

O PIBID NO COTIDIANO PROFISSIONAL DO PROFESSOR SUPERVISOR DE MATEMÁTICA DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Autor

Joseli Almeida Camargo

E-mail

jojocam@terra.com.br

Resumo:

O presente trabalho traz uma reflexão sobre a influência do Programa Institucional de Iniciação à Docência do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa em relação aos professores que desenvolvem a função de supervisores do programa. São professores que acolhem os acadêmicos envolvidos com o PIBID do Subprojeto da Matemática, e assim como qualquer outro docente em serviço tem anseios, dúvidas, entraves pessoais e outros gerados pelo sistema de ensino vigente na Escola Básica. A proposta foi analisar a influencia do PIBID na prática cotidiana deste professor, trazendo para reflexão a complexidade das inter-relações que se estabelecem entre a formação inicial e continuada do professor de Matemática da Escola Básica. Para estas reflexões houve a necessidade de resgatar algumas informações sobre a organização do Estágio Curricular Supervisionado em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Palavras-chave: PIBID Matemática; Formação continuada; Estágio Curricular.

1. Introdução

O professor no transcorrer de sua vida profissional traça uma história, com erros e acertos, conquistas e derrotas, porém são resultados produzidos na prática por ele exercida. Muitas vezes os professores em serviço não refletem sobre suas ações, deixam de observar situações cotidianas que permeiam sua prática e carecem de reflexões “de” e “para” a prática. Quase sempre a prática se sobrepõe à teoria, ocorrendo o inverso do que acontece na formação inicial do docente, na qual geralmente a teoria se sobrepõe à prática.

É relevante destacar que muitas vezes a tomada de consciência do professor em relação à realidade escolar o assusta, pois nesta ocorre o contato com a complexidade do sistema de ensino composto por normas e deveres, além de que o professor precisa dominar o conteúdo a ser ensinado aliado ao domínio da decisão sobre qual estratégia ou técnica deverá adotar para a abordagem deste conteúdo.

Esse contexto escolar faz com que o professor, muitas vezes, torne-se reservado, envolvido com seu fazer diário.

Sobre isso, Zeichner (2003, p. 45) escreve:

Uma consequência do isolamento dos professores, [...] é que este passa a ver seus problemas como exclusivamente seus, sem relação com os de outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares. [...] o desafio e o apoio obtidos, mediante a interação social, são importantes para nos ajudar a esclarecer o que acreditamos e para enfeixar coragem para agir de acordo com as nossas convicções.

Este contexto nos inquietou sobre a complexa relação que se estabelece entre o professor de Matemática e suas relações com o contexto escolar, bem como o que leva um professor a envolver-se na qualidade de supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, cuja finalidade é apoiar a formação de estudantes dos cursos de licenciatura e contribuir para elevar a qualidade da educação básica nas escolas públicas.

Foram então observadas três professoras envolvidas como supervisoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Licenciatura em Matemática no ano de 2009.

As professoras foram acolhidas no programa na perspectiva de refletir juntos, socializar os acertos e obstáculos presentes no cotidiano escolar, valorizar as ações didático-pedagógicas desenvolvidas na sala de aula para o ensino e aprendizagem da matemática. Neste texto essas professoras serão identificadas por E, G e R.

2. Os Atores

Trata-se de professoras com experiência docente entre 12 e 29 anos na Rede Estadual de Ensino/Pr. As professoras E e G são graduadas no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG e R é graduada no Curso de Licenciatura em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari – PR.

A professora E possui o título de especialista em Educação Matemática: dimensões teórico-metodológicas, a professora G é especialista em Matemática, ambas pela UEPG. A professora G interrompeu o mestrado profissionalizante no Ensino de Ciências e Tecnologias da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR.

As professoras em cena, neste contexto na qualidade de professoras supervisoras do programa PIBID, já estão acostumadas a receber acadêmicos estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática da UEPG. Portanto, inicialmente não percebem diferenças entre os encaminhamentos do Programa em relação aos do Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, porque as reuniões com os professores responsáveis pelo estágio da Matemática vinculados à UEPG é uma prática costumeira. Também constitui um procedimento comum, quase rotineiro, o desenvolvimento de um Estágio em Matemática, sempre ponderando com os acadêmicos estagiários para que não se prendam na carga horária do estágio, mas no aproveitamento da estada na escola, participando do cotidiano escolar em companhia dos professores técnicos que os recebem.

