

“OS IMPACTOS DE PROGRAMAS DE GOVERNO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA”

Luci Fátima Montezuma
Universidade Federal de São Carlos-PPGE-São Carlos
lucimontezuma@gmail.com

Resumo:

Recorte de uma pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa, com a participação de nove professoras experientes que ensinam Matemática na rede pública estadual paulista, a partir da produção de narrativas autobiográficas, considerando os impactos dos programas de governo com foco na Matemática nos anos iniciais: Educação Matemática para os Anos Iniciais–EMAI e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC-Matemática. Objetivou-se revelar indícios de desenvolvimento profissional de professoras frente aos dois programas. A análise das narrativas revela sinais de desenvolvimento profissional dessas docentes a partir dos programas instituídos, mas sinaliza que na sala de aula, junto aos alunos, em determinadas situações, frente às suas concepções já fortemente arraigadas historicamente, assumem práticas que poderiam ser consideradas como *insubordinação criativa*, quando o professor se atreve a criar e ousar na docência com o desejo de promover uma aprendizagem na qual os estudantes atribuem significados ao conhecimento matemático.

Palavras-chave: Programas de Governo; Anos Iniciais; Educação Matemática; Desenvolvimento profissional; Narrativas.

1. Introdução

Nos anos de 1990, o Brasil foi marcado pelo processo de inserção na chamada nova ordem econômica mundial, isto devido ao forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, por pressão dos países mais ricos e pela intervenção de mecanismos internacionais como o FMI- Fundo Monetário Internacional- e Banco Mundial, que declaravam serem necessárias mudanças para acompanhar o desenvolvimento, e educar a força de trabalho para as novas necessidades que o mercado capitalista exigia. Estas instituições alegavam que a baixa escolarização da sociedade e a má qualificação profissional prejudicavam o crescimento econômico do Brasil e por consequência, do Mundo.

O governo brasileiro, atendendo às exigências destes grandes conglomerados e corporações internacionais, cumpria as regras e as condições impostas. O Estado reconduzia suas políticas públicas e adequava a economia do país aos ajustes propostos.

Neste movimento, uma trama é tecida no universo educacional, a qual é fruto da globalização e da maneira como esta sociedade está elaborando suas políticas e práticas educacionais, partindo de uma lógica externa, muitas vezes estabelecida pela OCDE-Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Num panorama de mudanças em busca de melhorias no setor educacional, não podemos perder de vista, o que Ball (2005) nos indica. As reformas do setor público não são meros veículos para as mudanças técnico-estruturais das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor. Esse processo pode ser visto como uma possibilidade de formar ou reformar as capacidades e atributos do ser e do estar do professor, pois as reformas não mudam apenas o que fazemos, elas também procuram mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser, transformando nossa identidade pessoal e profissional.

A partir dos estudos que fizemos, destacamos as seguintes reformas pelas quais a Educação passou neste movimento, inclusive com orientações sobre sua estrutura: redistribuição de recursos; descentralização na execução dos gastos; reforço da progressividade; maior participação dos pais; busca de parcerias com a sociedade civil; modernização dos conteúdos; diversificação das carreiras; criação de sistemas nacionais de capacitação docente.

Para esta pesquisa, sentindo esta lógica adentrar e se fazer presente no dia a dia do universo escolar, tomamos nossas primeiras decisões para esta investigação e focamos os olhares no nosso contexto profissional, no caso, o da Educação Pública Estadual de São Paulo, e nele, evidenciamos nos últimos anos, a entrada de políticas públicas educacionais e de programas de governo, tanto nas escolas, quanto no universo da profissionalidade docente paulista, que apontam forças independentes e múltiplas; alguns que vêm com o propósito de transformar a educação da Matemática nos anos iniciais, trazendo influências de caráter subjetivo nos professores e nas relações que estabelecem uns com os outros.

Políticas educacionais são “como programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração” pelos profissionais da educação”(VAN ZANTEN,2011,p.540). Segundo



Souza (2006), políticas públicas após serem formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas.

