

**UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: TECENDO FIOS NA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DO LICENCIADO EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA- UNEB- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS VII SENHOR DO BONFIM**

Maria Celeste Souza de Castro
Professora da UNEB- Campus VII
mccastro@uneb.br

RESUMO

Este trabalho tem a finalidade de relatar experiência, de Estágio Supervisionado de Matemática, desenvolvido durante três semestres letivos, no curso de Licenciatura em Matemática do Departamento de Educação-Campus VII¹. Advém de uma inquietação íntima de formadora de professores de matemática, que tem a percepção de que os atos, crenças e valores adquiridos são construídos ao longo dos processos formativos e influencia na construção da identidade docente. Diante das discussões da atualidade referente ao professor de matemática e do quadro do ensino, demonstrado através de pesquisas, é que busquei dê - construir e reconstruir o referencial que norteava as aulas de estágio. Este movimento encaminhou o trabalho com a disciplina na perspectiva da investigação- diagnóstico da realidade, elaboração de propostas, operacionalização e análise do trabalho desenvolvido, numa perspectiva de pesquisa-ação como uma forma de refletir e oferecer referenciais para a construção da identidade docente dos licenciandos. A proposta de desenvolver a disciplina rompendo com a dicotomia teoria e prática se concretizou num estágio em que perpassaram ações investigativas quanto ao espaço educativo e quanto às teorias e metodologias necessárias ao enfrentamento das complexidades que se apresentam no exercício da profissão docente. Esta dinâmica resultou, para os sujeitos envolvidos, em um estágio em que foram desenvolvidas experiências múltiplas, questões complexas do espaço escolar e referenciais que transpõe o ato mecânico do ensino de matemática e se constituem como elemento da teia em que será construída a identidade docente destes licenciandos.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Prática docente; Identidade profissional do professor de matemática

¹ Departamento de Educação –Campus VII, Senhor do Bonfim - Universidade do Estado da Bahia- UNEB.

INTRODUÇÃO

Apesar de todos os avanços nas discussões referentes ao currículo da Licenciatura em Matemática, percebemos que existe uma dificuldade em mudanças na concepção que norteia a formação do professor de Matemática, que continua “sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares” (Tardiff, 2002) onde “as relações entre os saberes científicos e escolares” (Valente, 2003) ficam caracterizados por uma dicotomia ocorrendo um distanciamento entre “conteúdo e metodologia (D’Ambrosio, 2005). Esta dicotomia culmina com uma visão do estágio como um momento da “prática” em que a ação é definida por modelos considerados bons.

Considerando-se que, os currículos dos cursos de formação são estruturados no formato de disciplinas isoladas fica implícito uma concepção generalista em que a formação do professor de matemática fica limitada aos conhecimentos específicos. Há um estrangulamento entre propostas de ensino das disciplinas específicas e das pedagógicas. Nesse cenário o estágio, ainda é compreendido, por alguns, como parte prática do curso e como momento de colocar em prática os conhecimentos matemáticos adquiridos ao longo do curso. Esta é uma visão que permeia algumas práticas e o imaginário dos alunos. As questões sobre como os alunos associam os saberes e os desenvolvem na prática docente, como compreendem o complexo cenário escolar, suas necessidades e problemas têm sido ignorados.

Com relação à prática docente, Tardif (1991) reflete:

A prática aparece como um processo de aprendizagem através do qual os professores re-traduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida (P.231)

A questão que se coloca a esta forma de ver a prática é que no estágio inicial de formação os alunos podem não ter construído um referencial crítico sobre o universo escolar, precisando de uma experiência maior para proceder a uma análise da realidade, adaptar-se a esta e construir interações definindo um modo de ser e de estar na profissão (Brzezinski,2002).

O processo de formação docente assume o caráter de eixo norteador dos caminhos que serão trilhados pelos profissionais. O licenciando ao assumir a profissão docente traz marcas, concepções e não apenas conhecimentos específicos e teóricos. Entende-se que o espaço em que a profissão é exercida faz com que o licenciado

construa e desconstrua conceitos, onde os modelos adquiridos são revisitados num processo de adaptação e dinamicidade em que sua identidade profissional é construída.

