

METODOLOGIAS PÓS-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

RENATA MONTEIRO DA COSTA ¹

RESUMO

METODOLOGIAS PÓS-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL Renata Monteiro da Costa/ rhecostta@gmail.com / IFCE Campus Canindé/CE Paula Patrícia Barbosa Ventura / IFCE Campus Canindé/CE Eixo Temático: Educação, linguagens, tecnologias e valores - com ênfase em referenciais, metodologias e práticas na formação humana na perspectiva emancipatória. Resumo No Brasil muito se tem discutido sobre educação de qualidade, principalmente quando a referência são as avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), implementado em 1992 pela secretaria da educação (SEDUC). Para alcançar o objetivo desse sistema ao promover um ensino de qualidade e equânime a todos os alunos da rede pública do estado, são ofertados cursos de formação para professores visando ressignificar suas práticas de ensino e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos discentes. Ainda que hajam propostas formativas para professores em serviço, percebe-se que uma dificuldade dos docentes é relacionar a teoria discutida nos momentos de capacitação com a realidade da sala de aula, muitas vezes, contraditória. Decorrente a esse problema, pontuam-se questões de cunho epistemológico e didático: Que metodologias são importantes de serem trabalhadas que suscitem interesse, maior participação e despertem a autonomia dos alunos? Como as metodologias já utilizadas podem ser reinventadas de modo a aproveitar os saberes teórico-práticos que os docentes possuem? Quais são as competências que os discentes devem adquirir que devam estar de acordo com a Base Nacional Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC)? Para tanto, este resumo se justifica pela necessidade de contribuir com as discussões atuais sobre metodologias no ensino de matemática tomando por base as avaliações externas como o SPAECE. Tem-se como objetivo analisar as metodologias traçadas em formações de professores de matemática e aplicadas na sala de aula pós-formação. Os referenciais teóricos utilizados para subsidiar as reflexões foram de D'Ambrósio (1989), Nacarato et al (2006), Pontes (1992), Pires (2000) e Pietropaolo (2002) ao discutir sobre a formação do professor de matemática. Sobre metodologias no ensino de matemática, utilizaram-se as ideias de Dante (1991), Andrade (1998), Barbosa (1992) e Hein (2003). A metodologia deste trabalho consistiu num relato de experiência oriundo das práticas de estágio supervisionado em matemática na Educação Básica II, disciplina obrigatória do 6º

semestre do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Canindé. A disciplina, de 80h, contou de dois momentos intercalados, sendo 40h na instituição formadora e 40h na escola-campo. Na instituição formadora, discutiu-se sistematicamente com seus pares (professora do estágio, colegas e estes entre si) o que seria observado e desenvolvido nas regências. Esses diálogos oportunizaram, aos estagiários, uma reflexão mais detida sobre o sentido de vivenciar, na prática, as teorias epistemológicas do fazer docente. Especificamente na escola-campo, observou-se uma turma do 9º ano com 26 alunos tendo como professor, um docente licenciado em Pedagogia com pós-graduação em Matemática. A escola está localizada no município de Itatira-Ce, região em que reside a licencianda. O período do estágio se deu entre os meses de Maio a Setembro de 2018 contabilizando momentos de observação, cooperação e regência. Nesse período na escola, a estagiária participou da formação de professores de matemática na qual foi apresentado um projeto denominado de "Rotina Metodológica", devendo ser seguido pelos docentes em comunhão com os discentes. Baseada no Programa de Alfabetização na Idade Certa (MAIS PAIC), a rotina metodológica apresentou os principais conteúdos com foco no SPAECE que deveriam ser ensinados pelo professor. Posteriormente e a pedido do professor supervisor da sala de aula, as regências da estagiária foram desenvolvidas com base nessa rotina. Esta, por sua vez, teve os seguintes passos: Contexto-Ação-Representação-Tabuada-Vivência. No contexto, o professor apresenta a situação problema ao aluno contextualizando com vivências do cotidiano ou ações científicas o conteúdo a ser abordado, buscando envolver a turma. A ação diz respeito a vivência com material concreto. Na representação, o professor propõe atividades relacionadas ao conteúdo abordado com a finalidade de diagnosticar a compreensão do aluno. Na tabuada, o professor deve propor atividades que estimulem o raciocínio da criatividade matemática dos discentes. O último passo, é a vivência que deve ser por meio de simuladores e jogos. Aqui o professor desenvolve, juntamente com os alunos, atividades que busquem enfatizar suas dificuldades de forma diferenciada. Caso seja utilizado algum descritor, que são um conjunto de habilidades que se faz importante para o desenvolvimento do estudante, o professor poderá propor a solução de questões, ou seja, a realização de jogos que foquem nas dificuldades da turma. Nas observações pós-formação (entre os meses de maio e junho), percebeu-se que o professor seguiu a rotina metodológica o mais próximo possível das orientações. No bimestre seguinte (entre os meses de agosto e setembro), na formação de professores, novas implementações foram sugeridas na rotina metodológica, sendo necessário um planejamento mais detido do que seria acrescentado, denominado de "Plano Estruturante". Nesse plano, foi incluído que os alunos tivessem um tempo determinado para a resolução de atividades. No entanto, notou-se no decorrer das observações e regências que o professor, assim como a estagiária, tiveram dificuldades em usar o tempo a seu favor, pois na sala de aula cada aluno tem um tempo próprio para a assimilação, compreensão do conteúdo e resolução de atividades. Apesar do

tempo ser uma variável importante a ser considerada e defender que haja um tempo para o discente refletir e amadurecer os conteúdos propostos por meio de atividades, sugere-se que esse tempo não seja cronometrado tendo em vista que cada aluno tem um ritmo diferente. Não considerar os estilos de aprendizagem de cada aluno seria desconsiderar a singularidade e especificidade do plano de ação traçado pelo professor. De forma geral, as formações proporcionadas pela escola-campo tiveram benefícios importantes, tais como: a organização nos conteúdos ensinados na sala de aula, o interesse dos alunos a saberem quais etapas os mesmos iriam estudar, e uma melhor estratégias de ensino pelo o professor buscando abranger a aprendizagem e o interesse dos alunos pela a matemática. Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação de Professores, Metodologias de Ensino, Matemática. Referências ANDRADE, Silvanio de. Ensino-aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e decodificação de problemas e a multicontextualidade da sala de aula. 1997. Rio Claro: IGCE, UNESP, 1998 BARBOSA, J. C.; SANTOS, M. A. Modelagem matemática, perspectivas e discussões. In: Encontro Nacional De Educação Matemática, 9, Belo Horizonte. Anais... Recife: 1992 D'AMBROSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. P. 15-19. DANTE, L. R. Didática da resolução de problemas de matemática. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991. HEIN, Nelson. Modelagem Matemática no ensino. 3.ed.São Paulo:Contexto,2003. NACARATO Adair Mendes. A Formação do Professor de Matemática: pesquisa x políticas públicas. Editora Unijuí Ano XXI nº 75 Jan./Jun. 2006. Keywords. PIRES, Célia Maria Carolino. Currículos de Matemática: Da Organização Linear à Ideia de Rede. São Paulo: FTD, 2000.

Palavras-chave: .

¹,;