

A PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES POR UM GRUPO DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA: UM OLHAR A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

RONCAGLIO, Viviane¹. BATTISTI, Isabel Koltermann²

Resumo: O presente artigo se fez a partir do recorte de uma pesquisa qualitativa iniciada no Trabalho de sistematização de curso, do curso de Matemática-Licenciatura, e sendo ampliada e aprofundada no curso de Pós-Graduação a nível de Mestrado. A pesquisadora tem por objetivo problematizar e discutir acerca do Estágio supervisionado de ensino enquanto instância privilegiada de produção de saberes no processo de formação profissional do professor de matemática. Se constitui a partir da análise de relatórios finais de um Componente curricular de Estágio Supervisionado do curso de Matemática – Licenciatura, da UNIJUÍ. Como fundamentação teórica para as análises aqui empreendidas, consideramos as discussões apresentadas por Tardif (2002), Fiorentini (2003), Pimenta (1997), entre outros que entre outros, os quais abordam a formação de profissional do professor, com destaque para a produção de saberes docentes tendo como condição a prática reflexiva. As análises nos permitiram pontuar que o estágio supervisionado de ensino, para este grupo de licenciandos, possibilitou a produção/mobilização de saberes docentes necessários à prática docente a partir de reflexões desenvolvidas nas e após o transcorrer das aulas de estágio no lócus profissional. Nesse sentido, o referido Componente curricular de Estágio supervisionado possibilitou a elaboração e a reelaboração de saberes docentes, enquanto futuras professoras de Matemática.

Palavra – Chave: Professor de Matemática; formação profissional; saberes docentes; estágio supervisionado.

Abstract: The present article was made from part of a qualitative research initiated in the systematization component of a Mathematics course. Being broadened and deepened in the postgraduate Masters level, the research aims to problematize and to discuss in the concerning of supervised apprenticeship of teaching as an privileged instance of knowledge production in the process of the mathematics teacher's professional formation. It is constituted starting from the analysis of final reports of a curricular component of Supervised Apprenticeship of the course of Mathematics of UNIJUÍ. As theoretical foundation for the analyses here undertaken, we considered the discussions presented by Tardif (2002), Fiorentini (2003), Pimenta (1997), among others, which approach the teacher's professional formation, with prominence for the production of teachers knowledge having as condition the reflexive practice. The analyses allowed us to point out that the supervised apprenticeship of teaching for this group, enabled the production / mobilization of educational knowledge necessary to the educational practice based on reflections developed in and after the elapsing of the apprenticeship classes in the professional

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação nas Ciências / UNIJUÍ. Bolsista da Fapergs/Capes. Participante do Grupo de Estudos em Educação Matemática – GEEM. viviane.roncaglio@unijui.edu.br.

²Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação nas Ciências / UNIJUÍ. Professor pesquisador do Grupo de Estudos em Educação Matemática – GEEM. isabel.battisti@unijui.edu.br

locus. In this sense, the referred curricular component of supervised Apprenticeship made possible the elaboration and reformulation of educational knowledge, while future mathematics teachers.

Keywords: Mathematics teacher; professional formation; educational knowledge; supervised apprenticeship.

Introdução

A formação profissional pode ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, composto por um conjunto de saberes que são elaborados e reelaborados no processo de formação inicial e no decorrer do efetivo exercício profissional. A formação é um processo em construção (MEDEIROS, 2010), que se dá muito antes do licenciando iniciar o curso de formação inicial, o professor em processo de formação já foi aluno da Educação Básica, teve muitos professores e os viu exercendo a profissão, já frequentou uma escola e, por muitas vezes, já construiu concepções e crenças que estão fortemente enraizadas. Mas, é no processo de formação inicial que estas questões e aspectos são abordados e tratados especificamente, para tanto, a formação inicial é o primeiro passo para o desenvolvimento profissional.

A formação inicial está sendo considerada como uma etapa da formação responsável por proporcionar ao licenciando oportunidades de elaboração e reelaborações, de profundas reflexões sobre os saberes científicos e os saberes da prática escolar. O que possibilita a ressignificação de suas concepções sobre a docência e sobre o seu locus profissional – a escola, além de viabilizar a construção de possíveis caminhos para a produção de saberes que poderão contribuir na sua constituição profissional.

