



EXPECTATIVAS E AVALIAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DE MATO GROSSO

Marcela Bonet Becher SCHAVAREN¹

Rute Cristina Domingos da PALMA²

Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo: O texto discute um projeto de formação continuada normatizado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, intitulado Projeto de Estudos e Intervenções Pedagógica (PEIP), desenvolvido no ano de 2016. Apresenta, especificamente, as expectativas e a avaliação de uma professora de matemática que atua no Ensino Médio, sobre a primeira etapa da formação denominada Estudos Coletivos. O desenvolvimento e as análises dos dados da pesquisa fundamenta-se ao tratar de formação continuada e formação continuada em matemática em Nòvoa (1995), Garcia (1999), Imbernón (2016), Nacarato (2006) e Palma (2010) e sobre o Ensino Médio em Krawczyk (2011) e Lopes (2011). A professora relata que os textos indicados para estudo, a dinâmica da formação, bem como a sistematização obrigatória em um relatório não consideraram as necessidades formativas dos professores. A partir da análise dos dados pode-se afirmar que o PEIP não contribuiu para que os professores compreendessem e empreendessem ações para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Palavras Chaves: Formação continuada. Professores de Matemática. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Este texto tem o objetivo de analisar as expectativas e a avaliação de uma professora de matemática do Ensino Médio, sobre a primeira etapa de estudos de da formação continuada intitulada Projeto de Estudos e Intervenções Pedagógica (PEIP), normatizada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, através da Portaria nº161/2016/GS/SEDUC/MT, no ano de 2016, no município de Paranaíta- MT.

Tendo como fonte de pesquisa entrevistas e a observação nos encontros de formação realizados na escola “π”³, buscamos compreender como foi encaminhado o processo de estudos da referida formação. É consenso afirmar que a formação continuada deve contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e potencializar as ações educativas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino na etapa final da Educação Básica.

¹ Mestranda em Educação, linha de pesquisa em Educação Matemática e Educação em Ciências. Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. marcelabbschavaren@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. rutecristinad@gmail.com

³ Nome fictício visando preservar a integridade da unidade escolar.

Para situar nosso objeto de formação, apresentamos a seguir breve discussão sobre o ensino da matemática no Ensino Médio e a formação continuada de professores que atuam nessa etapa da Educação Básica.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Ensino Médio brasileiro representa os três últimos anos da etapa final da Educação Básica e teve sua expansão, segundo Krawczyk (2011), a partir da década de 90. Essa expansão não pode ser caracterizada como um processo de universalização e democratização devido ao grande número de jovens que estão fora da escola. Além disso, muitos outros desafios se fazem presentes. Destaca a autora que:

Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros. (KRAWCZYK, 2011, p.5-6)

Na busca de novas soluções para o Ensino Médio a legislação de nº 13.415/2017 está originando mudanças para a educação brasileira, versando sobre a organização pedagógica e curricular do Ensino Médio e sobre as regras dos usos dos recursos públicos para a educação.

Várias alterações foram realizadas na Lei nº 9394/96, a respeito da carga horária, direitos e objetivos de aprendizagens definidos pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos⁴. Destaca-se que a formação de docentes terá por referência este documento e reconhecerá os profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins de sua formação.

Muitos são os desafios que se destacaram fundamentado na nova configuração do Ensino Médio e inúmeras questões são desencadeadas apoiado na nova legislação. De acordo com Krawczyk, (2011, p.766), “as condições para que isso aconteça não têm se verificado a contento. Parece cada vez mais difícil à

⁴ Estruturação dos componentes das áreas do conhecimento, os quais serão apresentados por diferentes arranjos curriculares, podendo ser integrado com a Base Nacional Comum Curricular.

instituição recuperar a sua autonomia cultural ante ao processo regressivo da prática intelectual na escola”.

Em nossas escolas as relações com os sujeitos estão interligadas com os processos de ensino, bem como de aprender matemática, pois percebemos que os conhecimentos matemáticos fazem parte da nossa vida e estão diretamente ligados as nossas atividades.