Há uma forte tendência de que o estágio seja um momento de re-construção crítica das concepções que embasam a prática docente se constituindo como *um eixo curricular que propicia à construção da identidade, dos saberes e das posturas específica ao exercício profissional* (PIMENTA, 2004, p.61). Nesse sentido, percebemos que esta traz a realidade num momento breve, limitado e isto impõe uma diversidade de questionamentos, entre estes: como o estágio pode se constituir em um eixo que possibilite a imbricação entre os sujeitos e a realidade escolar, a superação das práticas formalistas e tradicionais de ensino e a construção e o fortalecimento da identidade docente? E como contribuir com a escola, lócus de estágio?

Acredito que estas reflexões são suficientes para mostrar que há um equívoco ao se pensar o estágio de forma linear e destituído do sentido. Há a responsabilidade em formar profissionais que irão atuar em terrenos de grande complexidade e nestes existem os alunos da licenciatura em matemática que precisam construir referenciais para sua vida pessoal e profissional.

Brzezinski (2002), utilizando o referencial de Carrolo traz a perspectiva de que o professor possui uma identidade múltipla, considerando o amálgama de sua identidade coletiva com a identidade pessoal. Sendo assim os processos formativos, e neste ênfase a Licenciatura – o estágio, oferece experiências e aprendizagens que norteiam suas ações enquanto professores.

Com esse entendimento, busquei dê-construir a visão do estágio, como algo mecânico de observação,acompanhamento e regência construindo um plano de trabalho em que fosse possível romper os muros que separam a Universidade da realidade escolar e que fornecesse aos alunos, licenciandos, elementos constitutivos para romper com modelos estabelecidos, analisar e ter ponderações críticas que efetivamente contribuíssem com a construção de uma identidade profissional de professor de matemática atento à dinâmica da realidade e consciente dos diversos elementos que a constituem.

A partir das questões colocadas, o estágio foi construído em três etapas: na primeira, os alunos refletiram sobre os espaços educativos buscando empregar-se da realidade, indo a campo com um olhar questionador sobre o contexto social, político, histórico, numa dinâmica de entrelaçamento com as formas de ensinar e aprender matemática e buscando referenciais para refletir o espaço de atuação, numa conduta de

reflexão numa perspectiva histórica e coletiva, com um sentido social mediado pela realidade (PIMENTA,2004); No segundo momento, refletiram sobre os problemas de aprendizagem e buscaram referenciais metodológicos que atendessem às necessidades daquela clientela, construindo nexos entre os saberes científicos e ,desempacotando²os conhecimentos metodológicos para entender e buscar caminhos, de reconstrução de crenças e valores sobre o ensinar a aprender matemática e de formas de sanar a problemática que envolve a aprendizagem desta ciência. . O terceiro momento, caracterizado como momento de ressignificação dos saberes, a partir do encontro com a realidade.

Puderam teorizar, excluir ou incluir modelos e saberes próprio e construir um referencial para compreender a profissão- professor de matemática.Essas etapas foram acompanhadas de narrativas numa investigação constante da atividade desenvolvida e do entorno sócio- político , das situações que entremeavam o estágio .

Sendo assim, o objetivo do estudo, relatado neste artigo, foi apresentar o estágio, numa perspectiva de ação reflexiva³ que traz o contexto histórico , social e político aliado a perspectiva de interlocução de saberes acadêmicos e contextuais, numa construção dialógica da identidade docente.

1- O espaço escolar, as questões, os problemas e os Teóricos: tecendo algumas reflexões

Havia muitas razões para acreditar que a forma de operacionalização da disciplina Estágio não contribuía com uma identidade profissional condizente com os desafios de ser professor de matemática na atualidade Uma das razões eram a divergência existente entre as propostas iniciais de desenvolvimento da regência, apresentadas em projetos, e os discursos dos alunos em momentos de reflexão sobre a prática e o que apresentavam nos relatórios, no final do curso.

