

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA PARA ALUNAS DE UM CURSO NORMAL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES ⁱ

Liliane Pires Valverdeⁱⁱ

Universidade Estadual de Feira de Santana UEFS - BA

lilianevalverde@gmail.com

Resumo

A presente investigação teve como objetivo buscar compreensões sobre como alunos de um curso Normal “experenciam” o Estágio Supervisionado em Matemática, suas tensões e anseios. Os alunos saem desse curso habilitados para ensinar várias disciplinas na Educação Infantil ou em qualquer das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, inclusive a Matemática. Muitas vezes, entretanto, eles se sentem “despreparados” para tal função e podem possuir particular dificuldade com essa disciplina. Uma pesquisa qualitativa, na qual foram entrevistadas alunas do curso durante cinco meses em que estava ocorrendo o Estágio Supervisionado. O estudo indicou que as estagiárias consideraram a experiência relevante, entretanto permeada por tensões. Reconhecem que a sua formação não lhes ofereceu os subsídios necessários para atuar em sala de aula. Isso foi observado em alguns momentos do Estágio nas aulas das estagiárias que, por vezes, assumiam uma abordagem tradicional, entretanto com tentativas de mudanças nem sempre positivas. O estudo revelou, também, a dificuldade conceitual das estagiárias para trabalhar em alguns conteúdos matemáticos, quando procuraram outras maneiras de abordá-los.

Palavras-chave: Curso Normal. Formação de Professores. Estágio Supervisionado.

Financiamento: UEFS

Em 2004, comecei a ministrar aulas de Matemática em uma escola para futuros professores, no 4º ano do Curso Normal, nível médio, antigo Curso de Magistério. Convivendo com estes alunos-professores que estão se formando para dar aulas na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, passei a partilhar de suas questões e anseios referentes à sua formação e futura profissão o que fez surgir em mim o desejo por investigar como vem se desenvolvendo a formação desses professores e compreender melhor o que permeia esta formação.

O desejo por investigar a formação desses professores era muito presente, pois eu fazia parte e era responsável também por esse processo e, queria de alguma forma, contribuir e passar a me dedicar ao assunto. Observava que a maioria desses alunos sentia insegurança para enfrentar a realidade do ambiente escolar com toda a complexidade e desafios que lhe é inerente. Em particular, notei que eles mantinham

uma relação um pouco desconfortável com o ensino de Matemática, disciplina a qual eu ministrava, e isto me causava uma grande inquietação.

Um dos momentos marcantes em que estas inquietações encontram-se bem presentes é no Estágio Supervisionado, momento no qual se deparam com as demandas práticas de organizar e ministrar aulas. Passei, então, a refletir sobre o Estágio Supervisionado em Matemática na tentativa de estudar como estes alunos-professores viam a experiênciaⁱⁱⁱ que passavam naquele momento. Diante disso pretendia investigar: *Como alunos de um Curso Normal “experenciam” o Estágio Supervisionado em Matemática?* Neste sentido, investiguei qual o significado que esta experiência tem para estes alunos, quais as tensões e anseios que surgiram neste momento da sua formação.

Pimenta (1997, p. 21) entende o estágio curricular como “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”. Formalmente, é o primeiro momento em que o aluno entra em contato com o seu ambiente de trabalho, e talvez seja por isso que, por vezes, é considerado como uma parte prática do curso localizado em um pólo separado das disciplinas. Fazenda (1991, p. 22) define o estágio como “um processo de apreensão da realidade concreta que se dá através de observação e experiências, no desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar”, enfatizando que a leitura da realidade exige “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”.

O Estágio deve ser desenvolvido possibilitando uma real articulação entre o que os alunos vêm nas diversas disciplinas, e os elementos da prática pedagógica vivenciados por eles no Estágio. Articulação no sentido de tornar as aulas espaço de construção, de troca de experiências, reflexão partilhada, aprofundamento, a partir dos referenciais teóricos vividos por eles no Estágio. Assim, pode-se pensar a prática sob uma perspectiva transformadora, o que é tão necessária aos atuais e futuros professores.

