

PIBID: ESPAÇO À AUTOFORMAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Lucélida de Fátima Maia da Costa¹

Raniery Costa do Nascimento²

Rainey Ferreira do Nascimento³

1 INTRODUÇÃO

A formação de um professor de matemática requer uma aproximação com contextos escolares que, formalmente, ocorre por meio do estágio supervisionado. No entanto, a prática do estágio nem sempre permite ao licenciando viver uma troca de saberes com os professores das escolas onde realiza essa etapa da sua formação.

No contexto da formação docente, estudiosos como Nóvoa (2013) defendem a ideia de que o futuro professor necessita conviver com e na realidade onde o saber escolar se desenvolve, pois, a prática de um docente reflete “suas aprendizagens individuais e coletivas” (COSTA, 2015, p. 122).

Nessa perspectiva de formação e com o intuito de possibilitar ao licenciando experiências docentes, a partir de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lança o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIPID) o qual tem dentre seus objetivos “inserir o licenciando no ambiente escolar para construir experiências metodológicas, tecnológicas e docentes que superem a fragmentação do ensino e transite pelas fronteiras do conhecimento”⁴. Tal programa sustenta o desenvolvimento de projetos que envolvem professores das escolas de educação básica e estudantes de licenciaturas, a partir do segundo período do curso.

A dinâmica de formação desenvolvida no contexto do PIBID é o objeto de estudo da pesquisa que subsidia esse texto. Aqui, apresentamos resultados parciais dessa pesquisa qualitativa que tem o intuito de analisar os efeitos das experiências docentes – vividas no âmbito de dois subprojetos do PIBID, desenvolvidos nos

¹ Universidade do Estado do Amazonas – UEA. lucelida@uea.edu.br

² Universidade do Estado do Amazonas – UEA. rany.costa.bcjj@gmail.com

³ Universidade do Estado do Amazonas – UEA. raineinascimento@hotmail.com

⁴ Objetivo disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Nesse site é possível conhecer mais sobre os objetivos e a abrangência do PIBID.

municípios de Parintins e Barreirinha – na formação de licenciandos em matemática da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico elaborado para o movimento de análise das implicações de experiências construídas no contexto das atividades inseridas no PIBID, assinala a pesquisa como qualitativa com aportes da pesquisa narrativa uma vez que possui como características:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GARNICA, 2004, p. 86).

Para a obtenção de informações, contamos com a participação de 36 bolsistas, sendo 10 da cidade de Parintins-AM e 26 de Barreirinha-AM. No desenvolvimento da pesquisa, pedimos para cada sujeito da pesquisa escrever sobre sua experiência no âmbito das atividades do projeto inserido no PIBID. A escrita é livre, não há nenhum tipo de limitação, o bolsista pode escrever a quantidade de páginas que quiser e narrar sobre assuntos diversos, desde que relacionados a sua experiência no projeto (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

O procedimento analítico dos dados obtidos requer uma leitura atenta dos textos produzidos pelos sujeitos para extrairmos os significantes que darão significado ao fenômeno em estudo (MORAES; GALIAZZI, 2011). Para tanto, adotamos uma postura fenomenológica (GHEDIN; FRANCO, 2008), para fazermos a leitura dos textos a partir da perspectiva de quem os produziu.

3 PRIMEIROS RESULTADOS: AUTOFORMAÇÃO E CONSCIÊNCIA DE SI

Os textos produzidos explicitam as implicações que as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID têm para a formação docente dos bolsistas, principalmente, no tangente à autoformação e a um movimento de conscientização da importância do

trabalho do professor. Nesses textos os bolsistas narram sobre uma mudança de percepção em relação à docência e sobre suas aprendizagens.

Antes de começar a cursar a licenciatura e ser bolsista eu tinha uma visão diferente da docência. Imaginava que o professor só devia se preocupar em ensinar os conteúdos e depois aplicar provas ou qualquer outra forma de avaliar o aluno. Também, não imaginava que planejar uma aula é, de certa forma, complicado, pois requer buscar não somente uma, mas várias metodologias para ensinar diferentes alunos de modo a facilitar suas aprendizagens (R. C. N., bolsista Parintins).

A experiência no PIBID me possibilitou aprender muitas coisas e amadurecer minha preparação para a docência. Aprendi a me relacionar mais e melhor com os colegas, me divertir ensinando e aprendendo matemática. Aprendi também como são os métodos de ensino dos professores atuais e como é importante o papel do professor na formação de seus alunos. (A. C. S., bolsista Barreirinha).

Na universidade o licenciando aprende teoricamente que é necessário conhecer e usar metodologias diversas para desenvolver o ensino de matemática, pois as turmas, assim como a sociedade, são heterogêneas. No trabalho em sala de aula encontrará alunos diferentes, com interesses e maturidade cognitiva distintos. Mas, é na prática, no convívio escolar, no encontro com seus pares que o bolsista aprende a valorizar

a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN, 2005, p. 14).

A convivência com seus pares exige que o bolsista observe, pense, discuta, participe do processo de ensino de matemática na escola, ações que provocam momentos de reflexão sobre sua própria formação. Para Galvani (2002, p. 96), a formação é “considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”. Polos que se entrecruzam e se complementam nas atividades práticas que o licenciando realiza.

As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID possibilitam o trânsito do bolsista por esses três polos, pois ele tem que planejar e executar oficinas, participar de minicursos juntamente com outros bolsistas, dialogar com o professor supervisor, ações que o levam a aprender com os outros, heteroformação ou socioformação.

