um Espaço de Formação Permanente de Vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

GOMES, R. N.; SILVA, W. M. da. A formação continuada de professores para o ensino de Língua Portuguesa no Programa Integra Educação Paraíba. **Entretextos,** Londrina, v. 24, n. 3, esp., p. 224-246, 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC . Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35–52, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8915. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8915. Acesso em: 17 maio. 2026.

MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas Implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

NACARATO, A. M; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

