

PIBID/UFPeI: OFICINAS DE MATEMÁTICA POSSIBILITADORAS DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA EJA

PRANKE, Amanda¹; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo²

¹Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas; ²Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. amandapranke@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições das oficinas de matemática, desenvolvidas no PIBID/UFPeI, para estimular os processos de aprendizagem autorregulada dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma das escolas envolvidas no Projeto.

O PIBID/UFPeI faz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que é um programa do Ministério da Educação gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior). Seu objetivo principal é apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura presenciais de universidades públicas, comunitárias e privadas.

O PIBID/UFPeI, foco desta pesquisa, refere-se ao PIBID I, que contou com a participação de bolsistas dos Cursos de Licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química; professores supervisores, docentes das escolas; professores coordenadores das diferentes áreas, docentes da UFPeI e a coordenação institucional, que responde pelo programa junto à UFPeI e à CAPES.

O Projeto foi realizado em quatro escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Pelotas/RS, nas quais foram desenvolvidas atividades de monitorias, oficinas e a realização de um projeto interdisciplinar. Essas oficinas foram elencadas como atividades específicas do Projeto e, portanto, elaboradas a partir dos dados coletados nas monitorias, em que as bolsistas¹ identificavam as principais dúvidas dos alunos e em parceria com o coordenador de área, elaboravam as tarefas. O objetivo dessas práticas foi promover a contextualização dos conteúdos, aprofundando conhecimentos, para isso foram realizadas atividades em grupo com a utilização de materiais concretos.

A partir desta pesquisa analisou-se o trabalho realizado no PIBID apoiando-se na Autorregulação da Aprendizagem, conceituada como pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e sistematicamente adaptadas, sempre que for necessário, para incrementar a motivação e a aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000). Refletindo sobre o campo da educação, a autorregulação da aprendizagem compreende um amplo conjunto de processos e estratégias tal como o estabelecimento de objetivos, a gestão de tempo, a procura de ajuda necessária, entre outros.

Veiga Simão (2008), baseada em Zimmerman (1998), afirma que a autorregulação da aprendizagem contempla três fases. A fase prévia refere-se a

1 Nesta escola, todas as bolsistas de matemática do PIBID eram mulheres.

toda atividade preparatória que o sujeito faz, antes de iniciar a tarefa, ao gerar objetivos para seu estudo e o plano estratégico para sua realização. A segunda fase diz respeito à execução, que se relaciona ao desempenho do sujeito na realização da tarefa, envolve os processos que ocorrem durante o esforço de aprendizagem. A terceira fase, refere-se à autorreflexão dos processos que ocorreram e que influenciaram os sujeitos no processo de aprendizagem.

2 METODOLOGIA (MATERIAL E MÉTODOS)

Esta pesquisa constitui-se em um estudo de caso, de caráter qualitativo (YIN, 2010). Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, a análise documental e uma entrevista semi-estruturada (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). A partir da análise documental foram analisados os projetos e os relatórios das oficinas de matemática desenvolvidas no PIPID I /UFPel, investigando como foram elaboradas, aplicadas e avaliadas. Ainda, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com três alunos que participaram dessas oficinas, buscando expressar/explicitar se essas práticas geraram oportunidades para os alunos planejarem, executarem e avaliarem a sua aprendizagem, ou seja, se ao participarem do PIBID investiram em estratégias que estimulassem o desenvolvimento de suas cognições/metacognições, motivações/afetos e comportamentos, os quais podem ser sistematicamente orientados para atingir uma meta. Os dados foram analisados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo (MORAES, 1999). Através dela, realizou-se uma leitura crítica e aprofundada, que conduziu à descrição e à interpretação dos achados da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos da EJA, nessa escola, são caracterizados por sua trajetória escolar e por sua dupla jornada de trabalho. Grande parte desses alunos está retornando à escola, que foi por eles abandonada, em diferentes momentos do processo de escolarização e, atualmente enfrentam um obstáculo, ou seja, uma dupla jornada de trabalho, pois trabalham durante todo o dia e estudam a noite.

Entretanto, é importante discutir também as expectativas desses alunos após a conclusão do curso. Muitos manifestaram o desejo de dar continuidade aos estudos, principalmente em nível superior. Outros declararam pretender continuar trabalhando. Tais intenções, evidentemente, são colocadas em função das possibilidades de vida e de trabalho em que se encontram os alunos. No entanto, pode-se supor que a permanência ou o retorno aos estudos traduz uma valorização da escolarização, na busca do que a maioria define como “um futuro melhor”.

