

a) Área de inscrição: Educação

CAMPO FENOMENAL ESCOLAR E A LEITURA DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Lidiane Conceição Monferino

Luciane Ferreira Mocrosky

UFPR/UTFPR

lidiane.monferino@gmail.com; mocrosky@gmail.com

Resumo

Este texto tem como foco a reflexão sobre o modelo formativo centrado na escola que toma as práticas de alfabetização matemática que nela ocorrem como fenômenos formativos e que evidencia a estratégia da colaboração e interlocução entre a equipe pedagógica. Para isso, propõe-se um estudo bibliográfico acerca da adoção da escola como campo fenomenal formativo e das práticas de alfabetização matemática como fenômenos formativos potenciais.

Palavras-chave: Forma/ação docente. Campo Fenomenal Escolar. Leitura de Prática. Alfabetização Matemática.

Abstract

This text focuses on the reflection about the school - centered training model that takes the mathematical literacy practices that occur in it as formative phenomena and that shows the strategy of collaboration and interlocution between the pedagogical team. For this, a bibliographic study about the adoption of the school as a phenomenal field of formation and of the mathematical literacy practices as potential formative phenomena is proposed.

Keywords: Teacher form / action. Field Phenomenal School. Practical Reading. Mathematical Literacy.

Introdução

A escola, compreendida como campo fenomenal, abriga inúmeros fenômenos que podem ser descritos, analisados e tomados para reflexão crítica. É na escola que as experiências e conhecimentos de professores se mostram como referência para se pensar o desenvolvimento profissional e pessoal. Ainda, é na escola, enquanto espaço e tempo de desenvolvimento que a

pesquisa, assumida como estratégia formativa, aliada à leitura de práticas, contribuirão para que a forma/ação (Bicudo, 2003) docente se efetive.

De acordo com Cunha; Prado (2010, p. 102), a formação centrada na escola:

... é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

O movimento formativo que privilegia o espaço escolar e que põe em destaque as dimensões pessoais e profissionais dos professores, em superação às técnicas, credita ao profissional pesquisador a qualidade de interrogar, investigar, documentar, analisar, fazer leituras, dialogar e construir uma lógica mental para interpretar a realidade (CUNHA E PRADO, 2010, p. 108).

O fato de privilegiar o campo fenomenal escolar como espaço formativo refere-se à defesa de que a escola, enquanto organização aprendente, se desenvolve na medida do desenvolvimento dos professores e privilegia a interlocução e a colaboração no contexto de trabalho (CANÁRIO, 1998, p. 5). O movimento da colaboração e interlocução no contexto de trabalho é nomeado por alguns autores, tais como Corazza *et al* (2017), de comunidades de aprendizagem no ambiente escolar. De acordo com os autores supracitados (2017, p. 472), a comunidade de aprendizagem se caracteriza pela construção de relações que culminam em aprendizagens de uns com os outros, visto que, na busca por interesses comuns, os participantes se envolvem, se formam, auxiliando-se mutuamente.

Cabe aqui a reflexão acerca do que se entende por forma/ação docente; sendo este termo utilizado para se referir ao processo que permeia a constituição da docência, com privilégio do campo fenomenal escolar e que tem como estratégia metodológica a interlocução e a colaboração entre os professores. Compactuando neste artigo com as ideias de Bicudo (2003, p. 31), a palavra formação, composta pelas partes forma/ação, é utilizada para denominar o "... movimento que se efetua com o que se move, e isso que se move também tem sua força, o que significa que a forma não pode conformar a ação, mas a própria ação, ao agir com a matéria, imprime nela a forma." Compactua-se com essa ideia pois crê-se que o desenvolvimento profissional do professor se dá na medida do desenvolvimento da escola e vice-versa; ou seja, a escola enquanto espaço dinâmico imprime forma à prática do professor e

é modificada com a ação deste. Isso tem que ver com o fato de se elencar a leitura de práticas, no caso alfabetização matemática, como o nó que favorecerá que um e outro modifiquem suas formas no transcorrer do desenvolvimento profissional, pela ação (práticas).