García (1998) afirma que pesquisas sobre os estágios de ensino têm mostrado que os professores, quando entram no curso de formação inicial, já trazem alguns conhecimentos, que, na maioria das vezes, permanecem sem alteração durante toda a sua formação inicial e acompanham os professores na sua prática de ensino, e que a imagem que os professores em formação possuem de si mesmos como professores tem muito a ver com sua própria imagem como aluno. Os estagiários desenvolvem suas visões em relação aos alunos a partir de suas próprias experiências como estudantes,

supondo, por exemplo, que seus alunos possuem os mesmos estilos de aprendizagem, aptidões, interesses e problemas que ele próprio.

Assim, professores em formação formal possuem conhecimentos anteriores que os acompanham ao longo da sua formação. Esta formação formal exerce uma importante influência, mesmo que de forma secundária, sobre a prática do professor e esta, porém, é bastante influenciada pelas experiências que ocorreram durante toda sua vida.

Para o aluno estagiário, ir para a prática profissional com seus valores e saberes adquiridos durante sua vida, representa algo arriscado que ele não conhece muito bem ainda: como fazer uma viagem pelo caminho de ser professor. Segundo Bondía (2000), é durante esta viagem que acontece a experiência formativa.

Considerando o professor como sujeito de sua formação e tendo suas experiências profissionais como um fator condicionante para seus novos fazeres, e que esta formação além de ser contínua e única, acontece ao longo da vida, caracterizo a formação do professor como processual e permanente.

Participaram da presente pesquisa seis alunas estagiárias, que relataram durante quatro meses em que estava ocorrendo no Estágio, através das entrevistas semi-estruturadas, como elas “experienciavam” este momento.

A seguir apresento parte dos dados coletados obtidos através das entrevistas realizadas com seis alunas do curso Normal durante quatro meses em que estava ocorrendo o Estágio Supervisionado. Junto a isso, é feita a discussão destes através de categorias, que emergiram das falas das participantes sobre suas experiências no Estágio Supervisionado em Matemática. As categorias foram: Relação da estagiária com a professora Supervisora; Gestão de sala de aula que na minha pesquisa foi subdividida em três sub-categorias: Planejamento, Método e Relação da Professora Estagiária com os alunos; e Relação da estagiária com a professora Regente. Aqui vou discutir somente a categoria Gestão de sala de aula: Método. Utilizei pseudônimos para nomear as estagiárias com o objetivo de preservar as suas identidades, sendo que o primeiro número que acompanha o pseudônimo é o número da entrevista e o segundo o número da pergunta. Estes dados se encontram detalhadas na pesquisa completa.

GESTÃO DE SALA DE AULA

No Estágio, as estagiárias assumem uma responsabilidade muito grande ao receber uma classe que, a partir daquele momento, elas vão coordenar. Algumas consideram este período como o mais importante vivenciado no Curso Normal.

Entretanto, é rodeado de tensões, medos, inseguranças, conflitos, desafios e até frustrações por se depararem com algo desconhecido, com uma realidade que até então conheciam na teoria.

O início é especificamente um dos momentos mais complicados, mais tensos, que as alunas atravessam, até se adaptarem com a transição de alunas para professoras.

Além de tensões, relativas ao controle da turma, à motivação dos alunos, ao encontro com uma realidade desconhecida, como abordar os conteúdos, e outras, relatadas pelas alunas estagiárias ao enfrentar a sala de aula, elas ainda enfrentam algumas dificuldades com relação à estruturação do Estágio, considerando-o cansativo, burocrático afirmando não gostarem de ter que cumprir os planos diários e que o tempo era curto para fazer tudo.

Dando seqüência a este momento inicial em que as alunas assumem o papel de professoras, nesta secção, apresento alguns aspectos que têm como referência a sala de aula desde a preparação das aulas, ou seja, o planejamento, qual a metodologia usada pelas alunas estagiárias até qual o relacionamento que elas têm com seus alunos. Abordo aqui somente sobre a metodologia desenvolvida pelas alunas.

MÉTODO

Neste tópico, trago os procedimentos e as ações pedagógicas produzidas e desenvolvidas pelas estagiárias no seu trabalho em sala de aula e como os implementam em suas práticas, denominadas aqui de método.