Segundo Lopes (2011, p. 9) “O Ensino Médio, particularmente, tem o desafio de promover a ampliação da visão de mundo dos estudantes, e desenvolver suas competências gerais, a fim de articular os conhecimentos e os usarem na vida cotidiana”, assim entendemos que, para o desenvolvimento de atividades que mobilizem a construção do conhecimento de Matemática no Ensino Médio são necessárias ações pedagógicas e metodológicas que valorizem o raciocínio lógico matemático, a criação de hipóteses, a argumentação de situações problemas, entre outras.

De acordo com Nòvoa (1995, p.26), “a formação está indissociavelmente ligada ‘produção de sentido’ sobre as vivências e sobre as experiências”, quando acontece de maneira isolada pode contribuir para a aquisição de conhecimentos, mas só quando se desenvolvem estudos e atividades no coletivo que as mesmas fazem sentido.

Para Marcelo Garcia (1999) o processo de formação continuada de professores em formação ou atuando implica em:

[...] experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite interferir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26).

Esta definição sugere importância quando se tem em vista a aprendizagem dos alunos. Nos últimos tempos, a formação continuada dos professores teve avanços importantes, como a análise do tipo de formação, a crítica da formação vertical, a formação perto dos professores, levando em consideração as necessidades do contexto de cada escola. O professor é o principal ator deste processo.

Neste sentido, essas discussões estendem-se as formações continuadas específicas para professores que ensinam matemática, como sintetiza Nacarato (2006, p.137):

[...] o que as pesquisas brasileiras sobre formação de professores de matemática vêm revelando não diferem muito da formação em outras áreas do conhecimento e convergem para as discussões internacionais sobre o assunto. O professor vem sendo considerado um produtor de saberes e um ator do processo educacional que precisa ser ouvido e deve participar dos projetos que lhe dizem respeito, quer no âmbito das políticas públicas, quer no âmbito do contexto escolar. O professor passa a ser visto como o protagonista do processo educativo.

Ao propiciar a formação de professores de matemática, deve-se levar em conta a construção dos saberes docentes, e como eles servirão para ensinar os conteúdos em sala de aula, “as pesquisas vêm evidenciando a necessidade de que, em programas de formação, os conteúdos matemáticos sejam visitados e revisitados, mas é necessário pensar sob que olhar isso deveria acontecer” (NACARATO; PAIVA, 2013, p.14).

Em nossas escolas observamos a necessidade de que essa formação continuada para os professores de matemática aconteça para que juntos possam tirar dúvidas, encontrar soluções no coletivo sobre as práticas docentes, refletindo sobre sua formação bem como serem autores principais deste processo, tendo em vista as necessidades de aprendizagem dos alunos verificadas em sala de aula.

Durante o processo de formação os professores ao adquirirem os conhecimentos e elaborá-los para serem vivenciados na sala de aula devem “[...] assegurar que aprendizagem dessa apropriação seja desenvolvida de forma ativa e efetiva pelos alunos, de maneira a possibilitar não só a compreensão do que está sendo ensinado, mas potencializá-lo para a elaboração de novos conhecimentos” (PALMA, 2010, p. 43), a autora nos reporta para a formação inicial, porém tais considerações cabem também para a formação de professores de matemática do Ensino Médio.

Verificamos que a formação continuada de professores de matemática necessitam de estudos para “[...] tentar romper o círculo vicioso, instaurado em nossas escolas, da não aprendizagem matemática” (PALMA, 2010, p.43), pois através das reflexões das ações pedagógicas e das trocas de experiências os professores podem buscar soluções para os problemas encontrados no cotidiano

escolar, melhorando assim o planejamento e o desenvolvimento das aulas de matemática.

É importante todo o processo formação de professores quando este está associado à necessidade formativa dos professores e possa ser um espaço de socialização, reflexão e novas aprendizagens sobre a docência.

A seguir apresentamos algumas considerações acerca do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), normatizada pela portaria n.º 161/2016, que trata da formação continuada no Estado de Mato Grosso.

O PROJETO DE ESTUDOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PEIP): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/MT, no ano de 2016, instituiu o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), via portaria n.º 161/2016, tendo como “foco a análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar aprendizagem discente, por outro lado, a aprendizagem profissional docente”, sendo constituída pelo Núcleo do Desenvolvimento Profissional da Escola- NDPE, e coordenado pelo coordenador pedagógico da escola.