O sujeito, ao se constituir professor, deverá ser conhecedor de que na sua profissão existe uma série de saberes docentes, que são um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que dão sustentação à prática docente (MEDEIROS, 2010, p.42).

Florentini corrobora ao trazer que o saber docente é

[...] um saber reflexivo, plural e complexo porque é histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos, oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica (FIORENTINI et al, 1999, p.55, apud FIORENTINI, 2003, p.126).

Nesse sentido, acreditamos que o conceito de saber docente pressupõe e está íntima e fortemente articulado à reflexão, pois se a reflexão não for considerada, a formação docente não acontece de modo efetivo.

Sem reflexão, o professor mecaniza sua prática, cai na rotina, passando a trabalhar de forma repetitiva, reproduzindo o que está pronto e o que é mais acessível, fácil ou simples (FIORENTINI; CASTRO, apud FIORENTINI, 2003, p 127).

Refletir é o ato de pensar sobre a sua prática, de rever pontos marcantes, de entender e criar novas possibilidades para desenvolver de forma mais significativa à prática docente, ou seja, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996, p.39)”. Tardif afirma que a formação, principalmente a formação inicial tem o objetivo de “[...] habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’” (TARDIF, 2002, p.288). É, portanto, na reflexão sobre a e sobre a ação que o professor desenvolve de forma mais efetiva a produção de saberes docentes necessários à prática docente.

Tardif considera o saber docente como sendo um saber múltiplo, “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p.36)”. O saber docente é constituído de habilidades e competências, adquiridos durante a formação profissional, e estão sempre em constante transformação, são renovados e reproduzidos com o intuito de atender as demandas provenientes da prática docente.

É, portanto, no efetivo exercício em sala de aula que os professores, mobilizam e produzem saberes, constituindo-se deste modo, profissionais. Nesse sentido, podemos afirmar que o professor, sua prática e seus saberes, são elementos que, considerando suas especificidades, precisam estar interligados, não podem ser pensados separadamente, pois isolados são apenas elementos, mas juntos formam uma tríade necessária à formação profissional.

Nessa perspectiva, pontuamos o estágio supervisionado de ensino como uma instância privilegiada de produção de saberes para a formação do professor de matemática. Não estamos desconsiderando os outros componentes curriculares do curso de formação inicial, estes são tão fundamentais quanto o estágio para a

constituição do profissional professor de matemática, estamos apenas fazendo um recortado que por ora nos interessa.

O estágio supervisionado de ensino, enquanto parte integrante fundamental da formação possibilita a passagem do licenciando de aluno a professor de matemática. Nesse sentido, o estágio pode ser visto como uma experiência marcante, no qual o professor em formação passa pela experiência de ação docente, pode ser visto como um momento excepcional para a produção de saberes necessários à prática educativa. O Estágio Supervisionado de Ensino representa a inserção do professor em formação no campo da prática profissional, permitindo assim, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à prática educativa. É a oportunidade de o licenciando colocar em prática o que foi apreendido no curso de formação inicial, é ora de confrontar a teoria e a prática.

Pimenta (1997) define o Estágio como uma atividade teórica, preparadora de uma prática docente, cujas finalidades são construir os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente e proporcionar ao licenciando uma aproximação da realidade na qual irá atuar. A Sociedade Brasileira de Educação Matemática considera o estágio uma

[...] instância privilegiada de articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos, o Estágio Supervisionado precisa ser organizado e planejado de modo coerente com os objetivos que pretende atingir. Assim, o Estágio Supervisionado deve ter como um dos seus objetivos, proporcionar a imersão do futuro professor no contexto profissional, por meio de atividades que focalizem os principais aspectos da gestão escolar, como a elaboração da proposta pedagógica, do regimento escolar, a gestão dos recursos, a escolha dos materiais didáticos, o processo de avaliação e a organização dos ambientes de ensino, em especial no que se refere às classes de Matemática (SBEM, 2002, p. 22-23, apud MEDEIROS, 2010 p.52).

