

FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DESENVOLVENDO
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO FORMAIS
Anemari Roesler Luersen Vieira **Lopes** - UFSM

INTRODUÇÃO

A formação de professores ocupa atualmente lugar de destaque nas discussões sobre a educação.

Mas investigar esse tema representa sempre um desafio e pensar em respostas para compreender onde, quando e de que modo o professor adquire seus saberes relativos a profissão, leva a compreensão de que o processo de formação é algo complexo “ que acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.” (FIORENTINI E CASTRO, 2003, p.124).

Partindo dessa perspectiva, de que a aprendizagem da docência vai se desenvolvendo nas diferentes ações desempenhadas pelo futuro professor, quer sejam em espaços escolares ou não, a pesquisa aqui apresentada está sendo desenvolvida. Seu intuito é de contribuir com a discussão relativa a formação inicial de professores e a construção ou apropriação de conhecimentos e saberes por parte de licenciandos em matemática, a partir de uma investigação no contexto de um programa de filantropia onde futuros professores desenvolvem atividades pedagógicas não formais.

Entende-se como atividades pedagógicas não formais aquelas que visam o ensino e a aprendizagem, mas que se caracterizam por representarem maneiras diferenciadas de trabalhar com a educação, mesmo quando inseridas em unidades escolares. Embora possuindo uma estrutura e organização, divergem das formais, principalmente no que diz respeito às formas de encaminhamento, a não fixação de tempos e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada sujeito ou grupo. (AFONSO, 1992, p.86).

CONTEXTO DA PESQUISA

No ano de 2004, a universidade onde está sendo desenvolvida a pesquisa, implantou o Programa de Alfabetização Regional com o objetivo principal de promover a melhoria da educação formal e não formal na perspectiva da inclusão social e formação da cidadania.

Esse Programa de filantropia, que envolve exclusivamente os cursos de licenciatura, oferece bolsa de 50% do valor da mensalidade para o acadêmico. Em contrapartida, o mesmo desenvolve atividades junto a comunidade, nas residências das pessoas interessadas, ou ainda em núcleos organizados em empresas, espaços comunitários ou em escolas públicas conveniadas com a universidade. Tais atividades, que normalmente estão relacionadas à formação específica do estudante (Matemática, Geografia, Pedagogia, Letras ou Artes), devem estar vinculadas a um dos seis projetos principais: Vivências lúdicas em espaços educativos; Assessoria didático pedagógica; Alfabetização/escolarização de jovens e adultos; Alfabetização cultural; Leitura na escola; Construção de material didático.

A compreensão de ser essa inserção um primeiro momento importante para a formação dos envolvidos bem como a necessidade de melhor compreender as questões que envolvem, não o desenvolvimento do Programa em si, mas o impacto que ele pode provocar na futura prática pedagógica desses licenciandos, levou à seguinte reflexão: o envolvimento de futuros professores em atividades pedagógicas não formais pode contribuir para a sua formação, principalmente no que diz respeito a aprendizagem da docência?

Essa inquietação direciona-se no sentido de tentar compreender em que medida tais atividades contribuem para a apropriação de conhecimentos e saberes da docência. Isso se justifica uma vez que esse processo acontece em espaços não formais, ou não tradicionalmente destinados ao *ato de ensinar* e que, portanto, não estão sujeitos às interferências que normalmente são encontradas por professores em primeiras experiências na escola como a influência dos colegas docentes, a pressão da direção, uma turma grande de alunos irrequietos, etc.

Assim, essa pesquisa tem como principal objetivo investigar a contribuição que o desenvolvimento de atividades pedagógicas não formais pode trazer para a formação de futuros professores de matemática, na perspectiva da aprendizagem da docência.

Ressaltamos que estudos têm indicado que um número significativo dos professores de matemática que atuam nessa região não possui licenciatura em Matemática ou apontam grandes lacunas na sua formação inicial. Cabe lembrar que a região envolve 118 municípios e o curso de Licenciatura em Matemática onde é desenvolvida a pesquisa é um dos dois únicos presenciais de toda essa região.

Para a coleta de dados foram, inicialmente, utilizados questionários, distribuídos entre 28 alunos da turma que mais tempo está envolvida no Projeto. Desses, 27 foram respondidos.

Sendo essa pesquisa caracterizada como uma abordagem qualitativa, o que implica em um contato mais direto e prolongado dos pesquisadores e do ambiente dos pesquisados (LUDKE e ANDRE, 1986), também foram realizadas entrevistas com quatro desses estudantes. Serão analisados, ainda, os relatórios apresentados semestral e anualmente para a coordenação do Programa.

Os dados estão sendo organizados e serão analisados a partir de três âmbitos: a passagem de estudante a professor; a atividade docente e a profissão de professor.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

As pesquisas sobre formação de professores vêm conduzindo a uma compreensão da mesma como um processo contínuo, que se inicia antes dos cursos de licenciatura e se prolonga por toda a vida.

Nesse sentido, ela não acontece em intervalos independentes ou espaços determinados, mas se constitui como um movimento que não é isolado do restante da vida, imerso nas práticas sociais e culturais. (FIORENTINI E CASTRO, 2003, p. 124).