Decidimos voltar nossos olhares mais especificamente para o professor que ensina Matemática para os anos iniciais, analisando nesta trama educacional, seu modo de ser e de estar na docência, levantando possíveis indícios de desenvolvimento profissional. Nossa decisão em trabalhar com este nível de ensino, surge, neste cenário, por estarmos motivados a entender melhor o quadro de movimentações provocados a partir do Programa Educação Matemática para os Anos Iniciais (EMAI)¹, que envolve entre outros aspectos, mudanças curriculares e formação continuada com vistas ao desenvolvimento profissional, e o PNAIC²- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- um programa de governo que envolve alfabetização matemática, formação continuada, materiais didáticos, avaliação e gestão.

Somamos a esta decisão o reconhecimento de que, apesar das intencionalidades que existem ao se instituir cada um dos programas de governo com foco na área educacional, cada escola, cada professor reagirá diferentemente a cada um deles, pois a “natureza do compromisso, o objetivo e a definição dos papéis variam e sempre variaram entre indivíduos, e dependem da situação. Cenários diferentes oferecem diferentes possibilidades e limites para o profissionalismo” (BALL, 2005, p.547).

Decidimos trabalhar nesta investigação com professoras³ experientes como colaboradoras, identificadas por meio de indicadores de avaliações externas implementadas, com levantamento e análise de dados a partir de dois instrumentos de avaliação realizados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo-SEE/SP: estar entre os vinte por cento dos professores polivalentes aprovados no ano de 2010 na prova de mérito da SEE/SP em determinada Diretoria de Ensino do Interior do Estado; ter seu vínculo profissional em uma escola sede com resultados acima da média estadual no SARESP de Matemática nos anos 2009, 2010 e 2011, ou ser professora polivalente atuante com os anos iniciais da Educação Básica; estar entre os vinte por cento dos professores polivalentes aprovados no ano de 2010

¹ Para saber mais sobre o EMAI, acesse um artigo sobre o assunto, acesse: <http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/epd/article/viewFile/502/427> Acesso em Fevereiro/2016.

² Para saber mais sobre o PNAIC, acesse: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em Junho/2016.

³ Optamos por identificar os sujeitos da pesquisa por “professoras” no decorrer deste texto, uma vez que todas as participantes selecionadas são do sexo feminino.

na prova de mérito da SEE/SP em determinada Diretoria de Ensino do Interior do Estado; estar atuando como Professor Coordenador Pedagógico do Núcleo Pedagógico junto aos professores dos anos iniciais em determinada Diretoria de Ensino do Interior do Estado, exercendo entre outras funções, a de formador de professores.

Os mecanismos de avaliação externa das Provas de Mérito para o professor, e do SARESP para os alunos, são utilizados no contexto atual da Educação Pública Estadual Paulista, com diferentes propósitos, mas estes indicadores contribuem para levar as professoras colaboradoras desta pesquisa a serem reconhecidas culturalmente entre seus pares nos meios escolares como bem sucedidas, apesar de não ser esta a intencionalidade destas avaliações.

Vale enfatizar, no entanto, que se temos feito a opção por identificar e selecionar as professoras colaboradoras desta pesquisa por meio destes indicadores de avaliação externa, não significa que somos totalmente favoráveis a esta versão reducionista de resultados educacionais, na qual confiamos inteiramente ou quase que inteiramente no resultado dos alunos e professores em testes escores, como uma forma de avaliar a preparação dos professores e dos sistemas educacionais. No entanto, estão instituídos atualmente e de alguma forma, eles permeiam nossas vidas e não passam despercebidos.

2. Desenvolvimento profissional

Desenvolvimento profissional docente segundo Ponte (1997, p.44), é “um processo de crescimento na competência, em termos de práticas letivas e não letivas, no autocontrole de sua atividade como educador e como elemento da organização escolar”, constituindo-se no movimento das experiências e esforços empreendidos pelo professor na busca de uma reorganização da sua prática pedagógica.

Com base em Pérez Gómez (1992) compreendemos o desenvolvimento profissional do professor como um *continuum* e em MIZUKAMI, et al (2002, p.13), que concebem a formação do professor numa perspectiva permanente e evolutiva, ou seja, como “[...] um processo de desenvolvimento para a vida toda.”