O estágio supervisionado de ensino precisa promover experiências no contexto escolar e na sala de aula que possibilite ao futuro professor condições para sua constituição e desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, enquanto licencianda do curso de Matemática e Professora do referido curso, desenvolvemos esta pesquisa a partir de uma investigação que considera relatórios finais de estágio supervisionado de ensino de licenciandos do curso de Matemática – Licenciatura da UNIJUÍ, na qual problematizamos e elaboramos entendimentos acerca da constituição profissional destes licenciandos

em processo de estágio supervisionado. Este artigo é um recorte então, de uma pesquisa que se objetivou na realização do Trabalho de Sistematização do Curso e que está sendo olhada por um outro viés, enquanto mestranda do Programa em Educação nas Ciências da UNIJUÍ.

Percursos Metodológico

O presente artigo se constitui a partir de uma pesquisa qualitativa que se faz a partir de uma análise documental. Os dados empíricos da pesquisa foram produzidos considerando nove relatórios finais de estágio supervisionado de ensino de licenciandos³, produzidos durante o componente curricular de *Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado I: Matemática no Ensino Fundamental*, do curso de Matemática – Licenciatura, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, no primeiro semestre de 2011.

Os relatórios finais de estágio supervisionado estão estruturados/constituídos decapa, sumário, introdução, texto: Ser Professor – de aluno a professor de matemática, caracterização da Escola e caracterização da turma; cronograma de estágio, conteúdos de ensino, blocos de planejamento, relatos, blocos de planejamento, relatos;..., problematização e análise do estágio, texto: Conteúdo e Metodologia – Processo de Ensino e Aprendizagem, texto: Sou Professor de Matemática, e agora?, considerações finais, referências e anexos.

Para tanto, para desenvolver esta pesquisa analisamos planejamentos seguidos dos relatos das aulas e os textos de análise reflexiva, contidos no início e no final dos relatórios. Para teorizar e analisar o material empírico, trazemos, principalmente, Tardif (2002), Fiorentini (2003), Pimenta (1997), entre outros que os quais abordam a formação de profissional do professor, com destaque para a produção de saberes docentes tendo como condição a prática reflexiva. Nesse sentido, os materiais empíricos são analisados considerando os saberes produzidos/mobilizados pelo licenciando em processo de estágio supervisionado, a partir dos tópicos: *ninguém ensina o que não conhece; os professores precisam conhecer o currículo e saberes experienciais – saberes oriundos de práticas do cotidiano dos professores em confronto com as condições da profissão.*

³ Foram considerados apenas os relatórios que contemplavam a estrutura proposta na orientação da disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino para a produção do relatório final.

Os materiais produzidos pelos licenciandos e utilizados na pesquisa, são apresentados da seguinte forma: o nome do licenciando é indicado através de uma letra maiúscula; como o nível de ensino é o mesmo para todos, serão indicados pelas iniciais EF (Ensino Fundamental); além disso, o ano em que os relatórios foram produzidos também é apontado, bem como as páginas dos recortes considerados, por exemplo: Relatório de Estágio, EF, Licencianda V, 2011, p.25.

Saberes Produzidos/Mobilizados pelo Licenciando em Processo de Estágio Supervisionado

Os saberes que servem de base para o ofício de ser professor são diversos e oriundos de diferentes fontes. Esses saberes podem ser apontados como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, e precisam ser produzidos/mobilizados ao longo da formação profissional, seja inicial ou continuada. É neste sentido que, para discutirmos a referida temática, analisamos relatórios finais de Estágio Supervisionado de licenciandos a partir de recortes nos quais consideramos saberes docentes produzidos/mobilizados neste período de exercício da docência - regência de classe.

Ninguém Ensina o que não Conhece

No Recorte 1, percebemos que a Licencianda G reflete sobre a importância da utilização de um recurso para o ensino de matemática que possibilita o desenvolvimento do raciocínio matemático pelo aluno.