Embora utilizasse em sala de aula reflexões de autores que contribuía com uma forma diferenciada de ser professor de matemática percebia e comprovava, através das narrativas dos professores que entrevistei na pesquisa do mestrado,⁴ que a

² Utilizo o termo a partir da metáfora de Ball e Bass (2001) para desempacotar os conhecimentos teóricos e os conhecimentos metodológicos que foram numa perspectiva distante da sala de aula.

³ Não utilizo o termo prática reflexiva para não incorrer em equívocos conceituais que são explicitados por Zeichner (1995) e refletidos por Geraldí (2001)

⁴ Dissertação de mestrado apresentada à Université du Québec à Chicoutimi –UQAC, intitulada: Quem és... e como ensinas: Identidad e modelos da profissionalidade docente do licenciado em matemática da Universidade do Estado da Bahia -

identidade profissional dos egressos da licenciatura em matemática da UNEB é multifacetada. Ao mesmo tempo em que alguns licenciados assume a profissão docente como “falta de opção” ele constrói uma direção e um sentido em que os modelos adquiridos nos diversos processos formativos são assumidos como o referencial para sua prática docente.

Dessa forma sentia urgência e necessidade em modificar o que estava sendo realizado. A oportunidade surgiu ao participar do redimensionamento dos cursos de licenciatura da UNEB, repensar o currículo de licenciatura e, isto sendo referendado por uma resolução me fornecia garantias institucionais e legais. Assim, redimensionei a disciplina e, conseqüentemente minha prática enquanto formadora de professores.

O primeiro passo foi analisar a ementa do curso e buscar definir um eixo teórico e metodológico que fundamentasse as ações. Na ementa do curso estão presentes a realidade escolar, a prática pedagógica, a elaboração e execução de propostas. Buscando teóricos encontro Pimenta e Gonçalves (1990) que consideram que a finalidade de estágio é propiciar ao aluno uma aproximação da realidade. Esta concepção estava condizente com as ementas das disciplinas⁵.

Investigar a realidade passa a ser o eixo norteador. Os alunos foram orientados a escolher os espaços educativos que mais tinham significação para eles. Esta abertura à escolha estava fundamentada na percepção de que os espaços escolhidos por eles estavam ligados às suas perspectivas profissionais. O que ficou comprovado pelas reflexões de uma aluna: “Achei muito boa a idéia de poder escolher um espaço em que mais me identifico para trabalhar. Assim posso me definir melhor profissionalmente” (A- G)⁶.

Esse depoimento revela o quanto é necessário respeitar o professor como pessoa, (NÓVOA, 2002) que escolhe o caminho que pode fornecer subsídios a sua identidade docente e, conseqüentemente ao seu desenvolvimento profissional.

A diversidade de espaços escolhidos nos fornece uma multiplicidade de questões que enriquecem o debate. O entendimento de que ser professor de matemática extrapola a visão absolutista e artesanal de ensino foi referendado pelos questionamentos que nortearam a investigação do estágio: como ensinar matemática a alunos com deficiência visual? Qual a contribuição da escola que tem uma proposta de

⁵ Na estrutura do curso atual os estágios aconteciam ao longo do curso, tendo na ementa uma definição ampla do estágio – a realidade, os profissionais, os desafios e os caminhos.

⁶ A referência as alunas será através de Letras e aos Professores letras e números).

semi internamento para a construção significativa dos conhecimentos matemáticos? Ou, porque os jovens não têm rotinas de estudo e não gostam de matemática?

A partir destas questões as reflexões foram em torno das lacunas existentes nos processos formativos. Utilizando Moreira (2005) discutimos os “não-saberes” os “saberes inúteis”, os “saberes trabalhados de forma inadequada” e concluímos, por exemplo, que não possuíamos referencial para trabalhar com alunos com deficiência visual identificando a lacuna do curso de formação de professor que não oferece referencial teórico e prático para enfrentar as diferenças.

Desenvolver o gosto pela matemática e incentivar o estudo foram o foco do estágio. Criar condições para que o estagiário rompa a dicotomia existente entre teoria e prática perpassa pela compreensão de que os conflitos, problemas e entraves ao ensino deveriam servir como ponto de partida e de chegada num movimento de reconhecimento da capacidade de produzir conhecimento sobre as situações vividas (GERALDI E PEREIRA, 2001) .