Marcelo Garcia (2009, p. 9) declara que este termo se justifica porque evidencia a concepção de profissional do ensino; e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Entendemos que esse processo acontece em várias fases, em que uma não se sobrepõe a outra, e em espaços com características diferenciadas e interdependentes. É um processo vivido individual e coletivamente que inclui um amplo conjunto de fatores que engloba aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e econômicos, como também as experiências ao longo do seu processo de escolarização, as crenças e os valores pessoais. (PONTE, 1997)

Nesta investigação partimos do pressuposto que o ser e o estar professor têm suas funções constituídas pela formação inicial, continuada e pelas experiências e reflexões realizadas sobre suas práticas e vivências no decorrer do exercício profissional e que as professoras colaboradoras, frente aos programas EMAI e PNAIC se desenvolverão pessoal e profissionalmente se estiverem imbuídas em se (trans)formar enquanto sujeitos e docentes.

3. EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais

No ano 2012, a SEE/SP, considerando as demandas recebidas da própria rede, organizou projetos na área de Matemática a serem desenvolvidos no âmbito da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Para tanto, planejou a ampliação das ações do Programa Ler e Escrever – que em sua primeira fase teve como foco o trabalho com a leitura e a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – com o Programa de Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI, que amplia a abrangência e proporciona oportunidade de trabalho sistemático nesta disciplina.

O trabalho com esse Programa foi organizado em torno de três eixos estruturantes: currículo, formação do professor e avaliação em busca da promoção da qualidade da educação. No programa EMAI, está proposta como ação principal a constituição de grupos de Educação Matemática em cada escola da rede, usando o horário destinado a aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), atuando no formato de grupos colaborativos, organizados pelo Professor Coordenador (PC) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o apoio dos Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino, tendo como pauta o estudo e o planejamento de sequências de atividades, sugeridas no programa EMAI,

que são realizadas em sala de aula para posterior análise e avaliação do grupo. Nas reuniões, a pauta consiste no estudo e no planejamento das Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem – THA, formuladas pelo pesquisador Martim Simon (1995), a serem realizadas em sala de aula para posterior avaliação no grupo (PIRES, 2014, p.2).

Para Simon (1995), a consideração dos objetivos da aprendizagem, as atividades de aprendizagem, pensamento e conhecimento dos estudantes são elementos importantes na construção de uma Trajetória Hipotética de Aprendizagem-THA, e sua construção está assentada em conhecimentos teóricos e práticos do professor. A ideia das THAs baseia-se no pressuposto de que é preciso planejar trajetórias – caminhos, percursos – que imaginamos serem interessantes e potentes para que os alunos de uma turma consigam atingir as expectativas de aprendizagem que estão previstas para um determinado período da escolaridade. São hipotéticas porque na sua realização em sala de aula são sempre sujeitas a ajustes e redirecionamentos.

O projeto do Programa EMAI é de que as escolas se firmem como lugares de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, e além disso, se firmem como lugares de pesquisa e de reflexão crítica. A reunião destes professores em grupos colaborativos é vista como formativa e potencializadora de desenvolvimento profissional docente.

4. PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Alfabetização Matemática

O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴ foi instituído no ano de 2012, com vistas a um compromisso formal assumido pelo governo federal, pelo Distrito Federal e pelos estados e municípios brasileiros, com o objetivo de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O eixo principal do PNAIC é visto como uma trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores, onde cada etapa

XII Encontro Nacional de Educação Matemática

⁴ ISSN 2178-034X
Para saber mais sobre o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, acesse:
<http://pacto.mec.gov.br/index.php> - Acesso em 25/01/2015.

prevê uma dedicação de uma carga horária de 120(cento e vinte) horas por ano por meio de curso presencial de 2 (dois) anos.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: Formação continuada; Materiais didáticos; Avaliações sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social. Na primeira etapa do PNAIC, nos anos 2013/2014, os professores receberam formação em letramento; na segunda etapa, em 2014/2015, em Matemática, e no terceiro ciclo, previsto para ser finalizado no ano de 2016, serão abordadas as demais áreas do conhecimento de forma integrada, com o objetivo de promover a educação integral das crianças.

Sobre a *alfabetização matemática* no PNAIC, segundo os organizadores do material de apresentação, esta foi idealizada na perspectiva do letramento, e impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sendo elas do mundo da criança, como jogos e brincadeiras, ou do mundo do adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro, em consonância com o material de formação da área de linguagem. Dessa forma, a alfabetização matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.

5. Metodologia

Esta pesquisa apresenta características de abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1999), decorre do fato dos dados serem basicamente descritivo-interpretativos e de sua análise buscar compreender o processo de desenvolvimento.