O uso de jogo matemático pode gerar um ambiente descontraído onde há uma interação maior entre os alunos e o professor, porém precisamos ter em mente que ele não será o grande solucionador desse problema. Sabemos também que se bem utilizado, o jogo é uma grande ferramenta de auxílio, que se bem usado, ajudará a desenvolver o raciocínio lógico – dedutivo e estimula a concentração, fatores estes que são importantes para o aprendizado de Matemática como também para a resolução de problemas, e que são exigidos na tomada de decisões e elaboração de estratégia no jogo.

Recorte 1: Relatório de Estágio, EF, Licencianda G, 2011, p.35.

A Licencianda G, entende ser importante a utilização de ferramentas que auxiliem o ensino de matemática, e destaca o jogo como uma “*grande ferramenta de auxílio*”, contudo entende também que para que isso aconteça esta ferramenta precisa ser bem explorada, pois tem ciência dos fatores *que são importantes para o aprendizado de Matemática*.

Esse recorte reporta a ideia de que para ensinar é preciso conhecer o conteúdo e tentar por meio de uma metodologia adequada propor aos alunos situações de ensino potenciais na aprendizagem dos referidos conteúdos. Metodologias essas que são propostas no decorrer de componentes curriculares que compõe as práticas de ensino no curso de formação inicial. Segundo Tardif (2002), os saberes da formação profissional, se caracterizam como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, 2002, p.36)”.

Porém, para que as metodologias abordadas durante o curso de formação inicial sejam desenvolvidas, de forma efetiva, no processo de ensinar, é preciso que o Licenciando acredite na sua potencialidade em ensinar e que tenha se apropriado dos conceitos que irá trabalhar, bem como da didática do conteúdo. A Licencianda D, como podemos perceber no Recorte 2, propõe o estudo da potenciação.

Perguntei aos alunos se eles sabiam o que é um cubo, eles logo responderam que era uma caixa quadrada, peguei a caixa do material dourado e perguntei se aquilo era um cubo e eles disseram que não porque não tinha a mesma medida em todos os lados, como já tinham claro o que é um cubo separei a turma em três grupos de três alunos cada e distribui novamente as unidades do material dourado. Expliquei que agora eles teriam que construir cubos e retomei que um cubo tem a mesma medida na largura, comprimento e altura. Distribui as tabelas com o valor de cada lado que o cubo deveria ter e eles começaram a construir. No cubo de lado 2 um grupo construiu um paralelepípedo de lado 2 e 1 e altura 2. Mostrei para eles que para ser um cubo deveria ter todos os lados iguais, eles disseram que tinha todos os lados iguais: 2 e 2, então mostrei para eles o lado que tinha só um quadrado e eles completaram [...]. Aos poucos alguns foram percebendo que o total de quadradinhos era igual ao produto dos lados. Em um grupo que eu acompanhei no momento desta construção os alunos foram fazendo relações e eu fui intervindo quando necessário. Primeiro eles contaram quantos quadradinhos havia na camada superior: 16, e eu perguntei como a gente calculava essa quantidade na aula passada e eles lembraram que era $4 \times 4 = 16$, sabendo a quantidade contida em uma camada eles separaram o cubo em quatro camadas iguais e fizeram a multiplicação: $4 \times 16 = 64$, e anotaram esse valor. Eu questionei eles novamente de quantos quadradinhos havia em cada camada e eles responderam 16, e como haviam chegado no 16? 4×4 ! Então cada uma dessas camadas representava 4×4 e quantas eles tinham no total? 4! Então um deles percebeu que o total de quadradinhos era o produto de $4 \times 4 \times 4 = 64$ e eles conferiram no restante dos cubos que já haviam formado e confirmaram isso!

Recorte 2: Relatório de Estágio, EF, Licencianda D, 2011, p.39-40.

A Licencianda D, ao trabalhar com os alunos o conteúdo de potenciação, propõe a construção de cubos utilizando o material Base Dez, com estes alunos representam geometricamente potências de expoente 3. Para propor e para desenvolver o trabalho da forma como o fez, utilizando o material manipulável e por meio de questionamentos, precisou primeiro se apropriar do conceito a ser trabalhado. Além disso, podemos perceber que a referida Licencianda, consegue

fazer a articulação de diferentes conteúdos, geometria-cubo, medidas de volume e a operação potenciação, visando dar significado à operação potenciação. E para tanto se faz necessário à mobilização de saberes específicos que envolvem diferentes campos da matemática, além de enxergá-los nas relações que se estabelecem.

