



III SEMANA DA MATEMÁTICA DO IFES/VITÓRIA Vitória, 12 a 14 de novembro de 2013

O PIBID E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO DE TROCA

Gerliane Martins Cosme

Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo – SEDU/ES
gmartinscosme@gmail.com

Palavras-Chave: práticas pedagógicas; ensino fundamental, formação de professores.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

As ações do Pibid no ensino fundamental da EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta tiveram início em junho de 2012. Quando a coordenadora de área Sandra Aparecida Fraga me propôs a participação como professora supervisora de tal programa, percebi a oportunidade de me inserir e inserir a escola num programa que, a meu ver, além de promover a formação inicial dos licenciandos, iria também promover a formação continuada dos professores colaboradores da escola e melhorias na qualidade do ensino de matemática.

Desde o mestrado, quando trabalhei com uma pesquisa sobre formação de professores de matemática (COSME, 2009), passei a considerar a sala de aula e a prática do professor como ponto de partida e de chegada do processo de formação, conforme destacam José Cechi Fusari e Terezinha Azeredo Rios (1995). Isso porque, é nela que o futuro professor pode conhecer seu ambiente de trabalho, com seus dilemas, problemáticas e desafios.

Eu estava muito empolgada em participar de um tal programa. Entretanto, a ideia de ter pessoas observando minha prática, ainda que discretamente, me causava certo desconforto. E isso também parecia incomodar outra colega. Uma das professoras de matemática da escola, quando fui fazer o convite para participar como professora colaboradora, não o aceitou.

Estava aí o primeiro desafio, aceitar que não estamos prontos, que somos inacabados (FREIRE, 2008), que podemos errar, mas o melhor de tudo, que podemos aprender a acertar. E foi isso que constatei logo nas primeiras aulas com meus *novos colegas de trabalho*. A relação aberta que estabelecemos logo de início foi fundamental para que tanto eu quanto eles nos sentíssemos à vontade nesse processo. A liberdade que tínhamos (e temos) de intervir no momento adequado só trouxe benefícios ao trabalho do grupo.

Em diversas situações os olhares atentos desses meus novos colegas de trabalho identificavam falhas no processo de ensino e aprendizagem e, sempre com muita discrição e cuidado, eles conversavam comigo de modo que era possível corrigir os erros cometidos. Ou se não fosse o caso de um erro, mas indicavam novas formas de esse o aquele conteúdo ser ensinado. E isso era possível porque eles observavam minha prática de uma forma que eu não podia ver e nem meus alunos, pois eles estavam na mesma posição que meus alunos (observadores), mas tinham toda a formação, tanto teórica quanto didático-metodológica que haviam recebido até então em sua graduação. Estavam com tudo muito fresquinho em suas cabeças. Por outro lado, eu podia, com

minha experiência de sala de aula e de minha própria formação profissional, contribuir para nova etapa de formação desses meus novos colegas.

UMA RELAÇÃO DE TROCA

A primeira dessas situações ocorreu quando observamos a necessidade de termos que rever operações com números inteiros quando iniciamos os estudos sobre polinômios nas 7^a séries. Em planejamento, decidimos então, dar um tempo nesse conteúdo e eles propuseram desenvolver uma atividade chamada “Cubra Doze”. Ao me explicarem como essa atividade funcionava lembrei-me de outra que eu havia desenvolvido com uma turma de 6^a série para o ensino das operações com números inteiros, que utilizava tabelas de operações. Ao falar com eles sobre essa atividade, concordamos que juntas elas poderiam ajudar os alunos em suas dificuldades com esse conteúdo. Planejadas as atividades, aplicamos primeiramente o “Cubra Doze” e, em seguida, a atividade que eu propunha. O desenvolvimento dessas atividades encontra-se descrito em (COELHO *et. al*, 2012). Essa foi nossa primeira grande experiência.

Noutra ocasião, quando eu passava um exercício no quadro uma das bolsistas me chamou e com muito cuidado questionou a respeito do enunciado do mesmo, e de fato, não estava nele o que eu queria, mas eu não conseguia observar isso. A interferência dela foi fundamental para que os alunos conseguissem resolver o exercício. Isso parece um detalhe sem muita importância, mas não é. Muitas vezes nossos alunos não conseguem fazer esse ou aquele exercício, ou problema, ou questão de prova simplesmente porque não entendem o que está sendo pedido. E, a partir daquele dia, passei a ficar muito mais atenta em relação a esse aspecto. Em outra situação, na ocasião de uma aplicação de prova acabei anulando uma questão quando outra bolsista, ao analisar a mesma, identificou uma questão assim. Mesmo que planejamos com muito cuidado nossas atividades e avaliações, é muito importante que elas sejam analisadas com cuidado antes de serem aplicadas, porque algo que nos pareça estar claro, pode não estar para nossos alunos.

