UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICA – DCET
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

MÁRCIO SILVEIRA RAMOS

QUE CONTRIBUIÇÕES SÃO EVIDENCIADAS POR BOLSISTAS DO PIBID, SUBPROJETO MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO EM SUA FORMAÇÃO DOCENTE?

VITÓRIA DA CONQUISTA
AGOSTO DE 2014

MÁRCIO SILVEIRA RAMOS

QUE CONTRIBUIÇÕES SÃO EVIDENCIADAS POR BOLSISTAS DO PIBID, SUBPROJETO MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO EM SUA FORMAÇÃO DOCENTE?

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Matemática.
Orientadora: Ana Paula Perovano dos Santos Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA
AGOSTO DE 2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

MÁRCIO SILVEIRA RAMOS

Que contribuições são evidenciadas por bolsistas do PIBID, Subprojeto Matemática do Ensino Médio em sua formação docente?

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura. Orientadora: Ana Paula Perovano dos Santos Silva.

Aprovada em 21 de Agosto de 2014

Componentes da banca examinadora:

_____

Prof.º Ana Paula Perovano dos Santos Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____

Prof.º Antônio Augusto Oliveira Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

_____

Prof.º Eliana Almeida Reis Rocha
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1991)

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses anos que vivenciei no curso de Matemática da UESB, aprendi que o mais importante é acreditar que podemos fazer o diferencial quando estamos dispostos a seguir em frente na profissão escolhida. Foram muitas as barreiras que venci, para estar aqui com muito orgulho e como vencedor por essa conquistada tão importante em minha vida.

A esse respeito, os agradecimentos em primeiro lugar são para meu grandioso Deus, por ter me dado força, perseverança, saúde, conforto e sabedoria nessa caminhada.

Pela graça de Deus, meus agradecimentos e com todo amor que dedico essa vitória a minha querida mãe, Neusa Maria Ramos, que sempre esteve ali comigo, nos momentos bons e difíceis, sempre forte para me dizer que é preciso ser perseverante na busca da realização dos nossos sonhos. Por confiar no seu filho destemido e também pelo seu heroísmo que juntos lutamos, choramos, sorrimos e vencemos mais uma etapa de nossas vidas.

A meus irmãos, Normeide Maria Silveira, Ângela Maria Silveira, Berta Lomar Maria Silveira, Dênis Silveira Ramos, André Silveira Ramos e Daniel Silveira Ramos. Essa conquista não é só minha meus queridos, é também de todos vocês. Conquista essa, fruto da união, dos ensinamentos de nossa mãe fizeram com que estivéssemos sempre juntos, nessa longa caminha que tivemos que percorrer, pelo conforto, por saber ser irmão e por depositar a confiança na minha pessoa.

A Nylmar André Lima Cairo, pela força, por me desejar sempre o melhor, pela confiança e também por contribuir para minha formação como pessoa humana.

A minha professora Ana Paula Perovano, pela imensa dedicação e apoio para realização deste trabalho.

Ao Augusto, pela força como professor, coordenador e como pessoa. Esse agradecimento se estende aos meus professores, Eridan, Benedito Acióly, Maria Aparecida, Roberta e também ao ex-secretário do colegiado de matemática, Arnaldo.

Agradeço aos meus amigos Ana Paula, Lígia, Mônica, Eliane e Carlos Alberto pela amizade, pelo apoio e pela generosidade de nossa amizade.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ao programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ensino médio, pela oportunidade de crescer como educador.

Enfim, agradeço todos que fizeram parte da minha formação como ser humano.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar, a partir das percepções de cinco alunos do curso de Licenciatura em Matemática, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID do Subprojeto de Matemática do Ensino Médio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Vitória da Conquista, discutindo as potencialidades e as contribuições para o processo de formação docente dos mesmos. Do ponto de vista metodológico, este estudo aproxima-se da abordagem de estudo de caso. Privilegiou-se o contato direto com os participantes e entrevista semiestruturada com alguns alunos que já atuavam no programa desde 2010. Para isso, foi feito uma entrevista com os futuros professores considerando como instrumento a coleta de dados. O desenvolvimento deste trabalho partiu do estudo com base na analise qualitativa das percepções que os bolsistas manifestaram no decorrer de sua formação. Dessas ponderações, este trabalho demonstrou que o PIBID teve uma contribuição significativa para a formação desses futuros professores. Este trabalho vem questionar a percepção da importância do PIBID para o processo de formação inicial de professores de matemática da UESB.

Palavra-chave: PIBID; subprojeto; Matemática; UESB.

ABSTRACT

This study aims to investigate, from the perceptions of five students of the Degree in Mathematics, Corporate Fellows Programa Institucional de Bolsa de Iniciaçao da Docência - PIBID Subproject Middle School Math, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista campus, discussing the strengths and contributions to the process of teacher training to them. From a methodological standpoint, this study approaches the case study approach. The emphasis was on direct contact with the participants and semistructured interviews with some students who have worked in the program since 2010. For this, we made an interview with the prospective teachers considering as an instrument to collect data. The development of this work came from the study based on qualitative analysis of the perceptions expressed fellows during their training. These considerations, this study demonstrated that the PIBID had a significant contribution to the training of these future teachers. This work has been questioning the perception of the importance of PIBID to the process of initial teacher math UESB.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Da trajetória inicial para os processos de formação docente**...**.....10

Justificativa para a Realização da Pesquisa.....16

CAPÍTULO 1: Algumas considerações sobre a formação inicial de professores de matemática.....18

Os estágios supervisionados nas Licenciaturas de Matemática.....22

Tornando-se professor de Matemática.....23

CAPÍTULO 2: Das metas e dos objetivos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID para os cursos de licenciatura.....26

O Subprojeto de Matemática do Ensino Médio: contribuições para o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB.....30

METODOLOGIA.....34

Caracterização da Pesquisa.....34

Participantes da Pesquisa.....34

Coleta de Dados.....35

Procedimento da Análise das Informações.....36

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....37

CONCLUSÃO.....49

REFERÊNCIAS.....53

APÊNDICES.....56

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela Matemática começou quando cursava a 7ª série do Ensino Fundamental, no Centro Educacional de Barra do Choça – CEBC. Escola Municipal situado na cidade de Barra do Choça, localizado a 27km de Vitória da Conquista Bahia.

Durante uma aula de geometria, a professora pediu para os alunos desenhassem em seus cadernos algo que tivesse representação de algum ângulo. No primeiro momento, desenhei um campo de futebol. Fui parabenizado pela professora. Nem eu mesmo sabia que em um campo de futebol teria tantos ângulos. Naquele momento, comecei a interessar mais pelas aulas, sempre querendo fazer o melhor.

Com o passar das aulas, fui percebendo que a minha afinidade com a matéria aumentava cada vez mais. A satisfação em estudar os conteúdos trabalhados em sala de aula pela professora da época dava-me mais animo para ir à escola.

Quando fui cursar a 8ª série, minhas habilidades com relação à aprendizagem em Matemática se tornava mais eficientes, consegui notas expressivas e foi nesse período que estava me apaixonando pela matemática. Foi na escola que meu respeito pelos professores e admiração levou-me a tê-los como um modelo a ser seguido.

Seguindo nesse caminho, entrei para o Ensino Médio cheio de expectativas em conhecer coisas novas, a cada etapa que eu concluía era uma nova conquista que me impulsionava para seguir em frente. No 1º ano do Ensino Médio, aprendi muito pouco do que eu tinha em mente, poucos conteúdos trabalhados e os que foram aplicados não surtiu grandes efeitos, uma vez que os assuntos eram abordados de forma muito simples e fácil demais. Para mim, isso foi considerado um problema, mas por outro lado tinha em mente que a professora trabalhava dessa forma por se tratar de alunos que estudavam no turno noturno.

No 2º ano, os problemas aumentaram, a professora foi substituída por um professor de Física, a turma já se encontrava em momentos difíceis, o outro problema maior foi que o docente não sabia trabalhar com os conteúdos matemáticos, ficava perdido em muitos momentos, em outros não sabia mesmo o assunto. Lembro-me, que eu e alguns alunos que tinham certa afinidade com a matéria ensinávamos para ele a forma correta de resolver as atividades.

Ao final do Ensino Médio, tive um professor que fez o diferencial. Seus métodos e suas técnicas de ensino facilitavam a compreensão do assunto. Em suas aulas, sempre buscava usar materiais manipuláveis, como, jogos, atividades interativas e discussões sobre as questões problemas que envolvia a Matemática no dia a dia das pessoas. Quando percebi que ele poderia me auxiliar nas minhas buscas para aprofundar os conteúdos, senti-me que essa era uma oportunidade para aprender mais e mais os conceitos matemáticos.

Ainda no 3º ano, fui convidado para ser monitor das disciplinas, Química, Física e Matemática. Alguns dos meus colegas também foram convidados para serem monitores. Todos os colegas queriam ser monitor de matemática, como eu tinha certa facilidade também com as outras matérias, acabei sendo monitor de Química.

Em minhas atividades de monitoria, trabalhava com os alunos, colegas aos finais de semana os assuntos em que eles apresentavam maiores dificuldades. Foram nos espaços do ambiente escolar que iniciei minha missão de formar cidadãos, tendo como modelo a ser seguido os meus professores de matemática.

Quando terminei o Ensino Médio, ingressei para o curso de Meio Ambiente no Instituto Federal da Bahia – IFBA/Vitória da Conquista. Percebi que não era o momento para estar ali, então, desistir e logo em seguida fui cursar Biologia na modalidade EAD na Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC. Cheguei a cursar até o 4º semestre. Por ser um curso a distância já me remetia o conceito de que não era realmente o que eu queria para minha carreira profissional. Nesse mesmo período, tentei o vestibular da UESB para o curso de Licenciatura em Matemática, sendo aprovado. Logo em seguida,

deixei o curso de Biologia para me tornar mais um elemento do conjunto formativo de matemática da UESB. Na verdade, Matemática era o único curso de licenciatura que eu tinha vontade de cursar.

No 1º semestre de estudo, pude perceber que tinha uma barreira enorme pela frente. Para chegar ao 8º semestre do curso, fase final da graduação, exigia de mim, muito esforço e dedicação.

Pude notar que embora gostasse dos conteúdos matemáticos na Educação Básica, tinha em mente que na universidade iria aprimorar esses conhecimentos. Pensava que o papel de professor do ensino básico, se limitava apenas aos conteúdos já visto até então. Estava enganado.

Como dito anteriormente, percebi que o tempo que passei na Educação Básica, não me preparou o suficiente para estar no nível de exigência do curso. Dessa forma, restou-me a condição de correr atrás do prejuízo.