Tardif ao enfatizar o saber disciplinar destaca que para ensinar o professor precisa desenvolver este saber, que para ele se caracteriza como o conhecimento dos conteúdos das disciplinas. E define como sendo, saberes disciplinares os saberes produzidos durante a formação acadêmica.

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. [...] os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2002, p.38).

Os Professores precisam conhecer o Currículo

O Recorte 3 e o Recorte 4, nos fazem olhar para outros saberes. Nestes, as Licenciandas salientam que os conteúdos os quais os professores trabalham em sala de aula dependem do currículo de cada escola, ou seja, estão postos, apenas a forma de abordagem metodológica necessita de um olhar diferente por parte do professor, este deve encontrar formas para possibilitar o entendimento do aluno, o que se configura como um grande desafio.

O conteúdo de equações do 2º grau está inserido no bloco de “números e operações”. Este bloco os alunos precisam perceber a existência de diversos tipos de números (números naturais, negativos, racionais e irracionais) bem como de seus diferentes significados, à medida que deparar com situações-problema envolvendo operações ou medidas de grandezas, como também ao estudar algumas das questões que compõem a história do desenvolvimento do conhecimento matemático.

Recorte 3: Relatório de Estágio, EF, Licencianda K, 2011, p.21.

Os conteúdos matemáticos estudados em sala de aula que fazem parte do bloco de grandezas e medidas são: unidades de medida de volume; transformação das unidades de medida de volume; sólidos geométricos; cálculo do volume desses sólidos geométricos; unidades de medida de capacidade; transformação das unidades de medida de capacidade; unidades de medida de massa; transformação das unidades de medida de massa e problemas envolvendo volume, capacidade e massa, e a relação entre as três unidades de medidas trabalhadas.

Recorte 4: Relatório de Estágio, EF, Licencianda N, 2011, p.14.

Nestes recortes podemos perceber que as Licenciandas expõem os conteúdos que trabalharam durante o período do estágio. Conteúdos esses que estão presentes no currículo de cada Escola. Tardif(2002) destaca que os

professores precisam conhecer o currículo, o qual se apresenta concretamente no contexto escolar, em forma de objetivos, conteúdos e métodos. Este autor define os saberes curriculares, como sendo aqueles que correspondem aos programas, matérias e disciplinas, imposta pela escola como modelo de cultura erudita, culta, ou seja, são saberes que estão prontos no qual os professores apenas aplicam.

[...] saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresenta-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002, p.38).

O referido autor considera, que os saberes disciplinares e os saberes curriculares

[...] situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2002, p.40).

Nessa perspectiva, os professores precisam se apropriar dos saberes sociais já produzidos, mas também se colocar num lugar de produtores de saberes. As Licenciandas, nos Recortes 3 e 4, apresentam os conteúdos trabalhados no período de estágio - os quais integram o currículo da escola, para tanto, foi necessário uma apropriação destes para haver possibilidade das Licenciandas se movimentarem pelo currículo proposto.

Saberes Experienciais - saberes oriundos de práticas do cotidiano dos professores em confronto com as condições da profissão

Durante o período de estágio as Licenciandas vivenciaram muitas tensões, aprendizados, dificuldades, alegrias, foi um período em que deixaram de ser alunas e passaram a assumir a complexa tarefa de ensinar. São experiências que geram grandes aprendizagens. No Recorte 5, a seguir, a Licencianda para-se com a dificuldade dos alunos em interpretar as questões que estão sendo propostas, além de não terem conseguido se apropriar do conceito de frações equivalentes que a professora regente havia trabalhado.

Enquanto questionava os alunos sobre as operações, percebi a imensa dificuldade deles em interpretar o que está sendo pedido na questão, confundiam se era para somar ou subtrair, além de que não conseguiram entender frações equivalentes. Não sei o que mais posso fazer, esse conteúdo a professora regente já havia passado, então retomei através do jogo “Bingo das Frações Equivalentes” e expliquei no quadro para então entrar no conteúdo de soma e subtração de frações com denominadores diferentes pela fração equivalente.