No contexto escolar, o bolsista deve procurar conhecer as dificuldades dos alunos, adaptar-se às coisas, ao ambiente físico, natural, da escola onde está inserido, isso o leva a uma ecoformação. E ao refletir sobre tudo que faz, vê e vive nesse ambiente realiza uma autorformação e torna-se mais crítico, pois a “autoformação supõe, efetivamente, um duplo processo de emancipação dos determinismos herdados e incorporados” (GALVANI; PINEAU, 2012, p. 221). Isso torna-se perceptível quando o bolsista R. C. N. diz que

agora, depois da experiência no PIBID, vejo que além de ensinar, o professor deve se preocupar com a aprendizagem de seus alunos. Ao refletir sobre o ensino de matemática no ensino fundamental penso que devemos ter uma preocupação maior em contextualizar os assuntos e procurar mostrar os conteúdos de forma correta para que ao chegar ao ensino médio, ou até mesmo em assuntos mais avançados, no mesmo ano, o aluno não sinta tanta dificuldade. (bolsista Parintins).

Não podemos esquecer que “cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe” (IMBERNÓN, 2005, p. 17). Mesmo vivenciando as mesmas oportunidades, desenvolvendo as mesmas atividades, cada bolsista é responsável pela sua aprendizagem, pela sua formação, ou seja, cada um desenvolve uma autoformação de acordo com sua história de vida, suas experiências, suas reflexões. “A formação significa aqui um processo vital e permanente de colocar em forma através da interação entre si (auto), os outros (sócio, hetero, co) e o mundo (eco)”. (GALVANI, 2009, p. 51, tradução nossa).

As narrativas dos bolsistas evidenciam “esse colocar em forma” e expressam momentos de autoformação.

Ao refletir sobre minha experiência de ser bolsista de um projeto do PIBID reconheço que aprendi muitas coisas. Esse projeto me possibilitou interagir com os alunos em sala de aula; aprendi várias alternativas de trabalhar com os assuntos de matemática e também como lidar com os alunos de maneira que eles possam se interessar pelo assunto apresentado. Aprendi a elaborar projetos e jogos lúdicos para ajudar os professores em sala de aula. (A. M. S, bolsista Barreirinha).

O PIBID foi e continua sendo uma das melhores experiências da minha formação docente. Através dele pude perder a timidez de falar na frente de uma sala de aula, a pensar em como jogos e outras atividades concretas podem deixar uma aula mais interessante, tive a possibilidade de confeccionar e aplicar esses jogos. Principalmente tenho como maior contribuição na minha formação o fato de observar

as dificuldades dos alunos relacionadas à didática utilizada pelo professor ou a outros fatores presentes na sala de aula que dificultam a aprendizagem. Isso me levou a pensar em possíveis temas para artigos, projetos, etc. Ao assistir as aulas do ensino fundamental e médio, novamente, recordei conceitos elementares que não estudamos na faculdade, fato esse que serviu muito para que eu melhorasse meu desempenho em disciplinas como cálculo e geometria. (R. C. N.), bolsista Parintins).

Essas narrativas evidenciam que a vivência dentro do ambiente escolar é um espaço frutífero à autoformação no sentido de “uma construção permanente, compartilhada no encontro com o outro, co-formação” (COSTA; FERREIRA, 2016, 79), e de ressignificação das aprendizagens, pois “de maneira geral, a autoformação significa que o aprendente é o ator principal da construção dos conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo permanente de sua formação” (WARSCHAUER, 2005, p. 1).

Em todos os textos produzidos pelos bolsistas há o reconhecimento da importância da interação com os alunos e professores para tratar do saber matemático na escola. A autoformação torna-se visível por meio das narrativas da inserção, da interação e da reflexão sobre as ações desenvolvidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O complexo processo de formação docente envolve dimensões pessoais que interferem diretamente no professor de matemática que cada um se torna. Quanto mais experiências práticas, próximas da realidade escolar, mais elementos para a reflexão sobre sua formação o licenciando adquire.

No âmbito dos projetos inseridos no PIBID, muitas são as oportunidades criadas para que o bolsista adentre a realidade escolar e interaja com os sujeitos que compõe tal realidade. Nesse interim, experiências docentes são construídas, escolhas profissionais são ratificadas ou não, mas, certo é que dificilmente, um bolsista torna-se indiferente ao processo de ensino e de aprendizagem da matemática que vivencia.

Até o momento, os resultados nos permitem dizer que, de fato, a dinâmica formativa oriunda das ações do PIBID corrobora para a melhoria da educação básica e da formação do licenciando, pois viabiliza uma aproximação entre teoria e prática, comunidade escolar e universidade, aproxima formadores, formandos e formados. Como consequência há um aprimoramento do perfil do professor de matemática

formado, pois os projetos inseridos no PIBID oportunizam uma ação reflexiva desencadeadora da autoformação.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, L. F. M.; FERREIRA, R. I. S. Autoformação para o ensino de matemática. **BoEM**, Joinville, v.4. n.6, p. 69-85, jan./jul, 2016.

COSTA, L. F. M. **Vivências autoformativas no ensino de matemática: vida e formação em escolas ribeirinhas**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará-UFPA. Belém, 2015.

GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. IN: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

GALVANI, P.; PINEAU, G. Experiência de vida e formação docente: religando saberes – segunda parte: Um método reflexivo e dialógico. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012. p.205-225.

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Ijuí, 2011.

WARSCHAUER, Cecília. As diferentes correntes de autoformação. Texto originalmente publicado na Revista Educação on-line, Editora Segmento em 15/04/2015. **RODA & REGISTRO: desenvolvimento pessoal e profissional**. Disponível em

[http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_1_as_diferentes_correntes_d_a_autoformacao.pdf](http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_1_as_diferentes_correntes_da_autoformacao.pdf). Acesso em 25 de maio de 2015.