Confesso que tive muitas dificuldades no curso de Licenciatura em Matemática. Em alguns momentos me via perdido nas aulas dos professores que lecionavam as disciplinas de álgebra e, para superar tais deficiências, buscava auxílio nos livros, na internet e com os colegas de sala. Sabia que os prerrequisitos tornavam-se tão importantes e necessários para eu pudesse acompanhar os assuntos abordados pelos professores dessas disciplinas. Nos momentos que tinha de folga, ia estudar com o objetivo de não ser reprovado, embora eu tivesse que trabalhar nos turnos matutino e noturno.

Sempre tinha vontade de conhecer algo que fosse não só relacionado ao curso de Matemática. Esse desejo me levou a participar de vários eventos na UESB, todos relacionados a outras áreas do conhecimento (Biologia, História, Geografia, Física, Letras, entre outros) e ainda participo quando posso. Meu objetivo em participar desses encontros (eventos promovidos por outros cursos de licenciatura da UESB), era a necessidade de conhecer coisas novas na área das ciências.

Quando cheguei à fase dos Estágios Supervisionados, esperava algo que fizesse o diferencial em sala de aula, imaginei que seria trabalhado, algo

como jogos interativos, dinâmicos e com conteúdos voltados para a vivência do dia a dia com o alunado. Meu desejo era fazer algo diferente do que já havia trabalhado em sala de aula, não consegui talvez pela falta de conhecimentos.

Hoje sei da importância do trabalho diferenciado em aula, mas confessor que nesse período, em especial na fase da regência, fiz o mesmo que a maior parte dos colegas sempre fizeram aulas tradicionais. Agi dessa forma, pela falta de informação. Entendi que esses estágios foram para mim uma forma de me mostrar como é a escola que iremos trabalhar futuramente.

Atuei como professor em uma escola pública da Rede Municipal e sempre seguíamos aquele modelo tradicional e mecanicista, e o tempo que atuei como estagiário nas escolas não foi o suficiente para trabalhar com aulas diferencias.

Foi no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação á Docência – PIBID, no Subprojeto de Matemática do Ensino Médio, que encontrei o suporte para fazer meus trabalhos e sentir-me que confiante para minha formação docente.

Tornei-me participante do PIBID em Maio de 2012, nesse período estava cursando o 6º semestre do curso. No começo tudo era novo para mim, mas à medida que o tempo passava, ia me adaptando ao ambiente dos demais colegas que já estavam no subprojeto citado anteriormente.

Graças ao PIBID, tive a oportunidade em apresentar dois trabalhos que para mim, teve grande importância, pois me proporcionou a oportunidade em conhecer uma realidade nova e poder me interagir com novas pessoas. O primeiro trabalho foi um banner, tendo como título: Teoria dos Conjuntos como Lógica, VII Feira Baiana de Matemática – IAT-Salvador/BA. Apresentando os resultados de um minicurso no Colégio da Policia Militar-CPM. A ideia desses minicurso tinha como objetivo principal estimular o raciocínio lógico dos alunos.

Esse trabalho exposto na feira baiana foi homenageado como um dos destaques no evento.

O outro trabalho de êxito que tem como título, Equação da Reta: Experimento Linear, Workshop do GEEM - UESB Vitória da Conquista Bahia. Também aplicado em forma de minicurso nos colégios vinculados ao subprojeto, contamos com a participação dos alunos para alcança o sucesso que almejávamos.

A ideia era que os alunos conseguissem entender como se forma uma função linear e ver seu comportamento ao longo da execução. Diferenciar o conceito de variável dependente e independente. Esse trabalho foi exposto nesse evento em forma de banner.

Graças ao programa, pude vivenciar e adquirir novas experiências, como ministrante de oficinas em duas Escolas Estaduais: Colégio da Policia Militar de Vitória da Conquista – CPM e no Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da conquista – CETEP, escolas vinculado ao Subprojeto de Matemática do Ensino Médio PIBID – UESB.

Entendemos que quando se pensa em formar professores, faz-se necessário mencionar a constante preocupação com a qualidade do perfil desses profissionais na Educação. Assim sendo, ser necessário discutirmos sobre a formação inicial do novo profissional que é exigida pela sociedade contemporânea.

A formação inicial de professores, em especial de Matemática, segundo Garcia Blanco (2003):

> É um campo onde intervêm distintos estamentos (sociedade, instituições, pesquisadores, formadores de professores, professores, alunos) que se encontra em constante desenvolvimento e permanente evolução; isso faz com que a formação docente seja vista e sentida como problemática. Um aspecto do problema, relativo à “formação inicial de professores”, seria a definição de programas de formação que respondessem às demandas provenientes dos distintos setores afetados; um programa que possibilitasse a formação de profissionais do ensino com capacidade para desenvolver suas tarefas no âmbito de sua própria e contínua aprendizagem e desenvolvimento profissional. (GARCIA BLANCO, 2003, p.51-52).

Vários programas de formação inicial de professores preocupados com a formação docente, entre os quais, podemos citar o PIBID, idealizado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –

CAPES, tem se mostrado em condições para diminuir os constantes problemas que perpassam pela Educação Básica.

O PIBID é um programa que oferece bolsa de iniciação a docência para os alunos de licenciaturas. Podemos destacar que sua finalidade é permitir que os alunos em processo de formação acadêmica estejam em contato com a realidade das escolas públicas de ensino, desde que estejam cursando a partir do 2º semestre do curso de graduação.

A instituição interessada em participar desse programa, deve elaborar um subprojeto por área de atuação. No caso do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB temos três subprojetos que fazem parte do PIBID, os quais são: subprojeto da Educação de Jovens e Adultos – EJA, subprojeto Ensino Fundamental e subprojeto de Matemática do Ensino Médio. É importante ressaltar que este trabalho tem como objetivo trazer as contribuições que o Subprojeto de Matemática do Ensino Médio, tem proporcionado para os estudantes de Licenciatura em Matemática, campus de Vitória da conquista.

Para contemplar este trabalho, será apresentado um breve estudo sobre a formação inicial de professores de matemática, bem como o PIBID e também do subprojeto ao qual faço parte. Por fim, apresentaremos uma reflexão sobre a entrevista com os bolsistas, apontando as contribuições que o programa tem ofertado para os mesmos.

Quanto à metodologia usada nesse trabalho, se aproxima do tipo estudo de caso. O estudo de caso parte de uma investigação em busca de dados sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa. A esse respeito Fiorentini nos chama atenção quê:

> O estudo de caso busca retratar a realidade de forma profunda e mais complexa possível, enfatizando a interpretação ou análise do objeto, no contexto em que ele se encontra, mas não permite a manipulação das variáveis e não favorece a generalização. Por isso o estudo de caso tende a seguir uma abordagem qualitativa. (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 110).

Com base nas informações dos autores, foi feito uma entrevista com cinco alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, bolsistas do PIBID. O objetivo dessa entrevista foi buscar informações sobre a vivência de cada um dos participantes da pesquisa para a construção desse trabalho. Essa pesquisa foi de caráter qualitativo e teve como objetivo fazer uma abordagem sobre as contribuições que o subprojeto tem proporcionado para a formação dos sujeitos entrevistados.

Por fim, serão abordados nas considerações finais, os apontamentos que o subprojeto tem contribuído para os novos rumos da educação brasileira. Também, pretende-se apontar alguns pontos relevantes sobre o PIBID no campus da UESB.

JUSTIFICATIVA PARA REALIZAÇÃO DESSA PESQUISA

Como aluno do curso de Licenciatura Matemática sempre tive meus questionamentos quando cursei as disciplinas práticas de ensino, esperava encontrar no curso os fundamentos necessários bem como aulas inovadoras que atendessem as necessidades atuais dos alunos da Educação Básica. Procurei nos Estágios Curriculares Supervisionados o diferencial e, no entanto não encontrei. Na fase dos estágios vivenciei uma realidade com aulas de caráter tradicionalistas, o que não constituía para mim algo que pudesse tirar proveito.

Essas disciplinas cursadas não apresentaram o aspecto inovador que eu esperava, em muitas circunstâncias se limitavam em apresentar um modelo tradicional não condizente com a realidade dos alunos. Com isso, enquanto aluno me sentia em alguns momentos desmotivado com tais disciplinas.

Quando estava no 6º semestre do curso, veio o interesse em participar do PIDIB. Passei no processo seletivo e entrei para o subprojeto de Matemática Subprojeto do Ensino Médio. Movido pelos comentários dos colegas, em que um dos pontos que me despertou o interesse, foram justamente às aulas diferenciadas e metodologias inovadoras.

Graças ao PIBID tive a oportunidade em dedicar ao universo da pesquisa para a produção das ações que tenho desenvolvido e com isso só tive a ganhar. Com o PIBID, o meu interesse pela pesquisa nos processos de formação docente tornou-se uma motivação maior em decidir fazer um curso de mestrado em Educação Matemática.

Sendo assim, esta pesquisa é importante, pois abre espaço para discussões sobre os processos formativos dos alunos de Licenciatura em Matemática da UESB. No tocante desse aspecto, temos a possibilidade de tornarem públicas as visões sobre o mesmo do ponto de vista dos bolsistas participantes do programa para contribuição do possível aprimoramento dos programas de formação inicial de professores.

CAPÍTULO 1: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Este capítulo aborda algumas considerações da formação inicial de professores de Licenciatura em Matemática. Em virtude disso, fez-se necessário discutir alguns pontos de importância sobre os estágios supervisionados na IES, e por fim, o tornando-se professor de Matemática.

Nessa concepção, pretende-se fazer dessas ponderações para que nos próximos capítulos possamos compreender que o PIBID não se configura como os estágios supervisionados.

Entender os processos pelos quais, onde e como acontece à formação inicial de professores de Matemática, faz-nos antes de tudo apoiarmos nas falas de Imbernón. Segundo autor:

> A formação inicial de professores de Matemática deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve preparar o futuro professor a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e os rigores necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN, 2010, p. 68-69).

Nessa concepção, sabe-se que os professores ocupam um espaço de grande importância no processo de organização de ensino-aprendizagem na educação. Segundo as Diretrizes Curriculares (1997) para os Cursos de Licenciatura em Matemática, o professor deve ter, além do aporte conceitual sobre conteúdos matemáticos, uma formação pedagógica direcionada para a própria prática, possibilitando dessa forma uma visão crítica na sociedade e uma autonomia na formação complementar que envolve indiscutivelmente todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido Garcia Blanco (2003) argumenta:

> Os profissionais formados nos cursos de Matemática devem ter uma visão abrangente do papel social do educador na sociedade; capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias; participar de programas de formação continuada e trabalhar em equipes multidisciplinares; capacidade de comunicar-se matematicamente e compreender Matemática, de estabelecer

> relações com outras áreas do conhecimento, de expressar-se com clareza, precisão e objetividade (GARCIA BLANCO, 2003 Apud LUDWIG 2007, p. 3).