Nas falas sobre a primeira atividade desenvolvida pelas estagiárias com seus alunos aparece uma certa influência da professora Regente em relação ao que elas deveriam fazer naquele primeiro momento. Os relatos denotam que este primeiro momento de suas aulas foi marcado pela influência da professora Regente, a qual afirmou que seus alunos tinham dificuldades com as quatro operações. Apesar disso, elas tomaram como ponto de partida procedimentos diferentes. A estagiária Ariane fez, primeiro, antes da sua explicação, um teste de sondagem na tentativa de verificar como ela iria começar a desenvolver o conteúdo, em que situação os alunos se encontravam, para depois iniciar a sua explicação. Já Silvia, mostrando confiança total nas informações cedidas pela Regente, começou abordando as quatro operações como foi sugerido.

O desenvolvimento das aulas das estagiárias centrava-se quase que totalmente na explicação das quatro operações, o que certamente não é problema algum, mas parece-

me que, em algumas destas aulas, a abordagem do conteúdo acontecia de forma tradicional:

“Passei problemas envolvendo multiplicação, passei para estudarem tabuada em casa, fiz sabatina com as perguntas” (Ariane, E12).

Observa-se pelas falas das estagiárias a presença, em alguns momentos, de práticas como tomar tabuada, fazer sabatina, atividades como armar, efetuar e tirar a prova das operações, atividades que envolvem somente algoritmos, o que reflete a aplicação de um modelo ainda conservador, baseado na memorização de fórmulas e algoritmos, tratando o aluno como um mero receptor de informações, sem uma discussão ou questionamento dos conteúdos matemáticos, o que confere à disciplina um caráter mais tarefairo.

A estagiária Maria relata uma abordagem dos conteúdos matemáticos um pouco diferente, utilizando, para tal, dinâmicas ou jogos, como afirma no trecho abaixo:

“Nas aulas, eu fazia sempre atividades do livro deles e dinâmicas ou jogos eu fazia mais com as quatro operações porque eles tinham ainda muita dificuldade, então sorteava os números para ele armar e efetuar, contas de divisão e multiplicação” (Maria, E41).

Aqui, observa-se uma tentativa da estagiária de inovação, de tratar os conteúdos de forma menos tradicional.

As alunas estagiárias afirmam que, durante suas aulas de Matemática, faziam, com seus alunos, exercícios no caderno e no quadro negro, mas também, por vezes, usavam dinâmicas, jogos e brincadeiras, como uma forma de estimular o aprendizado ou mesmo sair um pouco da abordagem tradicional do conteúdo, como afirma abaixo:

“Passo exercício no caderno escrito, exercício de fixação tanto para a classe quanto para casa. Às vezes, faço uma brincadeira para estimular como por exemplo bingo, nós tiramos duas bolinhas, então fazemos uma operação com os dois valores e eles marcam o resultado na cartela, só isso” (Carla, E12).

Entretanto, a estagiária Ivone afirma que faz jogos com seus alunos, mas acha que eles aprendem mais com exercícios escritos e, por isso, prefere passar exercícios escritos no caderno:

“Eu já fiz jogos com eles, mas eu trabalho mais com exercícios. Com jogos também aprendem, mas acho que eles aprendem mais com exercício mesmo. Faço exercícios no quadro e para casa, no outro dia corrigimos. Já fizemos dinâmicas também com eles, coloquei umas perguntas dentro da caixa e vai se passando a caixa com as perguntas até a música parar, em quem parar tem que responder a pergunta” (Ivone, E12).

Já a estagiária Ariane afirma fazer dinâmicas, mas não muitas para não “viciar” os alunos:

“As atividades que eu faço para deixar a aula um pouco mais interessante eu aplico uma dinâmica, não sempre, de vez em quando, porque senão vicia eles” (Ariane, E32).

Carla e Eliene afirmam não fazerem muitas dinâmicas, jogos ou brincadeiras, devido ao comportamento dos alunos e elas não saberem lidar com esta situação:

“Passo muitos exercícios no quadro para eles copiarem, só assim eles ficam um pouco quietos, não faço muitas brincadeiras, porque eles são muito danados” (Carla, E32).