A reorganização das políticas educacionais do Estado do Mato Grosso, considerou a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE/MT) e o Programa de Gestão para Resultados em Educação, dentre outros, como orientadores relativos a elaboração e efetivação do PEIP. Segundo a portaria as avaliações externas e internas dão indicativos das proficiências dos alunos e os resultados devem dar subsídios para a reflexão da prática pedagógica.

No primeiro momento da referida formação foi apresentado como “etapa de aquisição e compilação dos referenciais e estudo das temáticas propostas, elaboração do cronograma de estudos ao CEFAPRO”, com uma carga horária de 4 horas de “atividade semanal” (MATO GROSSO, 2016, p. 43). Segundo a portaria as escolas poderiam organizar seus estudos em dias e horários conforme a decisão coletiva, desde que cumprissem 4 horas semanais, onde seriam discutidos os textos em leitura, registro reflexivo individual e socializados nos trinta minutos iniciais do próximo dia de formação com a organização do coordenador ou um mediador de estudos.

Ao analisar a portaria constatamos que em todo o Estado os professores deveriam realizar estudos dos mesmos textos, embora viessem como sugestão de leitura. Outro aspecto a ser destacado é sobre os prazos estabelecidos para a efetivação das etapas do PEIP nas escolas. De acordo com o caderno de relatórios da formação da professora, as primeiras leituras da portaria aconteceram a partir do dia 28/04/2016, sendo que o período de estudo do documento e aquisição do material sugerido tinha o prazo final em 20/04/2016. Desde o início observamos que os prazos estabelecidos não condiziam com a realidade da Escola “ π ”.

Para que a formação continuada busque alcançar os objetivos de incentivar a reflexão dos professores e de que as suas práticas sejam (re) orientadas é necessário “uma proposição crítica da organização e da metodologia da formação”, acreditando que o processo da formação deva “ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática”.(IMBERNÓN, 2016, p. 148).

Ao analisar a portaria parece-nos que a formação continuada não foi estabelecida a partir das necessidades dos professores e seus respectivos alunos. E Para compreender como os professores vivenciaram e conceberam o processo de Projetos de estudo desencadeamos uma investigação, que apresentamos a seguir.

O PERCURSO METODOLÓGICO

O texto apresentado analisa as considerações de uma professora de matemática da escola “ π ”, do município de Paranaíta – MT, que participou da formação continuada PEIP, proposta pela SEDUC – MT através da portaria nº 161/2016.

Para a produção de dados utilizamos questionário para a caracterização da escola e da professora, as entrevistas, a análise de documentos escolares e as observações descritas no caderno de campo, constituíram uma estratégia que nos auxiliou a organizar e analisar como os professores compreenderam a formação continuada realizada na Escola “ π ”.

As entrevistas com a professora “Margarida”, foram realizadas durante período de agosto/2016 a janeiro/2017 em sala de aula e na biblioteca da escola, durante o momento da hora-atividade.

EXPECTATIVAS E AS MANIFESTAÇÕES DA PROFESSORA SOBRE A DINÂMICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO DE ESTUDO E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS (PEIP)

A partir de nossas observações e levantamento de dados os estudos realizados pela professora durante o processo de formação, identificamos como a professora vivenciou e compreendeu a formação desenvolvida na escola.

A formação na Escola “ π ” foi realizada nos períodos vespertino e noturno para que pudessem atender a maioria dos professores. Segundo a coordenadora a formação teve suas discussões iniciais na primeira reunião pedagógica de 2016 e teriam apenas um único grupo de estudos, o que não foi possível devido a organização dos horários da escola e a agenda profissional dos professores. Assim, dois grupos foram constituídos, sendo que a professora participava do grupo do período noturno.

No primeiro encontro realizaram a leitura da portaria e após essa leitura organizaram o cronograma de estudos com as orientações do CEFAPRO.

A coordenadora explicou que os textos para a formação, com as temáticas de cada semana, foram disponibilizados nos e-mails dos professores, impressos para a leitura e discussão, como também em um blog elaborado para o incentivo e disponibilidade do material dos estudos.