Isso ocorre devido à organização atual do Estágio Curricular Supervisionado em Matemática, onde cinquenta por cento da carga horária do Estágio é executada na Universidade durante aulas estabelecidas no corpo do horário, pela coordenação do Curso, nas quais são desenvolvidas discussões teóricas sobre documentos legais que norteiam o ensino da Matemática no estado e no país, são estudados referenciais teóricos sobre o ensino e aprendizagem da Matemática, além da organização assistida pelo Professor Orientador de Estágio da UEPG, em parceria com o professor Supervisor da Escola Concedente de Estágio, dos planejamentos referentes às práticas docentes propostas para o processo de Estágio que ocorre na Escola Concedente de Estágio durante os outros cinquenta por cento da carga horária estabelecida para o Estágio Curricular Supervisionado.

Esta forma de conceber o Estágio da Matemática reforça uma maior proximidade entre o professor formador da UEPG e o professor supervisor da Escola, e dependendo do acadêmico estagiário a relação de parceria entre acadêmico estagiário, professor supervisor e escola concedente poderá ser mais intensa.

Ainda sobre Estágio Curricular destacamos o que escreve Lampert e Oliveira (2007, p.16):

O Estágio Curricular é a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar. De posse do conhecimento específico (saber disciplinar), agora é o momento desse aluno tentar compreender as políticas educacionais, a escola e o próprio sistema de ensino. Trata-se de uma etapa de formação que objetiva preparar o estagiário para levar sua proposta de prática educativa (o projeto de estágio) a um novo ambiente.

No entanto, na medida em que os acadêmicos PIBID/Matemática passam a frequentar a escola, devido às características do programa, eles envolvem-se de forma mais percuciente com o processo de ensino e aprendizagem da Matemática dos alunos do ensino fundamental, público alvo da proposta do programa em questão, talvez por permanecerem mais tempo na escola e pelo incentivo pecuniário. Fazendo com que os acadêmicos desenvolvam um vínculo maior com a professora supervisora e, conseqüentemente, com a escola, se comparado ao Estágio Curricular.

Durante os dois anos aqui delimitados para análise (2010 a 2012), além das reuniões quinzenais com a coordenação do Subprojeto de Matemática na UEPG, na escola acontecia semanalmente reunião entre os acadêmicos e a professora supervisora. Nessa reunião, a professora supervisora interagia com os acadêmicos e juntos definiam as ações a serem desenvolvidas na escola, a partir das demandas referentes ao ensino e aprendizagem da matemática que eram observadas.

Nas reuniões quinzenais essas ações eram apresentadas e discutidas com o grande grupo, formado pelas equipes PIBID/Matemática das três escolas envolvidas no programa e a coordenação do subprojeto de Matemática, a qual buscava subsidiar as ações propostas com teorias referentes ao ensino e aprendizagem da matemática.

3. Questões analisadas

Considerando que os docentes em exercício têm o conhecimento do processo pedagógico que ocorre na sala de aula, os acadêmicos desenvolviam os planejamentos com as professoras supervisoras, as quais verbalizavam, ou pelo menos tentavam verbalizar, o seu “saber fazer”, indicando aos acadêmicos os encaminhamentos mais favoráveis para cada ação. Elas alertavam os acadêmicos sobre a complexidade didática de alguns conteúdos, sobre a necessidade de construir o conhecimento junto com o aluno e não para o aluno, e relatavam experiências já desenvolvidas em situações de ensino que culminaram com resultados nem sempre positivos na aprendizagem de conteúdos matemáticos pelos alunos.

Sobre isso, Tardif (2002) escreve que o professor em serviço possui um saber fazer resultante de suas ações docentes; no caso do PIBID, ao compartilhar esse saber com os

acadêmicos, o professor supervisor presta uma valiosa colaboração na formação inicial para a docência.

A interlocução entre professoras supervisoras e acadêmicos PIBID/Matemática foi intensa. Essa dinâmica de trabalho retirou as professoras supervisoras do estado de acomodação e isolamento, uma vez que passaram a ter interlocutores, ou seja, passaram a discutir sobre os problemas da sala de aula, do ensino e aprendizagem da Matemática e da escola com os acadêmicos PIBID e com a coordenação do Subprojeto de Matemática na UEPG.

Esses interlocutores participaram da rotina escolar das professoras supervisoras, compartilhando as preocupações em relação ao exercício da docência. A esse raciocínio é importante acrescentar o que afirma Pimenta (2002, p.21), quando escreve: “[...] aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”.