As indagações, as investigações e a busca por caminhos e soluções condizem com a dimensão da pesquisa-ação proposta por Elliot citado por Pereira (2001), *a característica mais marcante dessa abordagem é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação.*

Na espiral, o processo de diagnóstico da realidade foi marcado por constatações, como: *Os professores que trabalham com alunos cegos não conhecem instrumentos e técnicas que os encaminhe a construir conceitos matemáticos (A-FC); Há uma distância muito grande entre o escrito – o projeto político pedagógico da escola, o plano de curso do professor e a realidade cotidiana. (A-RB); Nos discursos os professores dizem que ensinar matemática tem que ser de forma tradicional. (A- FH)*

Os pontos abordados pelos alunos trazem a tona questões que envolvem aspectos formativos, referente à construção de referenciais para trabalhar com alunos que possuem necessidades especiais; aspectos didáticos- há um distanciamento entre os saberes acadêmicos e saberes da sala de aula; e aspectos políticos e pedagógicos, quanto a visão que se tem do planejamento escolar como algo burocrático a ser cumprido com preenchimento de formulários a serem esquecidos posteriormente. As reflexões e narrativas traziam os anseios dos alunos a falta de estímulo “como romper com práticas já cristalizadas?” (A- 4); como propor ensino dinâmico se na escola os professores querem salas silenciosas e tem que cumprir o programa? (A7).

Estas questões foram refletidas com base nos argumentos de Perez, (2004) quanto ao conceito de desenvolvimento profissional e reflexão que traz a amplitude da profissão docente, as “competências e compromissos não só de ordem cultural, científica e pedagógica mas, também, de ordem pessoal e social, influenciando nas concepções sobre matemática, educação e ensino, escola e currículo” (p.252)

Esta discussão teórica nos levou a priorizar as questões voltadas a superação do ensino formalista e tradicional e o desenvolvimento nos alunos da Educação Básica, do gosto em estudar Matemática. Nas narrativas, os problemas foram evidenciados discutidos teoricamente com o desejo de propor ações significativas para ensinar/atuar na docência o que nos encaminhou a propor uma segunda fase de estágio: “A busca de referencial para enfrentar problemas diagnosticados de ensino aprendizagem de matemática”.

Os problemas diagnosticados sinalizavam o ensino de Geometria, nas escolas não havia aulas de Geometria, o ensino ficava “para o fim do ano, se der tempo” (P -1) e o ensino de Números Inteiros - as operações : os alunos não entendem, não sabem fazer contas com números inteiros” (P -2)

Foram feitas reflexões com bases em diversos autores e concepções de abordagem metodológicas de ensino. Buscamos referenciais para: aulas exploratórias investigativas, tomando para discussão as narrativas presentes em Fiorentini e Cristóvão (2006) e as Histórias de Aulas de matemática; as narrativas do GDs⁷; as contribuições dos docentes do Campus que desenvolviam estudos na área de Geometria e Modelagem matemática, utilizando os autores : Biembengut (2003) e Barbosa(2001).

A idéia de partir de um problema detectado e com uma ação definida, teórica e metodologicamente, levou os alunos a desenvolver a etapa do estágio com um referencial múltiplo que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional considerando que vivenciaram na prática as problemáticas de ensino, da profissão docente e selecionaram, atitudes, maneiras de pensar a profissão docente, práticas e referências para sua futura atuação.

2.0 As propostas e os referenciais utilizados ⁸.

Entende-se que a identidade é construída numa perspectiva dialética, fruto das interações com os espaços, nas aprendizagens que envolvem o eu e o outro. Com esse

⁷ Grupo de Sábado -espaço de reflexão e investigação de acadêmicos da FE/Unicamp

⁸ as informações foram retiradas das narrativas escritas e orais produzidas nos encontros semanais e serão utilizadas a sigla R para relatórios e N para narrativas.

entendimento que foram construídos as propostas do estagio envolvendo uma “teia de relações” (Arendt, 1983) citada por Brzezinski (2002) e “oportunizando a mobilização de diversos saberes e competências de diversos domínios”(Canavarro & Abrantes (1994:293)

Os estudos teóricos nos apresentavam uma variedade de caminhos. Porém, os grupos ficaram divididos entre a modelagem matemática e a Resolução de problemas a partir de atividades lúdicas.