Essa perspectiva permite-nos entender que a aprendizagem da docência pode ser constituída em diferentes contextos sendo que, como lembra Mizukami (2006, p.214), “conhecimentos teóricos diversos assim como aqueles que têm como fonte a experiência pessoal e profissional são objetos de aprendizagem constantes.”

Assim, os conhecimentos e saberes relativos a profissão docente não são constituídos somente nos espaços formais de formação, como o curso de licenciatura. Nem tampouco podem ser considerados como acabados, nem imutáveis, uma vez que são apropriados e reconfigurados ao longo da vida do professor, nas relações que ele estabelece inclusive no desenvolvimento de atividades pedagógicas não formais.

Vários autores vêm abordando a questão dos saberes e conhecimentos da profissão docente, embora com diversidades conceituais e metodológicas, fazendo uso de diferentes tipologias e classificações. Dentre estes pode-se citar: Shulmann (1986), que foi um dos precursores desses estudos, Tardif (2002), Fiorentini, Souza e Melo(1998), Gauthier et al (1998).

Ao buscar as contribuições de Gauthier et al (1998), observa-se que esses fazem referência a um *reservatório de conhecimentos*: disciplinares, curriculares, das ciências da Educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Este último – da ação pedagógica – forma o que denominam de *repertório de conhecimentos*, que são característicos da função de professor e distinguem essa profissão das outras, sendo constituídos na prática docente e determinados mediante o estudo do trabalho do professor.

Na perspectiva desses autores pode-se dizer que o *conhecimento disciplinar (ou científico)* é o conjunto dos conhecimentos produzidos por pesquisadores e cientistas de cada disciplina científica e correspondem às diferentes áreas do conhecimento.

O *conhecimento curricular* é aquele que o professor deve ter sobre o programa da disciplina ensinada na escola, que é o resultado da organização e seleção dos conhecimentos produzidos pela ciência.

O *conhecimento da tradição pedagógica* é formado por conhecimentos originados a partir da estruturação da escola como uma entidade de ensino coletivo. É o saber dar aulas a partir de representações prévias que o professor tem antes mesmo de sua formação pedagógica.

O *conhecimento experiencial* é adquirido por meio das próprias experiências.

O *conhecimento das ciências da Educação* é o conjunto dos conhecimentos profissionais adquiridos durante a formação ou mesmo no transcorrer do trabalho e que podem não estar especificamente ligados ao conteúdo da disciplina que leciona.

O conhecimento *da ação pedagógica* (que também é denominado de *pedagógico ou docente*) é o conhecimento experiencial que se torna público e é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula.

Partindo da idéia de que a docência é uma atividade complexa ressalta-se que Mizukami (2006) destaca que dois são os pontos centrais em qualquer processo de formação de professores. O primeiro refere-se a organização das situações de ensino que possibilitem aprendizagem para diferentes alunos e o segundo à construção de conhecimentos sobre o ensino dos diferentes componentes curriculares.

Nesse sentido, acredita-se que investigar a organização do ensino de futuros professores em atividades pedagógicas, que mesmo sendo informais exigem conhecimentos e saberes relativos ao ensino e a aprendizagem, pode contribuir para compreender o processo de aprendizagem da docência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Essa investigação encontra-se em desenvolvimento e a análise dos dados não foi concluída. Contudo, algumas considerações parciais podem ser tecidas.

Vários estudantes afirmam ter passado por momentos de anseios e expectativas, o que já foi apontado por outras pesquisas, como a de Fiorentini e Castro (2003) que mostrou que esse momento de passagem de estudante a professor pode envolver tensões e conflitos.

Os locais de atuação dos futuros professores são variados: residências, clubes, centros de convivência e escolas. Mesmo não estando em espaços normalmente reservados à educação, eles declaram que seu objetivo na atividade é ensinar, o que traz indícios de que estão se colocando na condição de sujeito que ensina, o que exige um compromisso com aquele que vai aprender.

Outra consideração refere-se a ênfase que eles dão ao fato de que são tratados como docentes pelas pessoas com as quais desenvolvem seu trabalho de filantropia, e que “inspiram respeito” e são chamados de professor(a), o que lhes deixa “orgulhosos do que fazem” e numa posição de poderem assumir a profissão de professor.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática. In: ESTEVES, Antonio Joaquim; STOER, Stephen (orgs.) **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Ed. Afrontamento, 1992.
- FIorentini, Dario e CASTRO, Franciana Carneiro. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIorentini, Dario (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas : Mercado de Letras, 2003, p.121-156.
- FIorentini, Dario, SOUZA Jr, Arlindo José de, MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Crisolia e outros (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, p.307-335, 1998.
- GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisa contemporânea sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 1998.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa qualitativa em educação;** abordagens qualitativas. São Paulo:EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair Mendes e FIORENTINI, Dario.(Org.) **A formação do professor que ensina matemática: perspectiva e pesquisas.** Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2006.

SHULMAN, L. **Those who understand: the knowledge growths in teaching.** IN: Education Researcher, **p.4-14, feb, 1986.**

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.