São de extrema importância os apontamentos abordados pela autora. Ela alerta sobre a nova forma de pensar e agir desse novo profissional. Nessa perspectiva, entendo que para ser um bom profissional não basta ter apenas uma graduação, é preciso antes de tudo, da continuidade ao processo de formação, processo este indispensável para quem quer ter sucesso para toda a sua vivência na profissão escolhida.

Como este capítulo aborda aspectos sobre a formação inicial de professores de Matemática, entendo ser necessário trazer algumas considerações a respeitos dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Licenciatura em Matemática da UESB.

Entendo que os estágios supervisionados constituem uma etapa de suma importância para a formação inicial dos futuros professores, por esse motivo fica evidente e indispensável propor essa etapa para os estudantes de licenciatura. Essa etapa proposta pelas IES aos futuros professores tem como um dos seus objetivos oportunizar esses estudantes o contato com as escolas, permitido que os mesmo apliquem seus conhecimentos teóricos adquiridos no curso e os trabalhem na prática com aos alunos de ensino básico.

O estágio é também o momento da tomada de decisões dos futuros professores, é a oportunidade que temos de ir para sala de aula e decidir se é essa a profissão que queremos seguir. É um passo em que os estudantes tomem consciência e responsabilidade da profissão escolhida.

Para Fiorentini e Castro (2003):

> O estágio supervisionado pode ser caracterizado como aquele momento especial do processo de formação do professorem que ocorre, de maneira mais efetiva, a transição ou a passagem da condição de aluno para a de professor. Essa mudança de papéis não é tranquila, pois geralmente promove tensão entre o que se sabe, deseja e acredita e aquilo que realmente ser realizado na prática. Há, além disso, mudanças de postura e de identidade em relação ao grupo do qual se começa a fazer parte. (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 132).

O curso de Licenciatura em Matemática da UESB na sua grade curricular compõe de quatro etapas dos Estágios Supervisionais, os quais estão representados no quadro abaixo:

Quadro I: Estágio Supervisionado, prerrequisitos, carga horária, ementa.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	
PRERREQUESITOS	Prática como Componente curricular I
CARGA HORÁRIA	135 horas
EMENTA	Inserção no contexto do cotidiano escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental II (6º e 7º ano) com o desenvolvimento de observações dirigidas e atividades co-participativas de docência para reflexão da prática docente. Planejamento e avaliação de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos. Regência: aplicação da sequência desenhada. Elaboração de relatório de estágio e de pesquisa. Apresentação pública da redação do relatório final.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	
PRERREQUESITOS	Prática como Componente curricular II e III
CARGA HORÁRIA	135 horas
EMENTA	Inserção no contexto do cotidiano da escola nas séries finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano) com o desenvolvimento de observações dirigidas e atividades co-participativas de docência para reflexão da prática docente. Planejamento e avaliação de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos. Regência: aplicação da sequência desenhada. Elaboração de relatório de estágio e de pesquisa. Apresentação pública da redação do relatório final.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	
PRERREQUISITOS	Prática como Componente curricular IV
CARGA HORÁRIA	180 horas
EMENTA	Inserção no contexto do cotidiano da escola do Ensino Médio com o desenvolvimento de observações dirigidas e atividades co-participativas de docência para reflexão da prática docente. Planejamento e avaliação de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos. Regência: aplicação da sequência desenhada. Elaboração de relatório de estágio e de pesquisa. Apresentação pública da redação do relatório final.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	
PRERREQUESITO	Prática como Componente curricular IV
CARGA HORÁRIA	45 horas
EMENTA	Inserção no contexto do cotidiano da escola do Ensino de Jovens e Adultos com o desenvolvimento de observações dirigidas e atividades co-participativas de docência para reflexão da prática docente. Planejamento e avaliação de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos. Regência: aplicação da sequência desenhada. Elaboração de relatório de estágio e de pesquisa. Apresentação pública da redação do relatório final.

Fonte: http://www.uesb.br/mat/ementariogeral.htm

Essa é uma fase muito importante para os futuros professores e os já “professores” ainda em curso. A esse respeito, França (1999) nos chama atenção ao afirmar:

> Não se pode desconsiderar o papel formador do estágio mesmo para aqueles alunos que já são professores. Ainda é necessário reconhecer que essa formação não se dá de forma idêntica para professores e não-professores. A diferença se faz exatamente pela prática que possuem, colocando em patamares diferentes suas vivências no momento de realização do estágio curricular (FRANÇA, 1999, p.152).

Observa-se que a autora nos chama atenção para aqueles alunos já professores. Segunda a mesma, o estágio faz-se necessário tanto para quem já vem atuando em sala de aula, como os alunos ainda não atuantes. Essa etapa se faz importante para esses alunos já professores estabeleçam as relações existentes do atuante como “professor estagiário.”.

As ações do PIBID se assemelham com as dos estágios, porém isso não implica que são iguais. Tinti (2012) retrata que o PIBID difere do Estágio Supervisionado,

> Embora o PIBID Exatas – PUC/SP não seja uma ação de Estágio Supervisionado, a natureza e as características das atividades desenvolvidas pelos futuros professores se aproximam muito de uma condição desejada para a realização de Estágio Supervisionado, uma vez que propõe a superação da Parceria Dirigida em que é a universidade quem determina as ações a serem desenvolvidas e a escola é quem, meramente, executará tais ações. (TINTI, 2012, p. 126).

Pensando assim, as ações propostas pelo PIBID vão muito além dos estágios, como por exemplo; produção de projetos, relatos de experiência, oficinas, discussão em grupo com os objetivos de aplicação da didática em sala de aula, entre outros. Entre todas suas propostas, acredito que o contato dos alunos com as escolas desde os primeiros semestres do curso, talvez seja uma das mais importantes.

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NAS LICENCIATURAS DE MATEMÁTICA

Sabemos que as IES, por meio dos seus cursos de licenciatura visam garantir aos futuros professores uma formação que promova a qualidade de ensino voltada para as necessidades da Educação Básica.

O estágio torna-se necessário para que os estudantes tomem conhecimentos da parte física, administrativa e pedagógica da escola. É um momento para os futuros professores ter consciência o quanto é importante o os deveres dos profissionais que formam o ambiente escolar.

Entendo que por mais que algumas IES têm buscado ações para que pudessem ter melhores resultado com os estágios, fica ainda a necessidade em oferecer essa etapa, no sentido em despertar a satisfação e o prazer dos futuros professores em estar em sala de aula.

Muitos colegas do curso aqui na UESB se queixam quanto os estágios. Alguns afirmam que não sabe como agir em sala, outros dizem ter pavor quando chega nessa etapa. Vejo que é preciso evitar situações em que os alunos ao chegar nessa fase da graduação, não levem ao desinteresse e até mesmo a sua desistência do curso. Situações como essas vivenciadas por esses alunos que Tinti (2012); Soczek (2010) denomina de “choque com a realidade”.

Muitas vezes alguns professores regentes encaram os estagiários com certo desdém. Tenho presenciado nas falas com os colegas que em muitos casos, esses professores aproveita da condição, para que esses estagiários faça suas atividades em sala, da forma que eles querem. Acredito que esse é um momento para nós em quanto futuro professores desempenhar nossas habilidade e adquirir segurança com a profissão escolhida. O estágio é o momento para o aluno ter conhecimento da sala de aula, dos alunos e de como funciona os processos da educação. Esse sujeito precisa ganhar confiança em si mesmo quando estiver em contato com a escola, com sala de aula e com os alunos. Assim, cabe os professores dos estagiários oferecer as ferramentas para se obter êxito nessa etapa.

Existem alguns diretores regidos pela coordenação da escola que nem se quer dão a oportunidade para que os estagiários entrem em sala de aula para desempenhar seu papel. Isso acontece pela desmotivação do corpo escolar com as situações vivenciadas dentro da própria escola, achando que não vale a pena aos estagiários ir para as salas de aula, acabam assinando o termo do estágio proposto pelo professor orientado do estágio.

Tinti (2010) reforça esse fato ao mencionar que “os futuros professores podem conhecer apenas uma parte da escola: a sala de aula. Em outros casos, as portas da escola nem serão abertas, como podemos perceber no relato de Lucas” (aluno selecionado para fazer parte da entrevista do estudo de Tinti 2010):

> Quando você vai fazer o estágio é complicado, você não consegui, eu pelo menos não consegui, fui a várias escolas e tal, e não conseguia fazer o estágio. Aí eu fui numa escola pública que é razoável, uma pública com princípios bem fundamentados, cheguei lá e a coordenação falou para mim: ‘onde que eu assino o estágio?’ Eu falei: ‘não, não quero que a senhora assine o estágio, eu quero ir à sala de aula, eu quero ver a realidade’. (TINTI, 2012, p. 126).

Essas atitudes mencionadas por Lucas, muitas vezes levam os alunos a se sentirem desmotivados com a profissão escolhida, o que pode levar até o desinteresse pela carreira. Em outros casos, alguns estagiários que não valorizam a importância que o estágio tem para sua formação, acabam aproveitando a oportunidade para não cumprir as suas propostas.

TORNANDO-SE PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Não é da noite para o dia que nos tornamos professores, o torna-se professor acontece desde o momento em que optamos pela escolha dessa profissão e é nos cursos de Licenciatura que nos preparamos como profissionais. Muitas vezes essa forma de aperfeiçoamento ocorre pelo processo de amadurecimento dos alunos.

É indiscutível que muitos cursos de licenciaturas possuem como meta permitir aos graduandos obter conhecimentos em que os mesmos possam atender as exigências do currículo. É também indiscutível que o papel desses cursos tem como meta, oferecer às ferramentas necessárias para que os estudantes invistam em estudos posteriores, como por exemplo, a pós-graduação mestrado e doutorado, etc.

Mesmo tendo passado pela graduação, muitos professores iniciantes, sentem inexperientes quando se tem os primeiros contatos com os alunos, o que os leva talvez a ter uma responsabilidade com a qual jamais esperavam.

Pensando assim, Silva (1997) argumenta:

> Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual parece não estar preparado (SILVA, 1997, p.53).

Conforme Silva pode-se perceber a insegurança do professor incitante, no sentido de aplicar a sua metodologia em sala de aula. É possível notar que esse docente em início de carreira, sente-se despreparado para exercer a profissão escolhida.

Esses acontecimentos são muito comuns para esses futuros professores. Ao longo dos quatro anos de curso, tenho notado nas discussões em grupo (entre colegas do curso) que, muitos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UESB declaram não se sentir seguros para enfrentar os dilemas existentes da sala de aula. Nesse sentido, Soczek (2011) descreve:

> Isso se deve, em parte, ao “choque de realidade” ao qual esses alunos são expostos no início de sua carreira docente: as lacunas de formação causam insegurança na apresentação de conteúdos; a falta de habilidade em falar em público torna-se um peso no processo; idealizações a respeito do ambiente escolar, colegas de profissão e alunos caem por terra. (SOCZEK, 2011, p.6).