Carla e Eliene, por não conseguirem lidar com a situação de aplicar dinâmicas ou brincadeiras, algumas vezes, usavam a estratégia de passar muitos exercícios escritos para os alunos, geralmente “contas” para responderem a algo que foi sugerido pela própria professora Regente.

Então, observamos que, apesar das estagiárias apresentarem por vezes uma abordagem tradicional do conteúdo matemático e utilizarem algumas práticas conservadoras em sala de aula, buscavam, através dos meios que tinham disponíveis, práticas inovadoras, mesmo que, em alguns momentos, não soubessem lidar com tal situação, mas apresentaram a tentativa de utilizar métodos menos tradicionais.

A estagiária Ariane desenvolveu uma estratégia própria para que suas aulas continuassem participativas, com utilização de dinâmicas, jogos ou brincadeiras, mantendo assim o controle da classe:

“Na minha aula, eu faço bem participativa, eu coloco eles para irem ao quadro, os mais inquietos, coloco eles como monitores fazendo o meu papel no quadro, como um ajudante, isso envolve, e os outros ficam mais concentrados e participativos. Eles são muito inquietos, tem que ter muita estratégia porque, se deixar, eles fazem uma bagunça, ninguém faz nada, tem que fazer alguma coisa que interesse a eles, se ficar aquela aula só escrita, eles não prestam atenção, acaba ficando monótona” (Ariane, 22.1).

A aluna Maria afirma que, nas aulas de Matemática, não fazia dinâmicas porque os alunos não sabiam se comportar e queriam sempre receber algum prêmio por participar da dinâmica:

“nas aulas de Matemática, não fazíamos dinâmicas porque eles não sabem se comportar, não queriam participar de nada, só por participar, sempre tinha que ter algum prêmio, um brinquedo, um pirulito ou dar ponto, então evitávamos de fazer dinâmicas” (Maria, E41).

Reconhece que não é preparada para fazer dinâmicas, brincadeiras ou jogos com seus alunos:

“E nós também somos vazias em termos de dinâmicas, nós nem temos dinâmicas para passar os assuntos para eles. Tem coisas que a gente passa para os meninos, mas foi o colega que deu, ensinou, na Escola mesmo os professores não orientam, com brincadeiras, dinâmicas, coisas diferentes” (Maria, E12)

As atividades desenvolvidas pelas alunas estagiárias, como brincadeiras, dinâmicas ou jogos, geralmente eram acompanhadas por uma idéia de recompensar o aluno que se destacasse:

“quem responde primeiro aí ganha um pirulito, eles são mais interessados quando tem alguma coisa para lucrar, mas, quando é aula normal é uma conversa, um bate-papo não ligam, mas quando tem alguma coisa para ganhar, num instante eles se interessam” (Maria, E21).

Estas brincadeiras, dinâmicas ou aulas diferentes exigem, algumas vezes, material disponível para desenvolver o trabalho e as alunas, durante as entrevistas, se mostraram insatisfeitas com os poucos recursos disponíveis nas escolas em que estagiavam.

É bem presente nas suas falas o uso de cartazes para dar suas aulas:

“Na sala eu uso cartaz, na escola tem vídeo mas ainda não usei, bolas com perguntas dentro, dinâmicas, jogos também” “Mas dou mais aulas no quadro por causa deles mesmo” (Carla, E21).

A centralização de cartazes utilizados como recurso pode refletir diversos aspectos, como a falta de opção das alunas estagiárias em relação à metodologia para trabalhar os conteúdos de Matemática ou talvez um objeto utilizado para elas se sentirem mais seguras em relação ao assunto. Ou talvez o Curso Normal, no caso nas disciplinas de Metodologias, não lhes deram subsídios necessários para diversificar e implementar suas aulas.

Entretanto, uma estagiária chamada Ivone afirma nunca ter usado cartazes nas suas aulas de Matemática.