Em outra situação, eu estava numa turma de 8^a série, trabalhando com resolução de equações do 2^o grau incompletas, com o coeficiente $c = 0$. Eu falava sobre o método de colocar um fator comum e evidência. Muitos alunos não estavam conseguindo compreender. Então, um dos bolsistas, muito tímido a princípio, esperou que terminasse o exemplo que estava fazendo e me chamou no fundo da sala onde estava, me explicando que talvez os alunos entendessem melhor se resolvêssemos a equação identificando primeiro que o “zero” era sempre uma solução desse tipo de equação e depois disso constatado, poderíamos dividir todos os termos da equação pela incógnita (que deveria ser diferente de zero). Embora aquilo não fosse novo para mim, nunca tinha pensado em ensinar por aquele método. Achei uma ótima ideia e disse a ele que na aula seguinte ele que iria ensiná-lo aos alunos. E assim foi feito. Apesar de ainda muito tímido, ele conseguiu explicar com clareza o procedimento e os alunos acharam a ideia bem mais simples. Ao final de sua explicação procurei apenas sistematizar o processo, mostrando, com outros exemplos, a necessidade de termos que verificar que o “zero” era uma solução, antes de usarmos a divisão. Atualmente, sempre que vou falar de resolução dessas equações, trabalho primeiro com esse método para depois falar do processo de fatoração.

Mais recentemente, recebemos no grupo um novo bolsista. E o que mais me chamou a atenção em relação à sua participação é que ele se sente muito à vontade nas aulas para poder intervir, sempre de maneira muito adequada e oportuna, nas explicações e atividades desenvolvidas em sala. É como se nessas aulas os alunos tivessem dois professores de matemática, ele complementa o que digo ou faço e eu complemento o que ele diz ou fala. Tem sido uma experiência muito interessante e, é claro, isso tem contribuído muito para a aprendizagem dos alunos, pois temos conseguido abordar muito mais aspectos dos conteúdos de ensino.

Essas são apenas algumas das diversas situações que vivenciamos e compartilhamos juntos nesses dois anos. Temos aprendido muito com nossos erros e acertos, com nossas reflexões nas (e sobre as) aulas e atividades que temos desenvolvido e nos planejamentos e reuniões que fazemos. Mantemos

sempre um diálogo muito aberto, pois entendemos que só assim poderemos conseguir bons resultados.

Sobre o resultado desse trabalho em relação à melhoria na qualidade de ensino de um modo geral, não acho que haja resultados muito expressivos, talvez isso só seja possível de observar mais a longo prazo e depende também do comprometimento dos próprios alunos. Mas diariamente, percebo a diferença que faz nas aulas sermos mais que um professor em sala pensando e agindo em favor de uma educação de melhor qualidade. E os alunos também expressam essa percepção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações que temos desenvolvido na EEEFM Belmiro Teixeira Pimenta têm mostrado como a escola é um importante espaço de formação, tanto inicial, quanto continuada. Nesse espaço, temos refletido constantemente sobre nossas práticas pedagógicas estabelecendo o que venho chamando de uma relação de troca. É a partir dessa relação – que tem por base a reflexão sobre prática (FREIRE, 1979, 2001, 2008) – que novos conhecimentos vêm sendo construídos e que temos continuamente nos formado professores.

Temos cumprido assim com os objetivos a que se propõe o programa, dos quais destacamos:

- [...] IV. promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- [...] VI. estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e/ou médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- VII. fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, os quais se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- VIII. valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- IX. proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola;
- X. fomentar e divulgar a produção acadêmica científica a partir de experiências vivenciadas na educação básica (IFES, 2012, p. 2).

REFERÊNCIAS

- COELHO, Jady Ogioni. *et al.* Abordagem das operações aritméticas básicas com números inteiros no ensino fundamental. In.: Jornada de Iniciação a Docência do IFES, III, 2012, Vitória. **Anais eletrônicos**. Vitória: IFES, 2012. Disponível em <<https://docs.google.com/folderview?id=0B16Mn9XurNGbUW04SUs4azJuMk0>>. Acesso em: 18. out. 2013
- COSME, Gerliane Martins. **Da formação no curso de Licenciatura em Matemática de São Mateus-ES ao profissional da Educação de Jovens e Adultos**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFES, Vitória, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- IFES. **Portaria Nº 1.466, DE 14 de agosto de 2012**. Homologa o Regulamento do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/IFES. Disponível em: <http://ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/CEPE/portarias/Portaria%20n%C2%BA%201466%20-%202012%20-%20Homologa%20Regulamento%20do%20Programa_.pdf> Acesso em: 18 out. 2013.