Esse “choque de realidade” citado por Soczek é justamente a falta de adequação daquilo que ele aprende na universidade, com a realidade vivencia do dia a dia em sala de aula.

Dessa forma, percebemos que não só o curso de Matemática da UESB, mas como alguns cursos de formação de professores encontram-se muito distante das realidades vividas no cotidiano das escolas.

Diante desses problemas, percebe-se que boa parte dos cursos de licenciatura das universidades tanto públicas como particulares por si só, ainda

não tem as condições necessárias para esses professores iniciantes tenham o auxílio e maior confiança em si quando se deparar com a realidade das Escolas Públicas.

Para Imbernón (2010):

> Os futuros professores também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções plurais, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, incutindo-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações (IMBERNÓN, 2010, p.64).

Nesse sentido, os futuros professores devem estar preparados para enfrentar determinadas situações existentes em sala de aula. É preciso que esses profissionais estejam aptos para receber a diversidade cultural de seus alunos. Assim, cabe as IES oferecerem o suporte para as transformações necessárias desses novos profissionais para o ensino.

Deve sim, oferecer um curso de formação adequado para esses profissionais, para que os mesmo estejam em constantes processos de mudanças. Só assim, esses novos docentes iram adquirir o aperfeiçoamento adequado para enfrentar os dilemas da sala aula e saber se comportar diante dos problemas consistentes da profissão.

A seguir, discutiremos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

CAPÍTULO 2: DAS METAS E DOS OBJETIVOS SOBRE PROGRAMA INSTITUCINAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA – PIBID PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

Este capítulo aborda as propostas sobre o PIBID, para os cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior – IES, bem como algumas considerações para a formação inicial de professores.

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. De acordo a Portaria1 Nº 096, de 18 de Julho de 2013, em seus artigos 1º, 2º e 3º, estabelecem que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos pelas IES e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob a supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Seus objetivos encontram-se no Art. 4º, os quais sejam:

> I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II – contribuir para a valorização do magistério;
> III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
> VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

[1]Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. <acesso 16 de Outubro de 2013>

> VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

O programa visa contribuir com a melhoria da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior e buscando uma melhoria da aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Essa integração se torna possível por meio da troca de experiências entre professor e aluno dentro do ambiente escolar.

A esse respeito, segundo Zabala:

> As experiências adquiridas em sala de aula variam de acordo com as variantes do momento no qual elas foram obtidas que pode ser desde: se elas foram geradas a partir da observação ou atuação, se o professor em questão já completou sua graduação ou ainda é um graduando, se no desenvolver da prática do educador os alunos estão dispostos a construir o seu conhecimento com o educador, se há uma estrutura física/organizacional na instituição que proporcione a construção de saber, são tantos os fatores que cercam o âmbito escolar. (ZABALA, 1998, p.15).

Esses conhecimentos e essas trocas de experiências adquiridos ao longo desse processo citado por Zabala permitem a construção de uma nova realidade da Educação Básica.

A princípio, o PIBID tinha prioridade no atendimento das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio devido à carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a todas as disciplinas da Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.

Pensar na qualidade da Educação Básica é pensar nas ações que o PIBID vem desenvolvendo por meio de suas políticas publicas. Ações

significativas tanto para formação inicial e continuada de professores quanto para melhoria nos mais diversos setores das escolas públicas municipais e estaduais.

De acordo com Tinti (2012); e Soczek (2011), o programa de Iniciação à Docência visam auxiliar o professor iniciante no ingresso na profissão, buscando minimizar o 'choque com a realidade'. Uma realidade que na maioria das vezes os estágios supervisionados da maior parte dos cursos de licenciatura não conseguem minimizar esses contatos dos futuros professores com as escolas públicas do Ensino Básico.

Costumo ver muitos alunos do curso de matemática da UESB se queixando sobre os estágios. Segundo alguns, não sabem nem como agir, fica com medo de não estar em condições para os primeiros momentos em sala de aula. O que poderia ser para eles uma oportunidade para adquirir novas experiências acaba sendo uma tortura que em muitos casos leva os iniciantes da profissão desistir do estágio.

Nesse sentido, o PIBID além de diminuir o choque com a realidade dos bolsistas, se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o 2º semestre letivo. A inserção dos alunos no cotidiano das escolas deve ser desenvolver suas habilidades como futuros professores e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial aos bolsistas.

Na visão de Soczek:

> O PIBID, ao viabilizar um contato de maior abrangência temporal e reflexiva do graduando com a Escola, cria um espaço de interação que permite uma aproximação maior entre a Escola e a IES. Ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos graduandos a prática da pesquisa em educação. Por isso, esse Programa constitui-se num interessante modelo de formação de professores, aumentando a sensibilidade para a demanda por uma educação de qualidade centrada nos estudantes, foco do processo educativo. (SOCZEK, 2011, p.12).

Ainda segundo o mesmo:

> Se o Programa é interessante para os graduandos, também o é para os professores supervisores que se beneficiam dessa troca de experiências que implica um repensar da prática docente. Significa, literalmente, a inserção de “sangue novo” pela promoção do trabalho em equipe, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional pelo repensar a prática escolar, superando uma tendência de reprodução de práticas consolidadas de forma acrítica. Também as IES saem ganhando, ao serem convidadas a pensar seus processos de formação. (SOCZEK, 2011, p.12).

Soczek menciona a importância do programa não só para os bolsista, como também ele mostra que a vivência que os supervisores no PIBID, os levam a repensar em uma nova forma de se trabalha em sala de aula. Essa troca de experiência citada pelo autor faz com que esses professores supervisores procurem um novo método de trabalhar em sala de aula, ou seja, melhor sua prática docente.

Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores em início de carreira são os anos iniciais de seu trabalho, quando se deparam com um ambiente escolar desconhecido, torna-se para eles um desafio a ser enfrentado. Isso se deve pelo “choque” aos quais esses docentes iniciantes quando inseridos no ambiente escolar, sentindo-se despreparados e inseguros com a profissão escolhida.

Nesse sentindo, o PIBID mostra-se como um complemento modelo de programa de formação de professores em condições de oferecer junto aos cursos de licenciatura uma formação de qualidade para os futuros profissionais. Um dos seus princípios é justamente proporcionar aos bolsistas a construção de suas práticas pedagógicas através da troca de experiência entre as licenciaturas e as escolas públicas.

Sob esse aspecto, o PIBID, ao incentivar a pesquisa pelo envolvimento dos professores no cotidiano da Escola, constitui-se num espaço significativo e alternativo para superar essa problemática (da ausência da pesquisa em metodologias educacionais) diminuindo as distâncias que ocorrem na passagem da condição de aluno para a condição de professor (SOCZEK, 2013).

O SUBPROJETO DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UESB

O subprojeto de Matemática do Ensino Médio da UESB, Campus de Vitória da Conquista Bahia, foi implantado nesta instituição em Maio de 2010, através do convênio firmado com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissional de Nível Superior – CAPES. Inicialmente coordenado por Flaulles Boone Bergamaschi[2] tem por objetivo o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que possibilitem aos licenciandos da instituição uma maior articulação entre o campo teórico e prático de sua formação, bem como a melhoria do ensino-aprendizagem de Matemática nas escolas da rede pública de Vitória da Conquista.

De acordo com a proposta do programa[3], faz-se necessário destacar as ações que serão desenvolvidas pelos futuros professores (bolsistas do subprojeto):

> I - Pesquisar em conjunto com o professor supervisor com o objetivo de fazer o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizado. Trazer para o grupo suas experiências a fim de buscar soluções para o problema do aprendizado em Matemática. Questões étnicas, psicológicas, entre outras que desafiam o ensino da Matemática serão estudadas e avaliadas em conjunto Universidade/Escola;
>
> II - Cada escola deverá montar uma sala onde nossos bolsistas de iniciação a docência deverão atuar como auxiliadores na educação. Esse processo deverá ser por assunto ou por série a ser definido em reunião Universidade/Escola. As experiências obtidas nesse processo serão levadas ao grupo que deverá traçar metas para este trabalho visando sempre à melhoria do ensino e o contato do aluno bolsista com a docência;
>
> III - Os bolsistas de iniciação a docência deverão ampliar os trabalhos de auxilio a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;
>
> IV - Cada bolsista de iniciação a docência deverá se empenhar em pesquisar e construir materiais pedagógicos de baixo custo, necessários a prática docente, sempre com o acompanhamento do coordenador institucional, coordenador de área e um professor do curso de Licenciatura em Matemática. Todos os materiais deverão ser doados para a escola envolvida, a fim de construir um pequeno laboratório de matemática na mesma;
>
> V - Em todos os eventos promovidos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e as escolas envolvidas nos projetos que tenham foco na educação e suas práticas pedagógicas, os bolsistas de iniciação a docência deverão apresentar trabalhos. Será uma forma de compartilhar as experiências vividas no projeto e contribuir para o crescimento da escola envolvida;

[2]Professor MS. do curso de Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
[3]Disponível em: http://pibiduesb.blogspot.com.br/p/subprojetos.html, acesso 04/10/2013>

> VI - Todos os bolsistas deverão participar das reuniões de planejamento, conselho de classe, reuniões com pais e professores e reuniões pedagógicas realizadas na escola envolvida. Esta participação deverá ser definida pela escola envolvida e Universidade de modo que os bolsistas possam acompanhar a rotina da escola sem comprometer as atividades na Universidade. Este contato deverá ser observado pelo Bolsista supervisor dentro da escola;
> VII - Cada bolsista de iniciação a docência deverá desenvolver uma pesquisa proposta pela Universidade no que diz respeito à docência e suas práticas. Isto deverá ser feito no âmbito do ensino da Matemática e acompanhado pelos professores envolvidos no projeto bem como os professores que fazem parte do Colegiado de Matemática da UESB.

Para Maria de Cássia Passos Brandão[4], coordenadora institucional do Programa na UESB, o PIBID contribui por colocar o estudante em contato mais cedo com sua vida profissional. Vivenciar a escola desde os anos iniciais da formação. Ainda de acordo com a coordenadora, o maior desafio do PIBID/UESB é o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento para realização de trabalhos interdisciplinares, que é uma proposta do programa.

O PIBID/UESB também tem a característica de formar o sujeito e possibilitar a pesquisa sobre a sua própria prática, refletindo mais cedo sobre a construção e o fortalecimento da sua identidade docente, cumprindo o tripé da universidade pública: ensino, pesquisa e extensão.

Em 2012 o subprojeto passou a ser coordenado pela professora Maria Aparecida Roseane Ramos[5], dando continuidade às atividades do coordenador anterior. Segundo a coordenadora institucional:

"O PIBID ao promover efetivação de atividades integradas, coletivas e cooperadas no contexto da escola tem possibilitando aos participantes a potencialização da construção da identidade docente e discente".