Com o encaminhamento proposto pelo programa aqui focado, as professoras supervisoras reviram sua concepção de ensino e aprendizagem para a matemática, refletindo sobre as ações docentes que desenvolviam em suas aulas, muitas vezes de forma tímida, sem registrar e analisar os resultados obtidos. A dinâmica de trabalho do PIBID fez com que elas refletissem sobre a necessidade de uma ação pedagógica diferente com a matemática, diante do desafio de ensiná-la estabelecendo vínculos positivos entre o aluno e o conteúdo a ser estudado, incentivando o aluno e mantendo-o interessado naquilo que está aprendendo. É importante não perder de vista o que traz o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná:

[...] aprender matemática é mais do que manejar fórmulas, saber fazer contas ou marcar x nas respostas: é interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, estar preparado para perceber estes mesmos problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente sensível. (PARANÁ, 1997, p.66)

Para melhor analisar estas questões solicitamos às professoras supervisoras, que relatassem por escrito: De que forma a atuação como professora supervisora no PIBID/Matemática/UEPG/2009, influenciou (ou não) na sua prática docente?

A seguir transcrevemos os depoimentos:

Professora E

Com a presença do PIBID em sala de aula consegui repensar e rever minha prática pedagógica, pois estes estão na escola para sentir a realidade escolar, enquanto eu, após anos de trabalho, percebi que não buscava inovar minha prática, agindo sempre da mesma maneira. Os acadêmicos PIBID chegaram às escolas para nos dar uma sacudida, para que possamos realmente rever nossa prática em sala de aula, pois como professoras supervisoras devemos dar o exemplo.

A partir do envolvimento com os acadêmicos, acredito que estou me tornando uma professora pesquisadora. Com a chegada do PIBID nas minhas aulas, tornou-se mais fácil compreender as dificuldades e as limitações de determinados alunos. Com os acadêmicos na sala de aula facilita minha aproximação com os alunos, pois enquanto estou conversando com um aluno, os outros estão sendo atendidos. Desta maneira torna-se mais fácil verificar a aprendizagem dos alunos, e quando percebo algum exercício realizado de forma errada, tento analisá-lo e verificar o porquê deste ou daquele erro, perguntando para o aluno como foi que ele realizou aquele exercício, para assim eu compreender como ele fez, e poder desta maneira, realmente ajudá-lo, pois quando sabemos interpretar o erro podemos de fato ensinar a forma correta.

Com os acadêmicos atuando em sala de aula, percebi que é com o exemplo que se ensina, e não apenas com palavras, também se deve sempre estar procurando respeitar o jeito de cada educando. Isso significa não tratar todos da mesma maneira, pois, ao contrário do que tantos dizem, não somos todos iguais, podemos todos ser iguais perante a lei, mas cada pessoa é única e deve ser tratada e respeitada na sua particularidade.

O PIBID me fez acreditar que realmente o professor é um grande agente no processo educacional, cabendo a nós professores mostrar aos educandos o que fazer com aquilo que lhes ensinamos. Mostrar os caminhos que podem ser percorridos, não apenas de nossa disciplina, mas apresentar o mundo para que seja “explorado”.

No contato com os acadêmicos tive idéias novas, e isto nos dá mais ânimo para ministrar nossas aulas, e assim eles nos dão mais vontade de ensinar de maneira diferente e acreditar que nem tudo está perdido.

Professora G

Atuar como professora supervisora no PIBID/Matemática foi de grande valia para meu enriquecimento profissional e pessoal, visto que nesse programa realizou-se um trabalho cooperativo em busca de estratégias diversificadas de ensino. Foram desenvolvidas oficinas em comemoração ao dia da Matemática com a confecção de diversos materiais pedagógicos que auxiliaram no desenvolvimento de alguns conteúdos matemáticos, tais como geometria espacial e plana, equações, expressões numéricas, entre outros. Um trabalho muito interessante, que realizei com a equipe de acadêmicos foi o informativo de matemática em forma de “jornal”. O objetivo deste jornal foi despertar a atenção de todos os alunos da escola para a Matemática; uma seção do jornal de causou muito interesse foram os desafios matemáticos que quando resolvidos e apresentada a solução correta à equipe PIBID/Matemática, dentro de prazo estipulado, dava aos primeiros alunos que os fizessem o direito de ganhar um prêmio (chocolate por exemplo). Tentando desta forma captar a atenção e o gosto dos alunos pela matéria.