Contudo, a necessidade de formação não partiu da própria escola, e sim de uma política de formação instituída através de uma portaria. Esse é um problema destacado por Imbernón (2016) quando trata das propostas de formação continuada, Para ele a maioria das propostas não:

[...] enfatiza o suficiente o interesse de cada professor e professora por sua formação e por sua atualização científica, pedagógica e cultural, que não é uniforme, que difere em função da pessoa, da situação profissional, do número de anos do exercício da profissão e também das circunstâncias educativas, sociais e culturais do ambiente que exerce sua tarefa docente. (IMBERNÓN, 2016, p. 189).

Diante desses diferentes aspectos (idade, atuação, anos de exercício, disciplina que leciona) que interferem no interesse e nas necessidades formativas dos docentes, o autor destaca que pensar, planejar e desenvolver a formação continuada é “uma tarefa complexa que exige propostas complexas e não raro arriscadas; embora saibamos que muitas vezes, mais que estudar o contexto, se

opta por copiar receitas mais ou menos validadas que geram práticas uniformes”. (IMBERNÓN, 2016, p. 189-190).

Desta maneira, em conversa com a professora Margarida procuramos compreender o processo de formação instituída pela SEDUC, o PEIP, analisando a dinâmica e os estudos dos textos na voz da professora.

A voz da professora sobre o estudo dos textos

Conforme as orientações sobre formação continuada PEIP, a professora relata suas considerações a respeito das leituras e registros desenvolvidos na formação.

Ao expor sua opinião sobre as temáticas estudadas, a professora descreveu que nem todos os textos sugeridos na portaria foram lidos “*Não. Não foi feito a leitura de todos os textos. Que eles mandaram? Não*”. (Margarida – E2). Em seus relatos sobre as discussões desencadeadas durante a formação:

[...] cada um lia por si, e cada um fazia o seu resumo... ou você fazia o resumo e a gente pegava, eu fazia o resumo e você pegava. Ai depois foi falado pra fazer a leitura, que começou a melhorar, [...] pra discutir todo mundo e tal. E depois que veio a tal da ficha. (Margarida- E2).

A partir da fala da professora podemos afirmar que a dinâmica para esse grupo não havia sido estabelecida. Ou apesar de estarem em grupo, em cada reunião um fazia o resumo e disponibilizava para os demais. Não entendendo qual era o objetivo das leituras, dos estudos dos textos, relata:

Não, não consegui. É igual aquelas fichas que a gente pegou, a gente não compreendeu se era pra fazer o projeto, se era pra relatar as partes do planejamento, se era pra falar sobre o planejamento, se era pra fazer o planejamento novo, o que era pra fazer. (Margarida – E2).

Segundo os relatos da professora Margarida os textos propostos para o estudo pouco contribuíram para a reflexão dos processos de formação e de suas práticas docentes. Declarando de maneira bem enfática não ter gostado dos textos “*Não gostei, eu não sei se foi porque eu não entendi. Ele não me chamou atenção*”, (Margarida – E1), e segue declarando a sua insatisfação com as leituras por não conterem conteúdos específicos de matemática:

*[...] falava assim, sobre o plantio de uma árvore não sei da onde, **não tinha nada a ver com matemática**, queria saber assim: se a árvore, se o caule da árvore era isso, se o caule da árvore aquilo. O que é que eu tenho a haver com isso? Isso me remete a biologia, se a matemática separou da biologia, da área das ciências da natureza? **O que é que eu tenho que ficar lendo isso aqui?**(Margarida – E1).*

Acreditamos que no processo de formação continuada os estudos da área específica, sobretudo na disciplina de matemática, poderiam trazer maior contribuição nas práticas pedagógicas, levando a melhor compreensão dos próprios conceitos trabalhos, pois no Ensino Médio sente-se a necessidade do aprofundamento dos conceitos relativos à disciplina de matemática.

Por outro lado quando a professora se questiona sobre o texto que não contemplava somente a matemática deixava de tentar um trabalho interdisciplinar. Segundo as DCNEM (2013, p. 184) a interdisciplinaridade é “uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha de temas prioritários.” Talvez a maneira como foi encaminhado o estudo não tenha suscitado essa discussão.