Na execução do projeto os bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e professores coordenadores, todos, igualmente sujeitos da ação, têm produzido e definido o significado do que fazem; refletido sobre as práticas desenvolvidas e experimentado uma nova prática docente, tanto nas atividades de monitoria didática, nos grupos de estudos, como nas salas de aula da educação básica e no curso de licenciatura da UESB.

---

[4]Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves Coordenadora Institucional PIBID UESB CAPES.
[5]Professora Dr. do curso de Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Contudo, a realização dessas atividades contribui para promover uma nova fase na graduação. Os alunos docentes se aproximam da escola muito antes do fim do curso. Com isso podemos avançar nas experiências, fazendo com que nossos futuros professores possam atuar de maneira mais segura e propor ações que melhoram a educação. Acreditamos que através da pesquisa orientada e voltada para a escola de educação básica o bolsista possa amadurecer mais rápido. Assim, suas ações futuras poderão produzir melhores resultados.

Dando continuidade as ações do subprojeto, em 2013 o mesmo passou a ser coordenado pela professora Ana Paula Perovano[6]. No começo, tivemos reuniões para o planejamento das novas ações do programa, o que de fato foi muito importante para todos.

Essas ações eram constituídas no primeiro momento, por reuniões do grupo (coordenador, supervisor, bolsista), planejamentos, discussão de textos, visitas a escola Colégio Estadual da Policia Militar - CPM, (parte física, administrativa e pedagógica). No segundo momento, nós bolsistas íamos para sala de aula junto ao professor regente. Essa etapa foi muito importante para que nós pudéssemos conhecer os alunos e fazer uma avaliação das necessidades dos mesmos de acordo com nossos objetivos.

Despois dessa avaliação, o grupo se reunia novamente para planejar as atividades de intervenção em sala de aula. Essas intervenções consistiam em: decidir quais os conteúdos matemáticos que os alunos apresentavam maiores dificuldades, planejamento de aluas de estivo inovador aplicado em forma de oficinas e por fim, realização de artigos e relatos de experiências sobre as atividades aplicadas em sala de aula.

Elaborar projetivo e artigos científicos têm sido um grande desafio para maioria dos estudantes do curso de Matemática da UESB.

No decorrer da graduação, esses discentes não desenvolvem suas habilidades no que diz respeito à escrita, e se envolvem mais com os cálculos.

---

[6] Professora Ms. Do curso de Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

e as álgebras. Quando se deparam com o TCC (monografia) para a conclusão do curso, os alunos deparam frente a um grande problema a ser vencido, saber escrever.

Frente a esse problema, a coordenadora Ana Paula percebendo a fragilidade de nós bolsistas, procurou trabalhar com muitas leituras de vários teóricos e aprimorar-nos na escrita. Essa iniciativa foi de grande importância,

Pois discutíamos os temas em grupo, construindo assim, uma dinâmica interativa no subprojeto. Ainda em sua coordenação, muito de nossos colegas de grupo, apresentaram importantes trabalho em Santa Maria – Rio Grande do Sul, na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em Ilhéus, para revista eletrônica, e entre outros.

Particularmente, posso afirmar que minha participação no PIBID foi de suma importância para minha formação. Das atividades práticas com estilo inovador, das intervenções em sala de aula por meio das oficinas, dos relatos de experiências que elaboramos no subprojeto/PIBID, nos possibilitou a um crescimento satisfatório para que nós pudéssemos encarar os desafios pela frente.

METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa teve como base um estudo qualitativo. Fiorentini e Lorenzato (2006) definem que “a abordagem qualitativa busca investigar e interpretar o caso como um todo orgânico, uma unidade em ação com dinâmica própria, mas que guarde forte relação com seu entorno ou contexto sociocultural”. Sendo assim, procuramos identificar as contribuições que o PIBID Matemática do Ensino Médio proporcionou para os bolsistas, estudantes de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Vitória da conquista – Bahia.

Essa proposta se aproxima da pesquisa do tipo estudo de caso. Fiorentini e Lorenzato (2006) assim definem que o estudo de caso “busca retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou análise do objeto, no contexto em que ele se encontra (...)”. E em nosso caso, buscou retratar a realidade vivida pelos bolsistas no PIBID, buscando fazer uma análise e discussão dos dados desses participantes da pesquisa.

Segundo Ponte, “os estudos de caso têm sido usados para investigar questões de aprendizagem dos alunos bem como do conhecimento e das práticas profissionais dos professores, programas de formação inicial e contínua, projetos de inovação curricular, novos currículos, entre outros.” (PONTE, 2006).

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, procurei identificar dentre os bolsista do Subprojeto de Matemática do Ensino Médio PIBID/UESB, alunos que estivesse participando do programa desde 2010, período em que foi implantado no Campus da UESB de Vitória da Conquista. Para preservar a identidade dos bolsistas nomei-os como, Dário, Malu, Michel, Soraia e Davi.

Público alvo: Tendo em vista que o subprojeto é composto por 15 bolsistas, selecionamos cinco participantes que atuavam no subprojeto desde 2010 (início das atividades do subprojeto).

COLETA DE DADOS

Os dados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas, realizadas com os cinco bolsistas, com perguntas abertas. “A entrevista, além de permitir uma obtenção mais direta e imediata dos dados, serve para aprofundar o estudo, complementando outras técnicas de coleta de dados de alcance superficial ou genérica” (Fiorentini; Lorenzato, 2006, p.120). O questionário proposto direcionado a formação inicial desses futuros professores, abordando aspectos relevantes deste processo de formação.

Segundo Ludke e André:

> É importante ressaltar que a entrevista é uma conversa intencional dirigida por uma pessoa com objetivo de obter informação sobre uma ou mais pessoas. Representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em uma investigação qualitativa em Educação, sendo uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizadas nas ciências sociais. Nesse cenário destaca-se o papel do entrevistador, visto as habilidades necessárias para a realização de uma boa entrevista. (LUDKE; ANDRÉ, 1986. p. 35).

Investigar, a partir das percepções de cinco alunos do curso de Licenciatura em Matemática, bolsistas do Subprojeto Matemática Ensino Médio, as contribuições deste programa para formação dos sujeitos.

PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Foram entrevistados cinco bolsistas atuantes no subprojeto. A ideia foi compreender as concepções adquiridas que o PIBID tem proporcionado para esses futuros professores em processo de formação e as mudanças que se deram ao longo desse processo. As entrevistas foram transcritas e codificadas. Após várias leituras de todas elas foram definidas as unidades de análise, isto é, fragmentos do texto a serem posteriormente categorizados.

Contando com o apoio dos bolsistas, as entrevistas foram realizadas em períodos diferentes, como se observa no quadro II abaixo.

Quadro II: Nome dos entrevistados e data da entrevista.

NOMES	DATA DA ENTREVISTA
Dário	10/12/2013
Davi	14/12/2013
Malu	16/07/2013
Michel	15/07/2013
Soraia	18/07/2013

A seguir, discutiremos os dados coletados nas entrevistas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de apresentar a análise e as discussões, exibiremos o quadro III abaixo de modo a contextualizar os sujeitos dessa investigação. Nesse quadro constam as idades, o semestre e os nomes dos participantes.

Quadro III: nomes, idade e semestre dos entrevistados.

NOMES	IDADE	SEMESTRE
Dário	24 anos	V
Davi	27 anos	VIII
Malu	26 anos	VIII
Michel	28 anos	VIII
Soraia	22 anos	VIII

A seguir, apresentaremos os questionamentos e os pontos relevantes sobre o Subprojeto de Matemática do Ensino Médio, bem como, investigar as contribuições que o mesmo tem proporcionado para o processo formativo dos bolsistas, estudante de Licenciatura em Matemática da UESB.

Foi solicitado aos bolsistas que falassem um pouco do curso de Matemática da UESB diante dos seus objetivos profissionais. Diante das respostas dos bolsistas, percebe-se a necessidade do curso repensar as suas políticas voltadas para formação dos sujeitos. Nota-se também a constante preocupação dos entrevistados com a formação adquirida na graduação, ou seja, do distanciamento entre a parte teórica e pratica do curso. Como podemos observar em seus posicionamentos:

> O curso de Licenciatura em Matemática da UESB é bom. Tem alguns professores que sabem fazer o seu papel. Com relação às disciplinas da matemática que envolve os cálculos e as álgebras, adquirir muitas habilidades e conhecimentos. Considerando as disciplinas da educação, minha formação não foi tão legal. Confesso que pensei ser outra coisa, algo que me motivasse mais no que diz respeito à escola do ciclo básico. MICHEL.

Michel aponta alguns pontos positivos em relação ao curso, professores bons que desempenha um trabalho satisfatório, como também sente que as disciplinas da educação não superou sua expectativa. Michel não se sentiu motivado em relação a sua atuação na Educação Básica.

> Eu acho que o curso fica a desejar tanto pra área de educação, quanto para área de matemática pura e aplicada. Não da possibilidade para a maioria dos alunos seguir nos estudos. MALU.

Já para Malu, tanto as disciplinas da educação como as da área da matemática pura e aplicada deixaram a desejar. Na visão dela, não via possibilidade de sequência nos estudos.

> Temos nossos questionamentos quanto ao curso, à gente não pode focar só aqui, a gente tem que buscar, correr atrás para nos preparar para sala de aula. SORAIA.

Soraia destaca que é preciso fazer mais, ir além do que é apresentado no curso.

> Apesar das dificuldades encontradas, tive um bom êxito profissional. O curso proporciona um relacionamento estreito entre a teoria e prática do ensino da matemática, e por isso despertou-me uma intenção busca de preparação no intuito de adquirir habilidades necessárias ao crescimento profissional da área. DAVI.

Davi nos chama atenção para a relação teoria e prática do ensino da matemática, por esse motivo sente a necessidade de se preparar mais para o futuro.

Continuando com os posicionamentos dos entrevistados, observar-se que Dário sente-se muito angustiado com relação ao curso.

> O curso apresenta várias deficiências, em parte pela má preparação, (ou má vontade) dos professores que às vezes não dominam nem a própria disciplina em parte pelo nível dos alunos que me parece cada vez, mais decadente. DÁRIO.

Como consequências disso, Dário nos chama atenção para:

> O resultado disso é um curso ruim tanto para uma pós-graduação em nível de mestrado como para a prática docente em nível médio. O que pode se perceber até pela analise do fluxograma do curso que de forma alguma cobre todos os conhecimentos necessários até mesmo para ministrar aulas em todas as turmas de Ensino Médio. DÁRIO.