O objetivo desta investigação é buscar revelar e compreender o possível processo de desenvolvimento profissional de um grupo de nove professoras polivalentes experientes, que ensinam Matemática para os anos iniciais, frente aos programas de governo que impactaram o ensino da Matemática nos anos iniciais da Educação Pública Estadual Paulista no período entre os anos de 2012 a 2015, intitulados EMAI e PNAIC- Matemática. E em caso positivo, levantar indícios sobre como isto acontece.

Fizemos a opção por trabalhar com as narrativas autobiográficas escritas e/ou orais, estas últimas com base em Schütze (1983), advindas de entrevistas narrativas. Pesquisamos

sob o aporte teórico- metodológico das histórias de vida, inspirados em Bolívar, Domingo e Fernandez (2001). Entendemos por autobiográficas, porque as professoras colaboradoras desta investigação são as próprias autoras dessas narrativas escritas ou orais a partir de suas lembranças, aspectos sobre suas próprias histórias de vida.

No processo de estudos, optamos por apresentar neste texto, excertos das narrativas produzidas pelas professoras colaboradoras, seguidos de breve análise e discussão à luz das teorias, conforme apresentamos a seguir:

6. Estudos

No excerto da narrativa da Profa. Nilce a seguir, identificamos vestígios de desenvolvimento profissional dela a partir do Programa EMAI, uma vez que esta política formativa ampliou seu repertório para a utilização de diferentes recursos e metodologias didático-pedagógicas. Declara que sua relação com a Matemática mudou, pois passou a entender melhor como os alunos aprendem, a refletir mais sobre sua ação docente e a acreditar que a Matemática é possível de ser aprendida por todos. Mostra que as teorias que vem estudando, a partir dos espaços formativos deste programa, potencializaram a ressignificação da sua didática, pois passou a valorizar ainda mais os saberes dos alunos, oportunizando-lhes que socializassem suas estratégias matemáticas.

“Muita coisa mudou no meu olhar para a Matemática. Primeiro o medo, tirar aquele “clichê” de que a Matemática é algo só para os mais inteligentes. [...]O EMAI trouxe essa contribuição de poder confrontar com a classe, com os alunos, essa condição didática que eu posso oferecer para desenvolver e responder aos questionamentos disto ou daquilo. Entender por que as crianças devem entender isso e como elas estão aprendendo e por que e qual o meu objetivo. [...]No EMAI, as teorias e os estudos vieram justamente mostrar que existe essa construção e que é possível entender a Matemática dentro do social, porém, você vai chegar a uma sistematização, mas com coerência. É esse confronto com a sala, porque até então, sabíamos para nós, o que é uma coisa, agora, nós confrontamos com as crianças, as quais também têm saberes, é outra coisa. Pois elas não são uma tábua rasa.”(Profa. Nilce; entrevista narrativa, ano 2013).

No recorte da narrativa da Profa. Rita, apresentado na sequência, podemos acompanhar seu relato sobre a importância dos cursos dos Programas EMAI e do PNAIC, os quais, segundo ela, lhe ofereceram maior segurança no exercício de sua função.

“Pensando sobre meu modo de agir como profissional nos últimos anos, eu acredito que mudou sim, principalmente na minha função atual que é a de Formadora de Formadores. com essas ações do Pacto, com relação ao foco maior na Matemática e mesmo a imersão no EMAI, eu acredito que enquanto profissional, eu estou muito mais segura, muito mais pautada em algo concreto, baseada em estudos, em pesquisas, em autores que eu via como muito distantes de mim e que hoje se tornaram mais próximos pela possibilidade de até conversar com eles, assim, diminuiu muito a distância da academia, dos autores que víamos só nos livros. O material que temos de estudar está pautado nesses profissionais, nesses autores, para poder conduzir nossas formações; isso sempre acrescenta muito na nossa prática, na nossa formação.”(Profa. Rita, entrevista narrativa, ano 2015).

A partir desta narrativa, levantamos sinais da importância do diálogo estreitado entre a teoria e a prática, que foi potencializado pelos programas EMAI e PNAIC-Matemática, o qual possibilitou legitimar os saberes produzidos pela professora.