Porém o mais importante, para mim, na caminhada PIBID, foi o atendimento individual que era dado aos alunos pelos acadêmicos, pois as turmas tinham de 36 a 44 alunos em média. Também destaco as aulas ministradas pelos acadêmicos no contra turno, o que muito ajudou no desempenho dos alunos na sala de aula, causando-nos grande satisfação. Sem contar na presença diária dos acadêmicos na escola, o que estabeleceu um vínculo afetivo junto ao corpo docente, a equipe pedagógica e com os alunos. Penso que isso também significou muito para os acadêmicos, criando uma visão real do que é o exercício do magistério..

Gostei muito de participar dos Seminários PIBID's e no XI EPREM, eventos que contribuíram para o nosso caminhar no projeto. Destaco o empenho e dedicação dos acadêmicos participantes na realização do que era discutido e acordado nas reuniões, sejam em produções escritas, participações em eventos, nas oficinas pedagógicas e acompanhamentos individuais aos alunos.

Professora R

Como professora supervisora do grupo PIBID de Matemática e com mais de 20 anos de sala de aula, posso destacar que essa experiência com os acadêmicos trouxe-me uma nova visão em relação ao magistério. Sempre busquei realizar com carinho e dedicação a minha profissão, considerando que é dentre as profissões a que mais necessita de doação e amor.

Infelizmente notamos um desgaste grande na valorização do magistério, porém penso que depende muito de cada um a busca por caminhos que façam a diferença.

Sempre gostei de aulas dinâmicas e diferentes, a minha atuação com os acadêmicos PIBID despertou-me o sentimento de que minhas ações docentes são relevantes e atingem meus alunos, porém podem e devem ser aprimoradas. Assim eu preciso buscar conhecer mais sobre os conteúdos e métodos de trabalho para sala de aula. Compartilhei este sentimento com os acadêmicos que estiveram sob minha responsabilidade.

Senti vontade de criar situações de ensino e aprendizagem diferentes para os alunos, para isso junto com os acadêmicos trocamos idéias para inovar o trabalho na sala de aula.

Nossas ações junto ao colégio foram reconhecidas por outros professores de outras disciplinas, os quais vinham até o grupo para se interar do nosso trabalho. Sempre que possível trocamos experiências com outras áreas, desenvolvendo algumas atividades em parceria.

A partir destes depoimentos verificamos de que existe um entendimento comum sobre o PIBID enquanto valorização do magistério, com o entusiasmo de quem se reconheceu como um agente importante no processo de formação do cidadão. As professoras supervisoras demonstram preocupação com os alunos e apoiam-se nos acadêmicos, para lutar e fazer a diferença na sala de aula.

Cada professora supervisora “a seu modo”, aponta para uma mesma dificuldade, que é o número de alunos nas salas de aulas. Quando essa questão surge, inegavelmente o acadêmico PIBID é considerado um auxiliar de extrema importância na sala de aula, pois a sua presença viabiliza ao professor aproximar-se de seus alunos, buscando construir o conhecimento matemático a partir das necessidades neles detectadas.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da matemática, encontramos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008, p. 45) a seguinte contribuição:

A aprendizagem da matemática consiste em criar estratégias que possibilitam ao aluno atribuir sentido e construir significado às ideias matemáticas de modo a tornar-se capaz de estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar. Desse modo, supera o ensino baseado apenas em desenvolver habilidades, como calcular e resolver problemas ou fixar conceitos pela memorização ou listas de exercícios. A ação do professor é articular o processo pedagógico, a visão de mundo do aluno, suas opções diante da vida, da história e do cotidiano.

Os professores reconhecem a importância e a necessidade de se trabalhar com a matemática na forma ressaltada pelas Diretrizes Curriculares, mas afirmam que isso só é

possível quando o professor consegue organizar seu trabalho na sala de aula mantendo inicialmente o controle do grupo de trabalho. Nesse ponto, o acadêmico PIBID faz a diferença. Porém esse é um dado que nos preocupa, pois indica que o professor admite a necessidade de aproximação para com seus alunos, mas é impedido pela organização estrutural da escola, devido à precariedade em recursos humanos e físicos disponíveis.

O PIBID deve atingir além dessa dificuldade, pois se trata de um programa inovador e que vem ao encontro da demanda existente em relação à necessidade de incentivo e reconhecimento do profissional da educação, o qual necessita de condições favoráveis permanentes para refletir sobre sua prática e assumir sua importância no contexto do ensino e aprendizagem, no caso da matemática.