Temos conhecimentos que é nos cursos de licenciatura que nós nos preparamos para sermos professores de Educação Básica. Entendo que em muitos casos, existem universidades que não conseguem por meio de suas políticas, oferecer um curso que atenda as expectativas que os alunos desejam. Em termos práticos, fica o desejo de melhoria dos cursos em alguns aspectos relacionados professores, administração, coordenação e disciplinas. É evidente a decepção de Dário em relação o curso de matemática da UESB:

> Como futuro professor, (afinal este têm sido meu objetivo), não me sinto despreparado, pois tenho minha rotina pessoal de estudos. DÁRIO.

Dessa forma, percebe-se que Dario possui uma rotina de estudos que o faz sentir preparado para atingir seu objetivo.

Pedimos aos entrevistados que comentassem sobre sua trajetória formativa até o presente momento de sua carreira profissional, como podemos observar nos seguintes fragmentos:

> Quando terminei 4ª série e antes de ir para a 5ª série a professora disse para minha mãe que eu estava fraca em matemática e que precisava me esforçar mais. Então, partir 5ª série comecei a me interessar mais por matemática e assim as minhas notas melhoraram muito. E a partir dai matemática passou a ser minha matéria preferida. Dei banca para o Ensino Médio. Durante o curso trabalhei em sala de aula, com o ensino médio substituindo algumas aulas para uma professora. Trabalhei em uma creche como monitora, trabalhei no cursinho pré-vestibular Universidade para Todos como professora-monitora e atualmente participo do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). SORAIA.

Nota-se a dedicação pela matemática pode despertar o gosto pela mesma. É possível perceber que a partir da 5ª série Soraia começou a gostar pela matéria e culminou com a participação no PIBID.

> Iniciei na UESB em 2009, observando minha aptidão para matérias voltadas a matemática resolvi mudar de curso uma vez que acreditava que teria um conhecimento mais amplo e a possibilidade de expandir meus níveis de compreensão sobre diversos assuntos. Doce ilusão, nos dois primeiros anos constatei que se minha procura era pelo conhecimento aplicado ou cientifico estava no lugar errado. Se eu pudesse voltar no tempo teria escolhido sistemas ou engenharia da computação. DÁRIO.

Dário acreditava que o curso de matemática poderia lhe ajudar na busca de novos conhecimentos, mas como se observa, a decepção em relação a sua escolha, possivelmente por ele não observar que o curso trata-se de Licenciatura em Matemática.

> Quando estudava no Ensino Médio, gosta de da banca de Matemática para meus amigos. Fui monitor escolar. Quando entrei para o curso, fui ser professor no IV semestre e atualmente participo do PIBID. MICHEL.

Michel demonstra ter gostado da matemática antes de chegar ao Ensino Médio e já atua como professor antes de concluir o curso.

> Depois de concluir o curso Normal (antigo magistério) na minha cidade e ainda ter iniciado um curso de história a distancia por falta de opção. Ingressei na UESB mediante o vestibular, movido pelo desejo de realizar um curso presencial superior na área de matemática. Procurei a cumprir todas as exigências da grade curricular no decorrer do curso mesmo dividindo o tempo nas duas cidades. DAVI.

Podemos observar que o percurso profissional dos entrevistados tem sua relação com a Matemática e o gosto em poder fazer o curso na área.

Continuando com a entrevista, pedimos que os futuros professores comentasse o motivo da escolha em fazer Licenciatura em Matemática.

> Imaginei que com o conhecimento em matemática poderia obter mais facilmente conhecimento em outras áreas. Dizem por exemplo, que a física, química, computação e etc. é uma espécie de Matemática aplicada e dessa forma imaginei que com o conhecimento matemático que eu obteria seria mais fácil entender tais áreas. Na verdade o que se aprende de matemática em outros cursos ou áreas pra mim tem se demonstrado superior ao que se aprende no curso de matemática, uma vez que os conhecimentos obtidos neste visam à abstração, não colocam nexo nenhum entre teoria e pratica e se reveste de um rigor excessivo e desnecessário tanto pra a prática cientifica quanto para a docência. DÁRIO.

Dário evidencia seu pensamento em relação aos conhecimentos do quanto à matemática é importante para outras áreas do conhecimento. Evidencia um desapontamento em sua escolha em relação ao curso, pelo menos até o momento em que realizamos a entrevista.

> Primeiro eu quis fazer Licenciatura por que assim, eu não tinha muita coisa em mente, não tinha pesquisado então eu queria fazer alguma coisa que tivesse relação com a Matemática. Como estava com dúvidas e chegando o vestibular, meus professores me sugeriram, então porque não fazer matemática, já quer tanto fazer

> algum que relaciona com a matemática? Foi e isso que me empenhou e não me arrependi. MALU.

Percebe-se a grande importância e influência que o professor tem na tomada de decisão de seus alunos. Assim é importante o papel do professor em sua prática docente.

> Bom, meu processo de escolha para fazer o curso foi complicado. Eu já gostava muito de matemática, mas não tinha como objetivo de ensinar, eu acha que teria dificuldade em da aulas, mas no Ensino Médio eu já dava banca para os alunos e por meio disso meus pais me disse, mas porque você não faz para matemática. Como gosto de Matemática, então com o incentivo, estou aqui. SORAIA.

Observa-se no caso de Soraia que além de gostar da matemática, ele teve a participação de seus pais na sua escolha.

> Sempre gostei de Matemática, mas tinha dúvidas em escolher um curso. Pensava em fazer engenharia civil, mas com o tempo e pelo incentivo dos colegas e de meus professores, me sentir motivado a fazer Matemática. Não me arrependi quanto à escola e é o que quero ser, professor de Matemática. MICHEL.

No caso de Michel, além dos seus professores tê-lo incentivado, os seus colegas também contribuíram para sua escolha, que foi confirmado durante o curso.

> Por desde cedo apresentar uma aptidão nesta área. Pelo gosto de estudar a matemática e estabelecer uma relação de reciprocidade com a mesma e também pelo desejo de obter uma profissão clara e atuante. DAVI.

Davi mostra o desejo para escolher uma profissão em que teve aptidão.

Com relação à decisão em participar do PIBID, entende-se que a bolsa foi o passo importante para que os alunos interessassem em participar do programa, podemos também observar a oportunidade em participar de um programa que lhes dessem a oportunidade em aprofundar seus conhecimentos profissionais no que diz respeito à Educação Básica.

> O valor da bolsa me chamou atenção. Mas o objetivo maior em participar do PIBID, foi pela necessidade em conhecer coisas novas que não tinha visto na faculdade. Ouvir dos colegas do curso que esse programa tem um papel muito importante na formação de professores. Eles atuam com aula de caráter inovador engajados na

> pesquisa. O que me motivou também em participar do programa foi à necessidade em divulgar trabalhos nos eventos científicos fora do campus da UESB. MICHEL.

Nota-se o anseio do aluno em buscar elementos para complementar sua formação para além do curso. A busca por aula inovadora foi o que despertou o interesse do aluno em participar do programa.

> Primeiro do valor da bolsa, pois estava desempregada. Segundo, foi em querer participa de algum projeto de pesquisa. Quando entrei para o programa a segunda opção passou a ser a primeira, por que hoje não faço mais pela bolsa e sim pela pesquisa. MALU.

Para Malu, o valor da bolsa no primeiro momento foi o mais importante, em segundo veio o motivo em participar de algum projeto de pesquisa.

> O primeiro e mais fortes do motivo foi à bolsa, isto é, a possibilidade de vender meu tempo livre. O segundo era o de não enxergar em min um professor de escola publica. Como acredito que o professor deva se adaptar ao nível da sua classe era necessário que eu treina-se esse declínio com alunos de todos os patamares possíveis saindo da ideia de que existe um patamar básico que jamais deve ser ultrapassado, (para baixo). De forma bastante grosseira precisava aprender que o "chão não era o limite". DÁRIO.

Dário também pelo mesmo motivo, a "bolsa". No segundo sente a necessidade de se adaptar em sala de aula. O interesse maior é a tentativa em que essa aptidão minimize o choque com a realidade.

> A proposta sugerida pela organização de preparar o licenciando para a prática pedagógica e também na produção de conhecimento. E é claro devido à ajuda financeira que nos proporciona nessa jornada tão difícil de estudante. DAVI.

Já para Davi, nota-se o interesse pela produção do conhecimento junto à prática pedagógica. O interesse pela bolsa também se faz presente.

Fica evidente nos depoimentos dos entrevistados a importância pelo valor financeiro que o PIBID promove por meio da "bolsa" aos participantes do programa. Fatos como estes se verifica aqui no campus. Nos dias atuais fica muito difícil para uma pessoa que não tem condições fazer um curso de graduação mesmo em universidades públicas. Existem casos de pessoas que não consegue permanecer no curso por falta de dinheiro para a passagem,

para o almoço e até mesmo para contribuir com as despesas dentro de casa. Com isso, torna-se difícil para sua permanência no curso.

Diante as evidencias e pelos questionamentos dos entrevistados, espera-se que as ações governamentais por meio da Educação consigam de alguma maneira a permanência de pessoas de baixa renda em nossas universidades públicas.

Neste contexto, pode-se destacar a importância do PIBID como incentivador e contribuindo para que os futuros professores engajem não só no universo da pesquisa, mas sim, em continuar nos seus aprimoramentos profissionais.

Do diálogo com os futuros professores, e das indagações se eles conseguiram recordar, quais foram às ações desenvolvidas no início do PIBID? Soraia, Davi e Michel nos apontam que:

> A principio, o nosso coordenador focou mais na nossa formação, em nos preparar melhor. Trabalhamos com alguns livros de Ensino Médio em nível de ensino superior com conteúdos voltados para o Ensino Médio. Somos 15 bolsistas, cada um ficava com um tema para desenvolver suas ações. Fazíamos seminários, onde abríamos espaço para as discussões. Foi bem interessante essa parte inicial. SORAIA.

Percebemos que a aluna evidencia que no início o coordenador incentivou o contato frequente com conteúdos voltado para o Ensino Médio.

> Quando entrei para o PIBID já havia os veteranos. Lembro-me que fazíamos os planejamentos didáticos para que possamos fazer nossas intervenções em sala de aula. Reuníamos sempre e com nossos planejamentos só tínhamos a ganhar. Acredito que se todos os professores da educação básica fizesse a mesma coisa que nós aqui no PIBID, a coisa seria outra. MICHEL.

Já para Michel, fica a importância dos planejamentos didáticos para intervenção em sala de aula. Ele ainda alerta, que se todos os professores do ensino básico fizesse a mesma coisa, talvez fosse outra a realidade vivenciada em nossas escolas públicas.