Nas narrativas da Profa. Luciani, identificamos um movimento reflexivo sendo colocado em prática, conforme podemos acompanhar a seguir:

“Agora com o EMAI, levamos a criança a pensar mais sobre o que ela está fazendo; há umas atividades que são simples para eles, por conta da escola em que estou, do nível dos alunos que estão lá, que é bom, possibilitando outros tipos de atividades para darmos, que combinamos dar com as outras professoras, mas aí falo: -Essa atividade podíamos ter puxado um pouquinho mais, são atividades legais, eu acho bacana, são atividades bem explicadas também. Porque assim, não ficamos só a seguir o EMAI todo, destacamos algumas atividades e vamos dando, algumas dão muito certo, outras nem tanto. Por exemplo, uma atividade que nós damos e não atingiu o objetivo, que não se avançou em nada, com certeza, teremos de avançar um pouquinho mais, eu gosto assim.”(Profa. Luciani, entrevista narrativa, ano 2013).

Nos relatos desta professora, identificamos vestígios da importância dada por ela para o conhecimento sobre as características dos alunos (SHULMAN, 1987), e segundo entendemos, isto potencializa contribuir para o processo educacional.

Na sequência, a professora Eliana C. relata sinais de mudança de postura a partir dos programas EMAI e PNAIC, frente à atenção que ela dá agora ao percurso formativo de cada aluno.

“Outra coisa: eu e a professora Zilda, fizemos o Pacto também, e ele reafirmou aquilo que nós já estávamos trabalhando. Porém, há a nossa postura em sala de aula que é outra, como por exemplo, hoje, o nosso olhar é para cada aluno. Uma atividade do EMAI que percebemos não ser suficiente para que o aluno aprenda, então, é, muitas vezes refeita, quer seja com exercícios, ou buscando outras possibilidades, porque senão as crianças não aprendem. Sabe, quando se fala em regularidade? Não é uma palavra que está no dia a dia das crianças. Então, você tem de estar sempre buscando, falando de novo, com outras palavras esse vocabulário que o EMAI oferece e que não faz parte do cotidiano das crianças. Quando alguém me pergunta se mudou alguma coisa, eu respondo que mudou sim, acrescentou sim.”(Eliana C., entrevista narrativa, ano 2015).

Os programas educacionais de governo, como o EMAI e o PNAIC evidenciam a aprendizagem de todos os alunos, cabendo aos professores planejarem e efetivarem diferentes ações e estratégias com vistas a atender as necessidades individuais com foco neste propósito.

Nos dois recortes das narrativas da Profa. Eliana C. que apresentamos a seguir, levantamos indícios do que entendemos serem sinais do exercício de sua autonomia pedagógica, quando coloca em movimento na sala de aula uma multiplicidade de recursos e metodologias que não necessariamente são as indicadas no currículo do sistema de ensino para o qual trabalha, mas faz isto, segundo ela, criticamente, com o objetivo de propiciar aprendizagem aos seus alunos.

“Uso todos os artifícios, alio prática à teoria, sempre com exercícios. Nem sempre os resultados são positivos ou atinjo 100% do aproveitamento de todos. Na minha sala há cartazes com tabelinha de tabuada, números, calendário, relógio, figuras geométricas. Podemos usar ábaco, material dourado ou até palitos. Fazemos brincadeiras, utilizamos livro didático, folhas, lousa, jogos e brincadeiras. Minha escola nos dá liberdade, trabalhamos e seguimos a linha pedagógica que o governo sugere, mas também usamos outros meios e metodologias que conhecemos para melhor ensinar” (Profa. Eliana C., narrativa escrita, 2013). [...]“A criança que pensa não saber nada, torna-se indisciplinada, agressiva, sem autoestima, e se eu tiver que mostrar a ela que contando no dedo aprende, que chupando bala aprende, que fazendo risquinho ela aprende também, eu mostrarei sempre isto, levarei para sala de aula tudo o que sei e acredito, independente da política pública.” (Profa. Eliana C; entrevista narrativa, ano 2015)

Pelas narrativas desta professora, compreendemos com base em Contreras (2002), que estes sejam sinais do domínio técnico dela para a solução de problemas, colocando em ação a partir de seu repertório de conhecimentos os procedimentos que julga serem os mais adequados para o ensino, a partir de sua aplicação inteligente.