A modelagem, entendida como “um caminho para despertar o interesse por tópicos matemáticos.” (Biembengut, 2001) e como estratégia que possibilita uma prática pedagógica diferenciada. Para Barbosa (2004) “A modelagem Matemática é um ambiente de aprendizagem na qual, os alunos são convidados a problematizar e investigar por meio da Matemática, situações com referencia na realidade” (p.4). A compreensão de que a realidade como ponto de partida para o estudo de Geometria seria uma forma de envolver os alunos nas atividades tornando as aulas prazerosas e o estudo dos conceitos matemáticos de forma significativa.

Outro referencial metodológico utilizado foi a Investigação matemática, conceituada como:

“atividade de ensino-aprendizagem que ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína... O aluno é chamado a agir como um matemático, não só na formulação de questões e conjecturas e na realização de provas e refutações, mas também na apresentação dos resultados e na discussão e argumentação com seus colegas e o professor” (Ponte, 2005, p.23)

Essas escolhas foram justificadas pelos alunos como “uma forma de superação do ensino tradicional e um caminho para tornar as aulas de matemática mais interessantes e agradáveis” (R 2) “ uma forma de superar a falta de interesse dos alunos e vencer o desafio de levar o aluno ao aprendizado significativo da matemática (R 3) e como uma alternativa de “resgatar nos alunos o gosto pela geometria, considerando que esse é um tópico pouco conhecido pelos alunos da Educação Básica” (R 4); Com o “objetivo de demonstrar a aplicação da Geometria na prática e para o desenvolvimento da capacidade de interação e de convivência” (R -5).

A operacionalização da proposta ocorreu através dos seguintes mini- cursos “a escola dos sonhos: uma análise geométrica” (proposta G 2), “Matemática e orçamento domestico”(proposta G 3), Matemática na construção civil”(Proposta G 4) e “ O Estudo dos Números inteiros –utilizando aulas exploratórias investigativas”

A resolução de problemas a partir de atividades lúdicas foi uma alternativa diante das dificuldades que os alunos da 7ª série apresentaram na compreensão e resolução dos problemas envolvendo as operações aritméticas. O projeto intitulado “Problemas Matemáticos- aprenda a resolver brincando” (Proposta G 1), tinha o contexto da motivação como um dos fatores que contribuem para trabalhar conteúdos e explorar aspectos psico-pedagógicos do ensino de matemática. Os autores que subsidiaram esta proposta foram Krulik (1997) que traz contribuições referentes a forma de motivar os alunos através da resolução de problemas, Pinto (2000) que apresenta a necessidade de organização mental a partir de estratégias que possibilitem a compreensão dos códigos escritos e o caminho para a compreensão de argumentos matemáticos a utilização de jogos matemáticos conjugando à resolução de problemas.

Dessa forma, a segunda etapa do estagio em que, a partir da reflexão sobre a realidade, foram buscados referenciais metodológicos que atendessem às demandas dos espaços educativos, fez com que os alunos de estagio revirassem seus baús teóricos, buscassem novas leituras e construíssem novos encontros. E isso fez do encontro educativo um momento ímpar em seus processos formativos.

3.0 O Encontro: os alunos, os professores e o curso de Licenciatura em matemática

O encontro educativo (Carr & Kemmis,1988: p.61), entendido como contexto que é modificado diante dos atores e dos sujeitos que o compõem,apresenta uma diversidade de relações, nexos , tramas que se constroem e re-constroem a medida que há interações e trocas.Para buscar entender estes nexos e as teias desse encontro foram utilizadas a as narrativas , uma vez que essa forma de comunicação tem dupla função, conforme aponta. Clandinin in Fiorentini (2006)

As narrativas contemplam uma dupla função servem tanto como estratégia de coleta e relato de informações sobre práticas e idéias de cada um, quanto como recurso de reflexão e análise sobre as mesmas. (P.30).