> Em nossas reuniões havia muitas discussões enriquecedoras onde todos tinham uma participação construtiva do conhecimento. Os planejamentos obedeciam sempre o cronograma anual em paralelo com o curso. O coordenador apresentava uma proposta anual sugestiva e depois todos nós discutíamos aos acerca de temas,

> trabalhos a serem realizadas, apresentações por parte dos bolsista e periodicamente pelo coordenador. Incluímos nos planejamentos atividades acadêmicas que tinham o contato com o grupo de bolsistas e também as escolhas privilegiadas. Em fim todas as atividades tinham um tempo de preparação nos encontros semanais e seu período de realização e bem dirigido pelo nosso coordenador, por isso digo que foi muito satisfatório. DAVI.

Davi ressalta a participação do grupo de ser muito produtiva. Percebe-se quando se tem o trabalho em grupo apresenta melhores resultados.

No relato de Dário, percebe-se um pouco de decepção com relação às ações da coordenação anterior e ao mesmo tempo, sente-se motivado com propósitos da coordenadora do subprojeto no momento da entrevista.

> Começou ruim. O programa não tinha sentido os bolsistas tinham pouca ou nenhuma motivação, mas com a mudança de coordenadora subiu a patamares altíssimos o que reafirmou minha crença no projeto que já havia ido pelo ralo. As aulas de intervenção começaram a fazer sentido ao meu proposito e as discursões que nos envolvíamos nas reuniões começaram a suprir até mesmo as deficiências, (que não são poucas), do próprio curso de licenciatura tendo muito mais valor que as quatro práticas que lá (na licenciatura) nos são impostas sem um motivo aparente. Vale lembrar que além das aulas de intervenção foi também a produção de artigos e pesquisa cientifica. DÁRIO.

Dessa forma percebe-se a importância de preparar aos futuros professores para suas futuras intervenções em sala de aula. É uma iniciativa muito interessante por parte da coordenação do subprojeto, fazer com que sues bolsista adquiram conhecimentos teóricos para suas intervenções no contexto escolar. Sob a coordenação atual, a mesma tem incentivado os bolsistas a produzir artigos para apresentação em eventos. Ainda na mesma linha de raciocínio Michel completa os argumentos do colega ao posicionar-se:

> Fizemos muitas leituras de livros, planejamos muitos materiais didáticos para as futura intervenções em sala de aula. Visitamos a escola na qual iríamos promover nossas ações. A visita da escola foi muito importante, conhecemos sua estrutura física, sua estrutura administrativa e a dinâmica da escola. MICHEL.

Percebe-se que esta vivência foi significativa para os futuros professores, sentissem parte da escola.

Um dos pontos interessante que merece destaque é o trabalho em grupo desenvolvido pelos futuros professores. Essa forma de trabalho permite

que a produção dos trabalhos deem melhores resultado. Nesse sentido, Michel salienta a importância e os ganhos do trabalho em grupo:

> Sim, claro, somos o conjunto, trabalho um ajudando o outro na medida do possível. A produção dos nossos trabalhos só teve uma qualidade satisfatória devido à união do grupo. Quando se trabalha coletivamente, os resultados são melhores. O que foi importante para nós. Aqui no PIBID, aprendemos muitas coisas com os colegas. MICHEL.

Continuando com a entrevista, foi perguntado para os futuros professores, como tem sido sua relação com os professores e equipe gestora da escola? Essa relação foi boa ou ruim? Comente sobre.

> O professor regente da escola tem nos dado apoio para realização deste trabalho, o que tem contribuído muito para nossas ações. Por outro lado, vejo que a participação de todos os professores deveriam ser mais ativa, ou seja, envolver-se com o projeto. Isso se deve talvez por que os professores veem em nós como estagiários aprendiz da profissão. O que é uma tremenda perda de oportunidade em aproveitar o momento para refletir sobre suas práticas. Quanto à direção, tem nos dado muito apoio para que possamos fazer um bom trabalho. Com isso nossas ações tem dado muito produtividade. A escola sempre esteve de portas abertas para nós. MICHEL.

Michel fala do apoio que os professores regentes e da escola para a realização de suas atividades. No segundo momento ele conta sobre a falta de interesse de alguns.

> Foi muito bom. Não tivemos contatos com os demais professores. A gente teve mais contato com os professores envolvidos no projeto. Agora, estamos tendo a oportunidade em conhecer novos professores. Com relação à equipe gestora, sempre nos tratou muitos bem. Fomos bem acolhidos em todos os aspectos". SORAIA.

Soraia fala da necessidade em conhecer novos profissionais da escola e ainda menciona a participação importante da gestão escolar.

> Sem dúvida, todos os segmentos tiveram um envolvimento indispensável na construção do conhecimento e da trocas de experiências satisfatórias. DAVI.

Diante destes relatos, os futuros professores questionam a falta de importância dos demais docentes com o projeto. Muitos não percebem que o PIBID é uma oportunidade para que esses professores pudessem usufruir dessa nova forma de ensinar matemática, torna-se algo de pouco interesse

para os mesmos, o que é uma tremenda perda de oportunidade para que esses profissionais revejam sua forma de ensinar e melhorem sua forma de expor os conteúdos em sala de aula.

Dentre as contribuições que o PIBID, em especial o PIBID Subprojeto de Matemática do Ensino Médio tem oportunizado os futuros professores, uma das quais, foi mudar a percepção que eles tinham sobre as escolas públicas.

> Apesar das inúmeras dificuldades que a escola pública enfrenta, eu ainda acredito as suas conquistas. Ao participar desse projeto entendi da importância e diria até necessidade desse trabalho em todas as escolas publicas para oferecer uma qualificação de ensino que viabilize uma aprendizagem mais diversificada e construtiva do conhecimento e sem falar ainda da proximidade acadêmica que o aluno da escola pública obtém ao ter contato com o bolsista que vive tais experiências. DAVI.

O bolsista, fala sobre a importância do projeto (PIBID). Segundo o mesmo, todas as escolas do ensino básico deveriam ter o PIBID.

> Acredito que a maior contribuição que o PIBID tem me proporcionado foi me preparar para ser um professor de competência. Hoje tenho experiência de sala de aula, com isso não me sinto despreparado para encarar os dilemas da educação brasileira, coisa que não tenho adquirido no curso de graduação. MICHEL

Observa-se que os argumentos de Michel comprovam com as falas de Soczek (2011), que se encontra no capítulo II deste trabalho, que diz que o PIBID viabiliza um maior contato do graduando com a escola criando um espaço de interação que permite uma aproximação a Escola e a IES.

Chegando ao término da entrevista com os futuros professores, restou-nos os seguintes questionamentos: como você via as escolas de Educação Básica antes de fazer parte do PIBID/Subprojeto de Matemática do Ensino Médio? O fato de você esta participando desse programa, você consegue estabelecer diferenças do antes e do depois dessas escolas públicas? Vejamos como foram os posicionamentos desses três entrevistados a respeito dessas indagações.

Segundo Malu:

> A partir das teorias que eu estudava aqui nas disciplinas da educação, acha que a escola era um paraíso. Sabia que eu ia encontrar problemas, só que não sabia que seriam tantos problemas assim. Eu achava que todas as atividades pelo tempo normal da escola dariam para poder planejar tudo com forme era estudado nas teorias. Quando entrei na escola, mesmo tendo o suporte que o PIBID tem nos dado, eu vi que é quase impossível, a gente recebe os materiais, a gente muitas vezes consegue o que precisa para fazer atividade de campo. MALU.

Malu ainda nos chama a atenção às mudanças na escola:

> Muitas vezes eu digo, o empenho falta pela própria motivação da escola, falta o apoio dos alunos, falta o apoio dos pais desses alunos também. Hoje vejo a escola pública como um campo para muitas reformas. Falta muito à valorização do brasileiro com a escola, acho que a escola pública deveria ser um espaço para mudar a visão que os brasileiros têm com a escola, a escola precisar passar por reformas, só assim teremos uma educação consistente. Graças ao PIBID pude perceber essas diferenças. MALU.

Graças ao PIBID Malu pode conhecer com é a realidade de nossas escolas. Ela fala da falta de motivação e interesse dos alunos, pais com a escola.

Já para Soraia:

> Tenho ideia da escola quando fui aluna, para mim via a escola boa em alguns aspectos. Da 5ª série pra frente foi bom para mim. No Ensino Médio a história foi outra, não tivemos todos os professores, sempre faltava professor para algumas matérias, os professores não dava muita importância com a escola. Hoje não vejo muitas diferenças, infelizmente. Agora a gente não se ver mais como alunos as coisas, sim consideremos como professores. Falta mais um pouquinho de estrutura. Dessas duas escolas que nós temos atuado, perceberemos diferenças, uma é mais organizada que a outra. Agora vejo, que o que o PIBID tem me dado à oportunidade de ver a escola e conseguir mudar minha visão da escola. SORAIA.

Um das grandes contribuições que o PIBID tem proporcionado aos futuros professores foi à oportunidade de conhecer a escola. Essa vivencia torna-se de suma importância para a formação, refletirem sobre os caminhos que um professor deve percorrer no seu dia a dia. É um momento importante para que os mesmo decidirem se é esta a profissão que querem seguir ao longo de suas vidas.

> Com certeza. Fez toda diferença. Nem só no PIBID, mas no momento da nossa graduação, nos estágios foi o momento de ver se é isso que realmente queríamos. A gente esta na faculdade fechado entre quatro paredes estudando. Quando a gente se depara com a escola, as coisas mudam. Então assim, além dos estágios, o PIBID realmente nos auxiliou nesse aspecto, pois os estágios não são suficientes para nos preparar. Como estou no PIBID a mais três anos, me sinto mais preparada para enfrentar a escola. SORAIA.

Soraia fala que uma das grandes contribuições do PIBID para sua formação foi o auxílio do programa, em que em muitos casos os estágios sozinhos não conseguem oferecer.

> Antes já tinha em mente que essa era a profissão que eu queria seguir. Com o PIBID tem aumentado ainda mais esse desejo. Sabia da importância do papel do professor, só não pensava que exigia tamanha responsabilidade. Graças ao PIBID o meu desejo tem aumentado cada vez mais pela profissão. MICHEL.

Michel afirma que o PIBID contribuiu e muito para reforçar sua escolha. Não sabia que ser professor exigia tanta responsabilidade.

Continuando, Davi aponta as grandes contribuições que o programa tem proporcionado para a sua carreira profissional:

> Poderíamos listar inúmeras, desde a discussão cognitiva dos professores regentes até a relação afetiva e didática entre bolsista – e aluno da escola básica. Mas quero destacar três indispensáveis: Produção de conhecimento; Prática didático-pedagógica; E aprimoramento de aprendizagem das relações interpessoais. Portanto o PIBID foi um despertar valoroso na formação profissional de cada licenciando, pois as atividades realizadas contribuíram para uma visão construtiva e progressista da aprendizagem acadêmica e por que não dizer da vida. DAVI.

Espera-se que essas ações adquiridas no PIBID seja para eles o suporte em optar pela carreira, sem desanimar frente aos dilemas e desafios que terão de enfrentar daqui por diante nas escolas públicas brasileiras.