Apesar de a portaria estabelecer que a carga horária definida para a formação fosse de 4 horas de atividades semanais, no trecho da fala da professora Margarida vários questionamentos são levantados a respeito da organização e carga horária da formação: “4 horas? É muito cansativo, principalmente pra quem trabalha o dia inteiro. 4 horas seguidas, principalmente quando a gente estava fazendo a leitura daqueles textos , lê, lê, lê...e discutia , só era muito cansativo” (Margarida-E1). Compreendemos que os professores necessitam de tempo para a organização de suas atividades pedagógicas e através da formação continuada busquem êxito a seu trabalho docente.

Neste relato observamos o descontentamento com a carga horária estabelecida para a formação, mesmo ela sendo realizada no período destinado a hora atividade, pois a crescente ampliação das atividades dos docentes tem contribuído para o que o professor se atarefe, realizando projetos da escola, preenchimento de diários, entre outras.

A professora relata também como foi o processo de sistematização das leituras e estudos dos textos.

Sistematização das leituras e estudo dos textos

O registro reflexivo na portaria nº 161/2016 deveria ser elaborado de maneira individual com a “finalidade de potencializar as discussões, fortalecer o processo de formação e desenvolvimento profissional docente”. (Mato Grosso, 2016, p. 43).

Figura 1: Modelo de registro reflexivo

Quinta-Feira, 14 de Abril de 2016		Diário Oficial		Nº 26758	Página 44
Exemplo 1 (Técnica para estudo - esse é apenas um exemplo de um texto estudado).	SUBMODELOS	DEFINIÇÃO/ CONCEPÇÃO	CARACTERIZAÇÃO / ESTRATÉGIAS	Discussões/comentários	
MODELOS/ ABORDAGENS Desenvolvimento Profissional dos Professores	Formação contínua	[...] formação contínua de professores como toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas” (Garcia Alvarez, 1987, p. 23 apud Garcia, p. 136).	[...] a actividade de desenvolvimento profissional não afecta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspectores, quer pessoal de apoio, etc. (Garcia, 1999, p. 137).	Nesse texto o desenvolvimento profissional de professores aparece na condição de modelo, mas também de submodelo. Além do mais é entendido ora como formação contínua ou educação em serviço, o que de fato representa uma falta de consistência nas classificações descritas. - relação dos resultados da formação e do desenvolvimento profissional com o desenvolvimento do plano de aula; - Que apontamentos você faz sobre a contribuição dos estudos dos temas para lidar com as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos? - Em quais aspectos a temática de estudo auxilia a resolver os problemas encontrados na prática docente? - Descrição das dificuldades e dos avanços encontrados no processo	
	Educação em serviço	[...] a educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento de professores, educação	[...] actividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou com outros		

Fonte: Diário Oficial nº 26758. Portaria nº 161/2016, p. 44

Figura 2: Modelo de registro reflexivo

Exemplo 2 (Síntese de um estudo realizado)			
Conceito	Definição	Aplicação	Análise e observações críticas
Método	Conjunto de procedimentos, logicamente coerentes, que devem ser usados na execução de determinadas atividades sistematizadas para alcançar objetivos almejados. Os métodos são conjuntos de técnicas pelo que são operacionalizados.	Todas as áreas de conhecimento. Cada área de conhecimento possui seus métodos específicos.	Trata-se de uma definição geral, de que se extrai as especificidades, conformes a área de conhecimento. Os métodos podem ser de investigação científica ou tecnológica, de ensino, de avaliação, etc.

Fonte: Diário Oficial nº 26758. Portaria nº 161/2016, p. 44

Em um dos encontros de formação verificamos que coordenadora orientou aos professores que acompanhassem o exemplo da figura 2 para que realizassem o relatório. Em nossas conversas, a professora Margarida, relatou que foi uma única vez que utilizaram este modelo para realizar os relatórios dos estudos. Em suas palavras: “Acho que foi uma só, só de um texto. Antes a gente estava fazendo cada um por si e o grupo de vez em quando lia e não foi conseguido fazer todas as leituras não e os demais relatórios “Era um resumo”. (Margarida – E2). A figura 3 é o único registro que a professora apresenta.

Figura 3 – Relatório reflexivo da professora Margarida

SALA DO EDUCADOR
08/09/2016
LEITURA E DISCUSSÃO DO TEXTO.
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO
De Ilma Passos Alencastro Veiga
SINTESE DE UM ESTUDO REALIZADO.