Assumem um caráter formativo, uma vez que há uma qualidade heurística, fruto de diversos olhares (NÓVOA, 1992. p.20). Fruto de um processo constante de reflexão e re-construção dos fatos vivenciados contribuindo, assim, para o desenvolvimento pessoal e profissional destes alunos.

Este momento de estágio foi enriquecedor pois, foram desmistificados pontos de vistas a cerca dos alunos e do papel do professor. A frase “os alunos não sabem nada de matemática” foi substituídas por: “a partir de situações ricas do cotidiano percebemos que os alunos sabem matemática” (N 4); “ foi possível levar os alunos a uma

compreensão e uma sistematização. O que antes eles não conseguiam fazer , agora, fazem e explicam o que foi feito” (N 4); “ ao fazer intervenções pude perceber que o papel do professor não é de ensinar formulas ,mas levar os alunos a descobrir, a buscar “(N 6).

Outro grupo apresenta em suas narrativas a preocupação com o repertório de conhecimentos necessários à implementação das abordagens de ensino propostas. Segundo eles: “é mais fácil utilizar abordagem tradicional, porém esta não resulta em efetiva aprendizagem”(N 2); “ A acomodação ao ensino tradicional , deve-se a falta de tempo dos professores em estudar e preparar aulas” (N 7);”esta proposta gerou motivação nos aluno mas , os professores da escola não gostaram porque os alunos ficam cobrando deles” (N 8); “ Aprendi com os alunos, porque percebi que na sala de aula as descobertas são coletivas, o professor é o mediador” (N 12);” para minha atuação profissional , fica a interrogação: dou aula expositiva ou uso outras abordagens?” (N 9);“ A mensagem maior que levo deste estagio é que é preciso inovar, incentivar os alunos a buscar caminhos e aprender com os próprios erros” (N 15)

Percebi nos alunos um novo olhar para a profissão para o significado de suas ações enquanto profissionais docentes. Através do pronunciamento da Aluna I que afirmou; “ este estagio não foi só um período de aplicação de um método de ensino , mas também de uma experiência que proporcionou o fortalecimento dos conceitos que tenho sobre a profissão docente”

Este olhar também foi direcionado para o Curso de Licenciatura. Em suas falas, os alunos apontavam questões problemáticas do curso, o fato de somente no estagio terem a oportunidade de vivenciar o encontro educativo numa perspectiva diferente; a questão quanto a não utilização por parte dos professores do curso, de abordagens metodológicas que dinamizem e coloquem o aluno no papel de sujeito ativo da produção/construção do conhecimento e ao fato de não terem contato com a matemática escolar.

Nesse encontro também foram avaliados as questões políticas que envolvem o ato de ensinar. Ao elaborar proposta, definir calendário, preparar material os alunos que desenvolveram o projeto “ a Escola dos sonhos: uma análise geométrica se depararam com uma greve dos professores , que obrigou-os a redefinir o projeto, partir para outro espaço, com outros sujeitos que tinham uma outra história. Mas em suas narrativas, enfatizaram a riqueza que essa dinâmica proporcionou para eles porque tiveram que

buscar novas referências e tiveram que compreender a profissão docente seus zelos e desmazelos, numa participação efetiva do “ser professor”.

ALGUMAS REFLEXÕES

Ao finalizar este processo que teve a duração de três semestres, a certeza é de inconclusão, é de uma trilha que começa neste espaço, mas não tem um fim determinado, porque a dinâmica do percurso será dada pelos sujeitos- alunos de estágio - que participaram do processo e que tomaram rumos diferenciados.

Assim, a identidade profissional desses licenciados poderá extrapolar ou não atos mecânicos de ensino, poderá levá-los a perceber as fragilidades conceituais e procedimentais dos seus alunos, numa dinâmica reflexiva que não os leve a rótulos cristalizados. Porque esta identidade é construída numa interface dos saberes experienciais, que compõe a vida acadêmica e os saberes contextuais que são frutos da ação docente e, em suas trilhas farão um resgate dos saberes e fazeres que serão acumulados na longa caminhada.