Recorte 5: Relatório de Estágio, EF, Licencianda A, 2011, p.86.

Foi vivenciando a situação e percebendo que do jeito que estava não dava para ficar que a Licencianda tomou frente e agiu. Portanto o professor sempre deve estar preparado para viver situações deste porte, é vivenciando que se aprende a agir. Tardif entende essas aprendizagens durante a ação da prática docente como saberes experiências, saberes esses que se desenvolvem na prática, no cotidiano da sala de aula. Saberes esses caracterizados por este autor como aqueles “adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos (TARDIF, 2002, p.48)”.

Os saberes da experiência são saberes indispensáveis para a formação profissional do professor de matemática. Os saberes experienciais, para Tardif (2002) são os saberes que os professores desenvolvem no exercício da docência, e a partir dela são validados. Os saberes experiências são próprios de cada professor.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes utilizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p.48).

Ainda, segundo este autor, os saberes experiências fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto no trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração, e argumenta que estes saberes possuem três objetos:

- a) As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- b) As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) A instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2002, p.50).

Estes objetos constituem a prática docente e apenas se revelam na e através dela, são condições da profissão. Contudo, os saberes experienciais são oriundos nas práticas do cotidiano dos professores em confronto com as condições da profissão. Destaca ainda que

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os outros saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2002, p.53).

Nessa perspectiva, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, por meio da qual os professores retraduzem sua formação, deste modo, a experiência filtra e seleciona os outros saberes, possibilitando aos professores reverem seus saberes, avaliá-los, e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática docente.

Neste período em que as Licenciandas realizaram o Estágio no Ensino Fundamental, encontravam-se semanalmente com a Professora Orientadora para orientação de planejamento, para solução de possíveis problemas, para discutir como as aulas de estágio estavam acontecendo, ou seja, nestes encontros havia uma troca de experiências que motivava as Licenciandas a sempre buscar mais, melhorar a sua prática, como podemos perceber no Recorte 6.

Durante o estágio, muitos fatores contribuíram para melhor a cada dia minha metodologia e o meu planejamento. Os encontros de orientação com professora Isabel e as discussões com os colegas da disciplina de estágio, foi um marco importante para meu bom desempenho como professora, pois através das conversas em sala de aula pude melhorar vários aspectos, tanto na minha metodologia, quanto no meu comportamento. Aprendi que não é porque algo que planejamos não dá certo em uma primeira tentativa que devemos abandonar, é preciso perseverança e retomadas, talvez com algumas adequações, mas nunca devemos abandonar nossos objetivos, isso ficou claro para mim logo nas primeiras aulas, achei que não poderia utilizar meu planejamento, pois a professora regente da turma já havia iniciado o conteúdo da maneira dela (já havia passado o conceito pronto), mesmo assim a professora Isabel me incentivou a trabalhar com o meu planejamento, no qual os alunos chegariam e formalizariam esses conceitos, realmente foi isso que aconteceu, os alunos entenderam com maior clareza o conceito trabalhado, nesse caso volume e medidas de volume, além de se sentirem motivados com a atividade investigativa.

Recorte 6: Relatório de Estágio, EF, Licencianda A, 2011, p.97.

Como podemos observar neste recorte, a Licencianda A considerou esses encontros de orientação e as discussões com os colegas da disciplina de estágio, como sendo *“um marco importante para meu bom desempenho como professora, pois através das conversas em sala de aula pude melhorar vários aspectos, tanto na minha metodologia, quanto no meu comportamento”*. Portanto, as trocas de experiência, as conversas com os colegas, que aconteciam nestes

encontros foram fundamental para que esta Licencianda pudesse melhorar a sua prática em sala de aula. Não é apenas vivendo a experiência que se aprende, mas compartilhando essas vivências com os colegas também é um aprendizado.

Pimenta e Lima contribuem com a discussão ao destacar que

O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultante das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA 2006, p. 17).