Nessa perspectiva, encontramos em um dos depoimentos a seguinte afirmação: “[...] o PIBID me fez acreditar que realmente o professor é um grande agente no processo educacional, cabendo a nós professores mostrar aos educandos o que fazer com aquilo que lhes ensinamos”. Essas palavras ratificam o fato de que está no desempenho do docente o sucesso da educação, por isso o professor deve ser bem atendido tanto na sua formação inicial como na formação “em serviço”.

No entanto, é preciso ver essas duas etapas da formação com olhares diferentes, uma vez que “em serviço” o professor tem a experiência que não pode ser desconsiderada, mas sim compartilhada na busca por uma educação de qualidade. Oliveira (2009) comenta que uma das alternativas para melhorar a qualidade da educação é de que a docência seja valorizada, não perdendo de vista a formação inicial, as melhorias nas condições de trabalho, a valorização dos salários e da carreira, bem como fazendo acontecer a formação continuada.

Sobre a reflexão sobre as ações desenvolvidas pelo professor na sala de aula, um dos depoimentos traz: “[...] a minha atuação com os acadêmicos PIBID despertou-me o sentimento de que minhas ações docentes são relevantes e atingem meus alunos, porém podem e devem ser aprimoradas.” Muitas vezes os professores desenvolvem atividades em sala de aula que embora não sejam consideradas inovadoras por estudiosos da área, no caso da educação matemática, são expressivas e significativas para o professor naquele momento. O professor precisa despertar a sua habilidade como pesquisadora da própria prática, e isso ocorre quando ele parte das reflexões sobre os conhecimentos e procedimentos docentes que domina, as quais acabam fortalecendo-o em seu processo de melhoria da ação docente.

O mais difícil nesse processo é o professor admitir suas limitações e assumir a postura de agente transformador de sua própria prática. Assim como para o pesquisador da prática docente, é difícil respeitar o ritmo do professor em serviço em relação ao avanço no aprimoramento de sua prática didático-pedagógica. De acordo com o nível de evolução desse professor, é preciso ajudá-lo a superar obstáculos no processo de reflexão sobre a própria ação.

Iniciativas como as do PIBID aproximam a Universidade da Escola Básica, dando condições para que o professor coordenador de área incentive o professor supervisor (docente em serviço) e o acadêmico (docente na formação inicial) a refletir sobre as ações desenvolvidas no programa, para que concluam que não devem parar de estudar, pois só assim terão condições de aperfeiçoar sua atuação docente.

Sobre isso, Nóvoa (2002, p. 23) escreve: “O aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

As professoras supervisoras também fazem referência à necessidade de o professor estudar mais sobre o conteúdo que ensina, bem como buscar por novas metodologias de ensino, quando em um dos depoimentos encontramos: “[...] *eu preciso buscar, conhecer mais sobre os conteúdos e métodos de trabalho para sala de aula*”. Nesse sentido, Shulman (1986 apud PAREDES, 2012, p.17), ao se referir ao domínio do conteúdo da disciplina a ser ensinada, escreve sobre um saber que:

“[...] se desenvolve de duas formas: o substantivo e o sintático. O primeiro refere-se ao domínio de conceitos, ideias e fenômenos de uma determinada área e o segundo exemplo diz respeito aos métodos utilizados para produzir e legitimar novas informações”.

Entendemos que os professores precisam dominar com maior profundidade o conteúdo que desenvolvem, conquistando assim segurança para criar e experimentar alternativas metodológicas inovadoras.

Nos depoimentos também se ressalta a importância da aproximação entre as áreas do conhecimento na escola, quando em um deles aparece: “*Sempre que possível trocamos experiências com outras áreas, desenvolvendo algumas atividades em parceria*”. A professora supervisora destaca a necessidade de interagir com outras áreas do conhecimento, ou seja, admite um repensar epistemológico, considerando que o conhecimento matemático não é isolado, se dá através de teorias e práticas articuladas entre as disciplinas.

Sobre a interdisciplinaridade, encontramos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – Matemática (2008, p. 27) que as relações interdisciplinares se estabelecem entre as disciplinas quando:

- Conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- Ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

De forma geral, os depoimentos das professoras supervisoras nos levam a perceber que à medida que elas interagem com os acadêmicos, além de compartilhar suas experiências docentes, as quais enriquecem a formação inicial do licenciando, ao mesmo tempo, mesmo que sutilmente, reviam seu fazer docente, repensando sobre a prática da sala de aula. Segundo Ferreira (2003, p. 35),

Entendemos o desenvolvimento profissional como um processo que se inicia muito antes da formação inicial e que se estende durante toda a trajetória do professor, ou seja, que se preocupa menos com o produto que com o processo que se desenrola por meio de um contínuo movimento de dentro para fora, valorizando o professor pelo seu potencial, no qual a prática é a base para um relacionamento dialético entre teoria e prática e, muitas vezes, ponto de partida.