As questões da atualidade aliado ao compromisso com a educação levaram a buscar romper uma dicotomia existente no curso, no imaginário dos alunos e no espaço escolar. Esta dinâmica levou os alunos de estágio a serem protagonistas, uma vez que, através das narrativas, havia o encontro da realidade com o referencial teórico que nos levava a reflexões diversas, dando sentido e significado a ação docente.

Ao longo dos anos de profissão, formar professores de matemática me encaminhava a alguns conflitos referentes às contribuições que poderia dar para mudar o referencial de ensino dos alunos, para mudar a visão que tinham sobre a profissão docente. Com esta experiência de estágio pude consolidar a certeza de que neste estágio abri espaços para que os alunos refletissem sobre a realidade e tomassem consciência de que podiam modificar, mesmo que em um espaço limitado de tempo, a dinâmica da sala de aula e dos espaços educativos. Se não agora, então ao ressignificarem a profissão e construir os saberes que constituem suas identidades.

Ao perceber o empenho nas leituras, na busca de construir uma proposta pedagógica que atendesse as necessidades e as expectativas pude perceber que estava deixando marcas da inquietude que deve estar presente em qualquer profissional.

Nessa perspectiva, assumir o estágio com um caráter de pesquisa-ação é uma forma de rever certezas, de quebrar paradigmas lineares e positivistas que norteiam a identidade profissional e a prática pedagógica do professor de estágio. considero como

um processo inacabado que produzirá efeitos que só poderão ser compreendidos a longo prazo.

Afinal, contribuir com a construção identitária de sujeitos que atuam em ambientes complexos, não é uma tarefa que se encaixe em padrões de créditos e de carga-horária definidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL,D. & BASS, H. Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. In: FIORENTINI, Dario. NACARATO, Adair Mendes (org). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática São Paulo: Musa editora, 2005.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem da Educação Matemática. Uma perspectiva. In: Encontro Paranaense em educação Matemática, 2004

BRZEZINSKI Iria: Profissão Professor: Identidade e Profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BIEMBENGUT, Maria Sallet. HEIN, Nelson. Modelagem Matemática no Ensino.São Paulo: Contexto, 2003.

CARROLO, C. “Formação e identidade profissional dos professores”. In: BRZEZINSKI Iria: Profissão Professor: Identidade e Profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CANAVARRO, A. P. e ABRANTES, P. Desenvolvimento profissional de Professores de Matemática: Uma experiência num contexto de Formação. In MOURÃO, A.P. ET AL. V Seminário de investigação em educação matemática- actas. Portugal: Associação de Professores de Matemática, 1994.

CASTRO, M^a Celeste S. Quem és... e como ensinas: Identidade e modelos da profissionalidade docente do licenciado em matemática da Universidade do Estado da Bahia.124 p.(Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Convenio Université du Quebec à Chicoutimi e Universidade do estado da Bahia.

D’ AMBROSIO, Beatriz S.. Conteúdo e Metodologia na formação dos professores. In: FIORENTINI, Dario. NACARATO, Adair Mendes (org). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática São Paulo: Musa Editora, 2005

FIORENTINI, Dario. NACARATO, Adair Mendes (org). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática São Paulo: Musa editora, 2005.

FIORENTINI, Dario. CRISTOVÃO, Eliane Matesco. (org). Histórias e investigações de/em aulas de Matemática São Paulo: Alínea, 2006.

GERALDI, Corinta M. G.FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro. (org). Cartografias do trabalho docente: professor(a) Pesquisador(a)São Paulo: Mercado das Letras,2001.

Krulik. S. A resolução de problemas na matemática escolar. Tradução HyginoH. Domingues, Olga Corbo. São Paulo: Atual, 1997.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. DAVID, M^a Manuela M. S. A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINTO, N. B. O erro como estratégia Didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, M^a S. Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M.: LESSARD, C. e LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação n^o 4.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e trabalho Pedagógico. EDUCA, 2002.

VALENTE, Wagner. Historia da Matemática na Licenciatura; Educação Matemática em revista. N^o 11, 2002.