O campo fenomenal escolar é compreendido, neste estudo, como o lócus para onde se voltam os pensamentos, as percepções e as experiências (Merleau-Ponty, 1999, p.23) e espaço “... plástico, dinâmico, histórico, espaço-temporal, em devenir, nutrido pelas explicitações, das percepções ...” (Bicudo, 2003, p. 36), que abarca a construção da realidade e do conhecimento e apresenta-se, nesta perspectiva, como espaço privilegiado para a forma/ação. Ainda, espaço este em que realidade e conhecimento se unem constituindo “...um mesmo movimento, no qual o mundo faz sentido para a pessoa, onde ocorre o processo de significação, onde se explicitam as significações e onde participa-se da realidade mundana (BICUDO, 2003, p.36).

1.1 O Campo Fenomenal Escolar e as Leituras de Práticas de Alfabetização Matemática

De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 3), o que se descreve no mundo é a partir do que se sabe do mundo, da experiência do mundo. Deste modo, ao elencar a leitura de práticas de alfabetização matemática como fenômeno que contribui para a forma/ação docente, se faz na ciência de que esta estratégia formativa favorecerá que os professores descrevam o fenômeno investigado a partir daquilo que experienciou do mundo, de suas práticas profissionais.

Quando o professor faz a leitura de sua prática, descrevendo-a e analisando-a, fornece indicativos de como está sua experiência com o processo de ensino-aprendizagem e possibilita que as propostas formativas voltem-se para suas necessidades efetivas, visto que o desenvolvimento profissional “não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores...” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002, p. 10).

Ao elencar a leitura de práticas na alfabetização matemática como potente fenômeno formativo, pensa-se na contribuição dessa discussão para a superação da crença de que – embora já bastante enfraquecida nos dias atuais – a matemática é algo inacessível e que a apropriação do conhecimento de ordem matemática é privilégio de alguns. Esse pré-conceito ainda deixa suas marcas que, como afirma Miranda (2013, p. 71) “...essa concepção poderosa persiste e encontra eco em esferas da sociedade que ainda atribuem à matemática um valor

superior do que o concedido à outras áreas do conhecimento”. Crê-se que esse eco pode ser abafado ao se valorizar a importância da forma/ação do professor no contexto da escola e o incentivo a voltarem seus olhares para suas práticas e a dos colegas, descrevendo-as, analisando-as, refletindo sobre elas, a partir de suas experiências no mundo e com o mundo, dialogando com seus pares num processo de interlocução e colaboração, na busca por estratégias pedagógicas para ressignificarem e qualificarem suas propostas de ensino de modo a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Ponte *et al* (2016, p. 870) explicitam que focar nas práticas dos professores e, neste caso, nas práticas que envolvem a alfabetização matemática, é um processo de desenvolvimento profissional visto que, nesta perspectiva, este fenômeno “...constitui uma oportunidade para os professores aprenderem questões importantes em relação aos conteúdos que ensinam, às orientações curriculares, aos processos de raciocínio e às dificuldades dos alunos ...” contribuindo tanto para o desenvolvimento do professor quanto da instituição escolar.

1.2 Síntese Conclusiva

No estudo que vimos desenvolvendo defende-se a potencialidade do modelo formativo que toma as práticas de alfabetização matemática como elemento a ser analisado, descrito e refletido pela abertura deste movimento em contribuir para a forma/ação docente e privilegiar o campo fenomenal escolar como locus de produção e qualificação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. (Org). **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru: EDUSC, 2003.
- CANÁRIO, R. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?** Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- CORAZZA, M. J.; RODRIGUES, J. L.; JUSTINA, L. A. D.; VIEIRA, R. M. Estudo ISSN 2525-8222C. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 466–494, dez. 2017. São Paulo.
- CUNHA, R. C. O. B. .; PRADO, G. DO V. T. **FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA, DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES**. **Revista de Educação PUC- Campinas**, p. 101–111, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A. A Formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

MIRANDA, M. S. A Matemática vivida: A linguagem matemática como prática social. In: BOEMER, L. A. P. et al. (Org.). **Escola e Vida: uma experiência pedagógica de estudo por complexos em assentamentos do MST no estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Insular, 2013.

PONTE, J. P. da; QUARESMA, M.; MATA-PEREIRA, M.; BAPTISTA, M. **O Estudo de aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, n. 56, p. 868-891, 2016.