CONCEITO	DEFINIÇÃO	APLICAÇÃO	ANÁLISE E OBSERVAÇÕES CRÍTICAS
Plano de ensino	estrutura substancial e procedimental a ser seguida durante a formação docente.	Docência universitária na pós-graduação	Aquisição da docência por submetida aos critérios quanto a fatores de operações, renovação e conceitos ditados pelo meio do sistema nacional de Avaliação.
Balão pedagógico	dimensão pessoal, profissional e institucional	Interação entre professor e alunos, sala de aula	Experiências e intervenções pedagógicas
Formação acadêmica	educação orientada	Ensino Superior	Reflexão sobre a prática pedagógica
Contribuição de cada um dos	assimilação da percepção	Alunos da pós-graduação	Análise sobre a prática vivenciada pelos alunos
Formação pedagógica do docente	busca em construção	Instituição de ensino superior	Influência na planejamento na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico

VISITAR O BLOG: SALA DO EDUCADOR JOÃO PAULO

Fonte: Acervo da pesquisadora

A professora demonstra em seus relatos que a sistematização das leituras e estudo dos textos não contribuiu para o processo de formação. Relatou que uma professora de língua portuguesa fez o relatório, que foi impresso, entregue para os colegas e colado no caderno destinado à formação.

Entendemos que a troca de experiências dos professores são momentos que deveriam ser desencadeados durante o processo de formação, assim como os registros dos aspectos relevantes de um estudo podem ampliar os conhecimentos sobre determinados assuntos. De acordo com Ghedin (2020, p. 135) “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências”. Quando o professor reflete sobre sua prática, compreendemos que o processo pedagógico poderá ser modificado.

Entendemos que a reflexão neste processo de formação precisa ser contínua, na busca da melhoria das práticas pedagógicas, neste sentido acreditamos que os relatórios reflexivos podem servir de instrumento de formação de professores. No entanto, ao observar os relatórios e as narrativas da professora pudemos perceber que não foi um instrumento desencadeador de registros reflexivos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste texto procuramos discutir como uma professora compreende os estudos das temáticas propostas na formação continuada instituída pelo PEIP.

A partir da produção de dados buscamos analisar parcialmente os estudos das temáticas propostas na formação, descrevendo o projeto que foi instituído, por meio de portarias, apresentando a dinâmica realizada pela Escola “ π ”.

Ao descrever a dinâmica de estudos, a professora enfatizou que realizaram algumas leituras, porém, nem todos os textos propostos na portaria foram estudados. Esses estudos não surgiram de uma proposta advinda das necessidades formativas dos professores, acreditamos que este espaço possibilita a construção de aprendizagens, tanto coletivas como individuais. Um dos aspectos relevantes presentes na fala dos docentes nos possibilitou compreender que a metodologia proposta para a formação não contemplou as expectativas dos professores.

Outro aspecto considerado foi a sistematização das leituras e estudos de textos. Os professores realizaram o relatório uma única vez, seguindo o modelo da portaria, no entanto, as demais sistematizações foram realizadas através de resumos. Os relatórios reflexivos, de acordo com as entrevistas não foram considerados instrumentos de formação pelos professores.

A partir da análise dos dados consideramos que a professora não concebe o PEIP como uma formação que tenha ampliado os conhecimentos para o exercício da docência nas aulas de matemática.

É fundamental que a proposta de formação continuada proposta pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso seja repensada de maneira a considerar a autonomia das unidades escolares e as necessidades formativas dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores-** Para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo:** da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Cadernos de pesquisa, v.4, n.144, set/dez, 2011.

LOPES, Celi Espasandin. **Os Desafios e as Perspectivas para a Educação Matemática no Ensino Médio**. Anped34. Grupo de trabalho GT 19, 2011.p 2- 17.

MATO GROSSO, **Portaria nº161 de 14 de abril de 2016**. Secretaria de Estado e Educação do Estado de Mato Grosso. Cuiabá – MT.

NACARATO, A. M. **A formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas**. In: Contexto e Educação, ano 21, n. 75, 2006.

_____. ; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**.3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NÓVOA, António. **A formação de professores e profissão docente**. In: _____. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

PALMA, Rute Cristina Domingos da. **A produção de sentidos sobre o aprender e o ensinar matemática na formação inicial de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 204 p. Tese de Doutorado - Campinas, SP, 2010.