Considerando as características apresentadas, destaca-se a relevância do professor investir em diferentes estratégias para que os alunos adultos aprendam. As oficinas de matemática, desenvolvidas na escola, pelas bolsistas do PIBID I /UFPel, foram voltadas para esses alunos. Ao investigar-se o modo pelo qual essas atividades foram desenvolvidas, percebeu-se que os alunos passaram constantemente pelas três fases da autorregulação, pois, inicialmente, os alunos

foram divididos em grupos e as tarefas foram apresentadas. O grupo, segundo Corno (2001 apud VEIGA SIMÃO, 2004), pode estimular o desenvolvimento de estratégias volitivas para equacionar problemas referentes a gestão do tempo e a à priorização de objetivos. Os alunos receberam as tarefas e planejaram sua resolução, estabelecendo um objetivo, utilizando diferentes estratégias. Executaram seu plano estratégico e, por fim, refletiram sobre seu desempenho, analisando se a resposta encontrada estava correta. O papel das bolsistas nesse processo tinha como objetivo fornecer ajudas, pois, é através da interação com os outros, segundo Veiga Simão (op cit.), que vai-se adquirindo formas e procedimentos de gestão dos conhecimentos e ideais.

As bolsistas como ensinantes, mediadoras do processo deveriam ajudar ou facilitar os alunos a construir aprendizagens e, para tal, precisavam atribuir um sentido pessoal à aprendizagem para que os alunos compreendessem não apenas o que deveriam fazer, mas também por que e para quê deveriam fazê-lo. Nesse sentido apresenta-se a fala de um aluno que participou de uma oficina: “Além de aprender a estudar matemática, eu aprendi a ser mais organizado, eu aprendi a escutar mais as outras pessoas, aprendi a assimilar a idéia do outro, eu aprendi a trabalhar em grupo” (Aluno da escola).

Percebe-se, que, as bolsistas conseguiram dar sentido a aprendizagem dos alunos, contribuíram para que eles se motivassem a estudar, pois, segundo Veiga Simão (2004), os professores devem oferecer ajudas aos alunos através da resolução de problemas na busca da obtenção dos objetivos da tarefa. A importância dessas oficinas para a aprendizagem dos alunos, encontra-se justificada, a partir do seguinte depoimento:

As bolsistas acharam uma forma de fazer a gente se interessar pela matemática (...) eu achei um sentido em estudar frações (...) eu aprendi frações equivalentes, o nome dos membros de uma fração (numerador e denominador), e, também, que quanto maior for o denominador, menor será o resultado (Aluno da escola).

As oficinas de matemática contribuíram para a aprendizagem dos alunos, pois os motivou a seguir os estudos. A motivação, segundo Veiga Simão (2006), está relacionada com as crenças que o sujeito tem com as tarefas, o que lhe desperta atenção e contribui para que defina objetivos que promovam sua aprendizagem. Como a metodologia utilizada nessas oficinas era diferente da utilizada nas aulas de matemática, pois foram utilizados materiais concretos, entende-se que os alunos se interessaram, se motivaram e aprenderam.

4 CONCLUSÃO

A partir das análises realizadas neste estudo, conclui-se que o ensino da matemática deve ser repensado, pois os dados apresentados nesta pesquisa mostram a importância das atividades práticas realizadas em sala de aula. Essa metodologia permite que o aluno seja autor de seu processo de aprendizagem, elaborando seus objetivos e compreendendo as tarefas propostas.

Outra evidência a ser refletida é o trabalho em grupo, pois o aluno vendo o colega resolver uma tarefa também sente-se capaz de fazê-lo o que o motiva a estudar. Como a matemática é uma disciplina que desenvolve o raciocínio lógico é muito importante o aluno trabalhar em grupo, para ir aprendendo e melhorando o uso de estratégias que intencionam resolver problemas. Essa parceria também contribuiu para a motivação dos alunos frente as atividades propostas, pois eles perceberam que pedir ajuda aos colegas e manipular materiais concretos, tornou o ambiente propício à aprendizagem.

5 REFERÊNCIAS

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre: EDIPICRS, a. XXII, n. 37,1999, p.7-35.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto Editora: Porto, 2004. p. 77-87.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências**. Porto: Porto Ed., 2006. p. 192 – 206.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Reforçar o valor regulador, formativo e formador das avaliações das aprendizagens. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André (org.) **Avaliação com sentidos(s): contributos e questionamentos**. Santo Tirso, Portugal: De facto Editores, 2008. p. 17 – 39.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models, In: SKUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. (org.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, p. 1-19 , 1998.

ZIMMERMAN, B. J.. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.), **Hanbook of self-regulation**. New York, p. 13-39. Academic Press, 2000.