Segundo Contreras (2002), o perigo dessa visão é que possa reduzir o significado de autonomia à reflexão e negociação dos contextos nos quais os professores se socializam, e complementa declarando que os professores devem prestar contas sobre suas decisões e considerar os interesses dos outros setores envolvidos nos sistemas de ensino ao qual pertencem, caso contrário, “as inovações propostas pelas políticas públicas educacionais se esvaziam e correm o risco de não serem potencializadas a favor da aprendizagem” (ibid, 2002, p. 196).

Trazemos esta discussão à tona, tendo em vista os objetivos dos Programas EMAI e PNAIC-Matemática, por exemplo, pois o relato desta professora nos faz refletir se as mudanças colocadas por ela em prática, em sala de aula com os alunos, dialogam ou

não com as propostas destes programas, isto frente aos investimentos que estão sendo mobilizados, tanto em recursos físicos, quanto intelectuais e financeiros.

Se vislumbrarmos a forma de atuar desta professora tomando o conceito de *insubordinação criativa* (D'AMBROSIO; LOPES, 2009; 2015), que é quando o professor se atreve a criar e ousar na docência com o desejo de promover uma aprendizagem na qual os estudantes atribuam significados ao conhecimento, com base nisto, poderemos descortinar novas perspectivas, para outros problemas investigativos, abrir nossos olhos para outras realidades, para pesquisas futuras.

7. Considerações Finais

A partir da análise que fizemos das narrativas das professoras colaboradoras frente aos processos formativos que experienciaram no percurso de sua trajetória na docência, com ênfase nas aprendizagens de Matemática, levantamos indícios de desenvolvimento profissional, sendo que elas buscam a formação permanente de forma proposital, deliberada, e a tornam significativa no exercício profissional.

Fazem isto, movidas por uma nova necessidade presente no dia a dia da docência ou pelo interesse em continuarem atualizadas, frente à dinamicidade das Ciências, e dos processos educacionais experienciados em sala de aula. Revelam comprometimento, responsabilidade e preocupação com a profissionalidade docente.

Declaram aprender com o outro e com os materiais oferecidos nos cursos, e neste processo de desenvolvimento profissional ressignificam suas práticas docentes, fazendo uso de outros recursos e estratégias de ensino, alterando a didática e a metodologia, valorizando os saberes dos alunos, fazendo valer o entendimento de que a Matemática é uma Ciência aberta e mutável, mas que todos têm direito a sua aprendizagem, bem como, neste processo, ampliaram o diálogo que estabeleciam com os teóricos da Academia, a favor de um processo de ensino e de aprendizagem ainda mais eficiente.

Este estudo sinaliza que tomar a profissionalização docente como uma narrativa constitui um caminho em que o processo de produção da subjetividade das professoras e a sua mobilização no contexto em que estão inseridas podem propiciar à área de Formação de Professores e neste caso, também da Educação Matemática, outras discussões e aprofundamentos com estudos acerca de concepções, crenças, valores, saberes, atributos

construídos com a história de vida das professoras participantes, que tratam dos modos de se profissionalizar.

8. Referências

BALL, S.J. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa na educação*. Porto. Portugal: Porto Editora, 1999.

BOLÍVAR, B., DOMINGO, A. J S; FERNANDEZ.; M.C. La investigación biográfico-narrativa en educación..*Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla ,2001.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira –Selma Garrida Pimenta-SP: Cortez.2002.

D’AMBROSIO B.S.; LOPES, C.E. Org. Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

MARCELO GARCIA, C. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MIZUKAMI, M. Da G. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos. UFSCar, 2002.

PEREZ GOMEZ,A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In NOVÓA, A. *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIRES, C.M.C. *Avaliação diagnóstica e seu uso no âmbito do projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais–EMAI*.2014.Disponível

em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/1981-1322.2014v9n1p1/27616>/Acesso em: fev/2016.

PONTE, J. P. O conhecimento profissional dos professores de Matemática. Relatório final do projecto: O saber dos professores: concepções e práticas. Lisboa:DEFCUL.1997.

SCHÜTZE, F. *Biographieforschung und narratives Interview*. Neue Praxis.1983.

SHULMAN; L.S. *Knowledge and teaching: foundation of the new reform*. Harvard Educational Review, 1987.

SIMON, M.A. Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective.Journal for research in mathematics education. 1995. Disponível em:

<http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Gainey/Article%20.pdf> – acesso em fev/2016.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004- Acesso em: fev/2016