Percebe-se que a vivência no PIBID foi significativa para os futuros professores, sobretudo por proporcionar-lhes a inserção no contexto da escola, a socialização desses descobrimentos com as escolas e a UESB. Essa vivência que o programa tem proporcionado aos bolsistas permitiu que os descobrimentos se tornassem possível graças ao empenho investigativo e reflexivo desses futuros profissionais da Educação Básica.

Por fim, vale ressaltar que todos os entrevistados já estavam no programa em média de um a dois anos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho apresentou um estudo sobre as contribuições que PIBID tem proporcionado aos alunos de Licenciatura em Matemática da UESB, bolsistas do Subprojeto de Matemática do Ensino Médio. Para completar esse estudo, abordamos em primeira instancia a trajetória formativa do autor, em seguida, foi realizado um breve estudo sobre a formação inicial de professores de matemática, posteriormente, apresentamos um estudo sobro o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, seguido pelo estudo do subprojeto ao qual tenho participado. Por fim, Foi apresentado um estudo de caso com cinco bolsistas, levantando suas inquietações sobre os processos de formação, e também as contribuições para sua formação docente.

Da efetivação das atividades integradas, coletivas e cooperadas no contexto da escola, tem possibilitado aos participantes do Subprojeto a potencialização da construção da identidade docente e discente.

O subprojeto por meio de suas ações juntos aos coordenadores, supervisores e os bolsistas da UESB, tem desenvolvido uma nova forma de trabalhar os conteúdos matemáticos em sala de aula, quebrando de certa forma com a formalidade de boa parte do ensino público. Com o PIBID foi possível aos bolsistas adquirir novas experiência ao trabalhar os conteúdos matemáticos de forma diferenciada e lúdica no contexto da escola. Sob estes aspectos, Soczek nos aponta que “experiências pedagógicas as quais obtiveram êxito, podem servir de modelo para outros professores, numa perspectiva de valorização do trabalho docente”. (SOCZEK, 2011, p.16).

Suas ações tem permitido aos futuros professores adquirir experiências com as quais já mais sonhavam encontrar nas disciplinas de educação (as práticas e os estágios supervisionados) do curso de Licenciatura em Matemática da UESB. Com isso, a universidade só tem a ganhar.

Na execução do Subprojeto de Matemática do Ensino Médio de iniciação à docência, professores, supervisores e coordenadores, todos, igualmente sujeitos da ação, têm produzido e definido o significado do que fazem; refletido sobre as práticas desenvolvidas e experimentado uma nova

prática docente. Essas atividades em sua maioria eram produzidos com os recursos oferecidos pelo programa e as escolas.

O programa também possibilitou para nós bolsistas perceber que as dificuldades que podem ser encontradas nas escolas públicas atuais não representam problemas, mas sim desafios com possibilidades de serem vencidos.

O desenvolvimento desse projeto coordenado pela CAPES, tem promovido entre outros aspectos, a intersecção entre a Universidade e escola de Educação Básica, permitindo assim, que futuros professores possam estar adquirindo experiências da profissão docente desde o início do curso de graduação. Com isso, junto ao curso de Licenciatura em Matemática da UESB podemos avançar nos processos de intervenção nas escolas públicas do ciclo básico, fazendo com que nós futuros professores possamos atuar de maneira mais segura e propor ações que melhorem a educação.

Como participante do subprojeto desde 2012, percebi ao longo dessa vivência, que por mais que tenhamos obtido muitas conquistas nas escolas, ficou evidente que os pontos negativos vistos por nós integrante do subprojeto, que a maior parte dos professores do ensino básico, mantém certa distância com as ações do PIBID. O que poderia ser de grande proveito para promover a interdisciplinaridade e as transformações da realidade escolar torna-se algo de pouco importância por esses profissionais.

Talvez isso aconteça por se tratar de futuros professores iniciantes da profissão ou por que as ações que o subprojeto tem desenvolvido sejam vista por essa parcela iguais as dos estágios supervisionados, o que de fato não é verdade.

Enquanto professor desde 2009 meus planejamentos escolares eram em sua maioria no estilo tradicional, não sentia motivação nem por parte da direção escolar e nem pelo coordenador de área para que se possa aprimorar minhas aulas com metodologias inovadoras.

Muitas vezes sentia-me angustiado com a falta de importância do corpo escolar com seus alunos. Sem apoio dos amigos da profissão, fazia o que

podia de melhor. Graças o PIBID, tive a oportunidade de levar para dentro da sala de aula os conhecimentos e as habilidades adquiridos no programa. Com isso só tive a ganhar, além de proporcionar para os alunos o gosto e a motivação em aprender matemática.

Enquanto aluno na graduação, pude vivenciar uma realidade totalmente fora do contexto das escolas de Educação Básica. Passei por todos os semestres aprendendo as álgebras e os cálculos voltados para estudos posteriores e nada condizentes com a realidade de nossas escolas públicas da atualidade. Entendo que o meu aprendizado nesse sentido tem servido para entender melhor e com mais clareza os conteúdos que deveriam trabalhar em sala de aula. Confesso que ao longo do curso sentir a falta de desempenhos de alguns professores.

Tive uma passagem pelo curso de muitos sofrimentos com o acúmulo de listas de exercícios estressantes propostos. Muitas vezes me sentia um pouco angustiado com as aulas sem o cunho pedagógico desses profissionais. A decepção e a certeza que teria de passar por tal disciplina de qualquer jeito e sem que a me fosse despertado o menor interesse de esta assistindo suas aulas.

Muito se tem discutido sobre as novas metodologias dos profissionais da educação. Nossos alunos de hoje anseiam por aulas diferenciadas que os envolvam na demonstração com as práticas pedagógicas tão almejadas, entretanto isso não acontece. Essa nova forma de ensinar exige que esses professores encontrem um novo método, de estilo inovar.

Sabendo de tais necessidades de nossas escolas, é necessário refletir, qual seria a melhor solução para os problemas existente? O que poderá ser feito nesse sentido, sendo que no curso de Licenciatura de Matemática da UESB vivenciamos a todo o momento o estilo tradicional que perpassa pela educação há décadas?

Esse estudo mostrou-se satisfatório, pois permitiu fazer uma investigação consistente dos alunos participantes deste trabalho, alunos do curso de matemática da UESB. Abriu-se espaço para que o corpo docente

(professores do curso de matemática) tomasse conhecimentos sobre o pensar de seus alunos. Oportunidade essa, em que todos comum da mesma ação passássemos a refletir o que pensa como pensa e quais são os anseios e as angustias desses estudantes frente os ideais propostos pela graduação.

Sendo assim, espera-se que esse Programa por meio de suas ações consiga ampliar o número de vagas nos cursos de licenciaturas, permitindo assim que todos os discentes estejam inseridos nesse importantíssimo projeto de formação docente. Espera-se que essas ponderações mencionadas ao longo deste trabalho sejam consideradas como instrumento de reflexões do nosso sistema de ensino. Só assim, estaremos lutando pelo mesmo ideal, romper com o estilo tradicional (modelo atual) existente em nossa educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. (1º e 2º ciclos) Brasília: SEF/MEC, 1997.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid <acesso 16 de Outubro de 2013>

FIORENTINI, Dario. ***Investigação em Educação Matemática***: percursos teóricos e metodológicos/Dario Fiorentini, Sergio Lorenzato. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro. ***Tonando-se professor de matemática:*** o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. ***Formação de professores de matemática:*** explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas. SP. Mercado de letras 2003. Cap. IV. P 132

FRANÇA, D.S. ***Estágio curricular e prática docente***: um estudo das perspectivas do aluno-mestre no curso de pedagogia. São Carlos. PPGE-CECH-UFSCar, 1999, dissertação de mestrado.

FREIRE, Paulo. ***A educação na cidade***. São Paulo. Cortez, 1991.

GARCIA BLANCO Maria Mercedes; FIORENTINI, Dario. ***Formação de professores de matemática:*** explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas. SP. Mercado de letras 2003.

GARCIA BLANCO. ***A formação Inicial de Professores de Matemática:*** fundamentos para a definição de um curriculum. Formação de professores de matemática: ***explorando novos caminhos com outros olhares***. Campinas. SP. Mercado de letras 2003, p.51 – 52.

IMBERNÓN, Francisco. ***Formação docente e profissional***: forma-se para mudanças e a incerteza. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PONTE, J. P. ***Estudos de Caso em Educação Matemática***. Rio Claro: Bolema, 2006.

SILVA, Maria Celeste Marques da. ***O primeiro ano de docência:*** o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (org.) Viver e construir a profissão docente. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 53.

SOCZEK, Daniel. ***PIBID como Formação de Professores de Matemática***: reflexões e considerações preliminares. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/39/6<acesso 30 de julho 2013>

TINTI, Douglas da Silva; ***PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP***. Dissertação de mestrado em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

TINTI, Douglas da Silva; MANRIQUE, Ana Lúcia. ***As Potencialidades da Parceria entre Universidade e Escolas da Educação Básica para a Formação do Professor de Matemática***. Anais do XIV EBRAPEM. Educação Matemática: diversidade e particularidades no cenário nacional. Campo Grande-MS, 2010.

ZABALA, Antoni. ***A prática educativa***. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO USADO NA ENTEVISTA COM OS BOLSISTAS

1. Gostaria que você comentasse sobre o curso a licenciatura em matemática da UESB frente ao seu objetivo profissional.

2. Fale um pouco da sua trajetória formativa.

3. Por que você quis fazer licenciatura em matemática?

4. Fale um pouco do curso de Licenciatura em Matemática. Diante do objetivo profissional

5. Há quanto tempo você está fazendo parte do PIBID?

6. O que lhe motivou a participar do PIBID?

7. Como têm sido desenvolvidos os planejamentos desde o momento que você entrou para o PIBID?

8. Como são desenvolvidos os trabalhos no PIBID? Em grupos ou cada um cumpre sua tarefa individualmente? Comente?

9. O PIBID lhe proporciona o contato com alunos de outras licenciaturas?

10. Quanto à participação do professor regente, dos demais professores e da direção da escola, eles têm participado em algum momentos de suas ações desenvolvida na escola?

11. Comente sobre a relação da Universidade com a Escola de Educação Básica?

12. Comente sobre sua percepção da escola pública antes e depois de fazer parte do PIBID/Subprojeto Matemática do Ensino Médio?

13. O fato de você ter conhecimentos da escola por meio do PIBID tem te ajudado a tomar a decisiva condição de professor para sua carreira?

14. Quanto aos recursos didáticos da escola, gostaria que você comentasse se existe recurso que possa lhe ajudar com as aulas de matemática?

15. Quais as contribuições que o PIBID tem proporcionado para sua formação? Comente?