4. Resultados da Pesquisa

Em nossa opinião, no PIBID a formação em serviço, sem dúvida alguma, é um ponto relevante e merece mais atenção durante o desenvolvimento do programa. A contribuição do PIBID para redefinir a formação inicial faz eco na formação dos professores do ensino básico que têm a oportunidade de atuar no programa.

O PIBID viabiliza pensar sobre a profissão docente, descaracterizando a ideia do docente enquanto reproduzidor da prática, uma vez que ensinar é diferente de transmitir. A aula deve ser vista como diálogo, lugar onde se cultivam pessoas criativas. É notório que o professor supervisor PIBID desperta para essa reflexão e busca superar suas precariedades de conhecimento específico da matemática a ensinar e de domínio de metodologias didático-pedagógicas, além de admitir a fragilidade curricular.

O programa desencadeia no professor supervisor o estado de mobilização, visando a melhorar sua atuação docente. Mas para que se efetive uma mudança concreta nas ações docentes, existe um longo caminho a ser percorrido. No caso do PIBID, a experiência de dois anos no programa nem sempre foi suficiente para atingir essa mudança de forma significativa, como podemos perceber em um dos relatos: “[...] o mais importante, para mim, na caminhada PIBID, foi o atendimento individual que era dado aos alunos pelos acadêmicos, pois as turmas tinham de 36 a 44 alunos em média. Também destaco as aulas ministradas pelos acadêmicos no contra turno, o que muito ajudou no desempenho dos alunos na sala de aula.”

Muitas observações e ações foram realizadas pelas professoras supervisoras e seu grupo de acadêmicos, extrapolando o atendimento individual, mas não desconsiderando a importância deste. Porém, logo percebemos que mesmo existindo uma prática muito rica para ser explorada, o investimento na valorização dos registros e a busca pelo aprofundamento teórico ficaram a desejar. Por mais que se procure passar para o outro as necessárias atitudes de prontidão para estudo, para a leitura e escrita, muitas vezes não se consegue fazer isso. Perez (2008, p. 15), quando se refere aos conhecimentos que tornam o professor apto a ensinar, diz:

[...] esses conhecimentos não são decorrentes apenas de informações que lhes são passadas, mas, fazem parte, como esclarecem Diniz e Smole (2002, p.39), “de um processo complexo, no qual as informações e os conceitos específicos são parte importante, mas apenas parte de um todo articulado, marcado pela mobilização de informações e habilidades”.

Consideramos que o PIBID não traz soluções para todas as necessidades do professor. No caso do professor supervisor, o programa provoca a percepção dele sobre suas ações didático-pedagógicas, desafiando-o a pensar teoricamente sobre sua prática, abre caminhos para o professor reavaliar sua caminhada docente e enfrentar suas limitações, embora mesmo intuitivamente, mas com muita resistência.

5. Agradecimentos

Aos professores de Matemática da Escola Básica que acolhem com responsabilidade aos acadêmicos estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática.

Em especial as três professoras citadas neste trabalho, que desempenham de forma satisfatória a função de professora supervisora do PIBID em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A entidade mantenedora CAPES - Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, entidade do Governo Brasileiro, por tornar possível o desenvolvimento das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID no âmbito do Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

6. Referências

FERREIRA, Ana Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINE, Dario (Org.) **Formação de professores de matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2002.

OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo. **A formação de professores e a valorização do magistério após a reforma educacional**: para onde apontam as pesquisas sobre o tema? IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. P.1-12. 6 a 8 de julho de 2009. São Paulo.

OLIVEIRA, Marilda O. e LAMPERT, Jocielle. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das artes visuais. In: FREITAS, Deisi S.; GIORDANI, Estela M.; CORRÊA, Guilherme C. (Orgs.) **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCE): Matemática**, Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1997.

PAREDES, G.G.O. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências**. 171 f. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e em Matemática). Setor Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná, 2012.

PEREZ, Marlene. **Grandezas e medidas: representações sociais de professores do ensino fundamental**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2008.

PIMENTA, S. G. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de Professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 35-55.