É importante destacar como é fundamental a participação dos professores orientadores das aulas de estágio supervisionado, como podemos analisar, no recorte, que acontecia nestas aulas, tanto nas discussões de grupo como nas orientações de planejamentos. O professor orientador precisa instigar o aluno estagiário a enxergar a escola como construção sócio-histórica e como local em que o professor efetivamente se constitui professor.

A reflexão na formação profissional de licenciandos em matemática na vivência do Estágio Supervisionado de Ensino: algumas considerações

O processo de formação profissional do professor deve possibilitar ao docente a capacidade de desenvolvimento de habilidades e competências, assim como de ações e de saberes docentes necessários a sua prática educativa. A formação profissional do professor acontece efetivamente quando o professor passa a refletir sobre suas ações em sala de aula e assim, produzindo/mobilizando saberes docentes necessários a prática educativa.

Medeiros (2010) contribui com a discussão ao citar Zeichner (2002, p.18)., “A reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas ao professor. [...] Ser reflexivo é uma maneira de ser professor”. A reflexão pensada desta forma é uma forma de transformar a educação, de tornar os professores autônomos sobre suas ações, sejam elas no contexto de sala de aula, ou escolar. Para Campos (2011)

[...] o trabalho docente se faz pela ação mediada pela reflexão da prática, a partir da dimensão intersubjetiva e dialógica dos sujeitos. O diálogo que se estabelece entre os sujeitos é situado num contexto próprio que marca a relação entre estes, estabelecida pela interação comunicativa. [...] a prática

docente deve ser revista como produtora de um conhecimento que lhe é próprio, gerando uma racionalidade específica como produtora de conhecimento (CAMPOS, 2011, p.24-25).

Ou seja, para este autor é na reflexividade que se faz a docência, e para tanto o saber docente é considerado por ele como o alicerce da prática profissional, o professor quando reflexivo é considerado, produtor de saberes. Deste modo, entendemos que o profissional que reflete sobre suas ações pedagógicas produz de maneira mais efetiva saberes docentes necessários a sua prática educativa.

Quando o professor reflete sobre sua prática em sala de aula, tem a oportunidade de melhorá-la, além disso, consegue perceber as dificuldades de seus alunos em relação aos conteúdos trabalhados e assim encontrar soluções para que essas dificuldades sejam resolvidas. Ao analisarmos os recortes apresentados, podemos considerar que o período em que as Licenciandas realizaram o estágio houveram muitas aprendizagens, que se estabeleceram a partir da reflexão sobre as aulas, sobre a forma de compreender os conceitos, a forma de encaminhá-los nas aulas e a forma de gestar as aulas e de se relacionar com os alunos.

O estágio supervisionado de ensino no Ensino Fundamental, proporcionou as Licenciandas um retorno ao ambiente escolar, porém desta vez, num outro papel, não mais de alunas, mas agora como professoras de Matemática. E este período de estágio possibilitou não apenas a inversão de papéis, mas também e especialmente, a oportunidade de relacionar a teoria e a prática, de poder ampliar a concepção de ser professor de matemática e como este papel é importante em nossa sociedade, de ter a possibilidade de poder fazer diferente, de tornar as aulas interessantes, envolventes e de mobilizar/produzir saberes docentes e aprender a pensar sobre a prática, de aprender problematizar e a refletir sobre as ações desenvolvidas no contexto escolar.

Deste modo, os recortes considerados apontaram que as Licenciandas mobilizaram/produziram saberes docentes necessários à prática docente a partir de reflexões desenvolvidas nas e após o transcorrer das aulas no locus profissional. Nesse sentido, podemos pontuar que o referido Estágio supervisionado possibilitou, para este grupo de licenciandas, a elaboração e a reelaboração de saberes docentes enquanto futuras professoras de Matemática.

Referências

- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CASTRO, Franciana Carneiro de. **Aprendendo a ser professor(a) a prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de matemática e estágio supervisionado**. 2002.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2002.
- FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.p. 121-156.
- FIORENTINI, Dario; SOUZA, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. **Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In FIORENTINI, Dario... [et al]. **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p.307 – 335.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- MEDEIROS, Claudete Marques de. **Estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de matemática na formação inicial**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Pará, PA, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 3 ed.—São Paulo: Cortez, 1997.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ – Editora Vozes, 2002.