Inicialmente, a metodologia usada pelas estagiárias foi bastante influenciada pela professora Regente, além de ela também ter influenciado em alguns momentos no decorrer do Estágio Supervisionado. As estagiárias, nas suas falas, relataram práticas tradicionais, mas também a presença de uma vontade por inovar, apesar de refletirem sobre seu despreparo em termos de métodos. Foi muito freqüente a utilização de cartazes em suas aulas, algumas vezes por falta de outras opções de recursos que não eram oferecidos pelas escolas, ou para lhes darem mais segurança na abordagem dos conteúdos ou até mesmo como um espelho que reflete como estão sendo formadas estas alunas e como são inseridas no Estágio Supervisionado.

As discussões tecidas aqui remetem-nos a repensar os processos de formação destes professores habilitados à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, o que nos leva a refletir sobre as mudanças necessárias nos cursos que formam estes professores de forma a dar subsídios para os formadores de professores. A formação do professor deve ser associada à sua prática docente, orientada para a pesquisa em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. parte II, p. 107 – 203.

AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 89 – 122.

ANDRÉ, Marli; FAZENDA, Ivani. *Proposta Preliminar para as Disciplinas Didática/Prática de Ensino e Estágio HEM/CEFAM*. São Paulo, SE/CENP, 1991.

BARBOSA, Jonei. Cerqueira. *Modelagem Matemática: concepções e experiências de futuros professores*. 2001. 253 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

BEJARANO, Nelson Rui R; CARVALHO, Anna Maria P. de. A história de Eli. Um professor de Física no início de carreira. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. v. 26, nº 2, p. 165 – 178, 2004.

BEZERRA, Renata Camacho. *Experiências e Vivências no CEFAM: Algumas contribuições para a formação de educadores*. Rio Claro, 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora Unimed, 1994. 233 p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 19. p. 20-28, 2002.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 3ª ed. 208 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, nº 248. p.27833/41, de 23 de dez. de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática- 1ª a 4ª série* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 142p.

_____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, de 7 de dez. de 1999.

_____. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276/99. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, Seção I, p. 1, de 8 de ago. de 2000.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 6, p. 9-28, 1998

CARDOSO, Ana Maria; PEIXOTO, Ana Maria; SERRANO, Maria Carmo; MOREIRA, Paulo. O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 63 - 88.

CARNEIRO, Vera Clotilde. Professora de Matemática Iniciante: uma visão da docência como profissão. *Zetetiké*, Campinas, v. 5, p. 7 – 23, 1997.

CURI, Edda; PIRES, Célia Maria Carolino. *A formação matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental face às novas demandas nacionais*. In: ENEM, Anais... Recife, 2004.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB: Ranços e Avanços*. 7. Ed., Campinas: Papirus, 1998, 95p.

FÁVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 7 ed. São Paulo: Cortez, p. 53-71, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O Papel do Estágio nos Cursos de Formação de Professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2 ed. São Paulo: Papirus, p. 52-62, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FILHO, Claudino Rodrigues; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. Aspectos Interativos e Discursivos no Ensino de Matemática em Séries Iniciais: Uma interpretação. *Educação Matemática em Revista*, nº 12, ano 9, p. 46 – 54, 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, 248p.

FIORENTINI, Dario. O Estado da Arte da Pesquisa Brasileira sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática. *Anais do I Seminário Nacional de Licenciaturas em Matemática*. Conferência de Abertura. Bahia, p. 5 – 26, 2003, CD-ROM.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Altair. Mendes.; PINTO, Renata. Altanásio. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. *Quadrante: Revista Teórica de Investigação*. Lisboa, APM, v. 8 (1-2), p. 33 – 60, 1999.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 168 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999. 272 p.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, n. 9, p. 51 – 75, 1998.

GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. *Espaços Oficiais e Intersticiais da Formação Docente: Histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática*. 2002. 217 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação ANPED*. nº 17. p. 40-49, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MAZZILLI, S.; ROSALEN, M. A. de S.; BARBOSA, J. G.; GIACOMINI, P. A.; ROZINELI, T. *As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” e os*

- Projetos Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil*. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, Anais... Caxambu, 2001.
- MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. *A Formação de Profissionais da Educação Infantil: em foco, a relação teoria e prática*. In: 26ª. Reunião Anual da ANPED, Anais... Poços de Caldas, 2003.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1995.
- OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. *Formação continuada de professores de Matemática e suas percepções sobre as contribuições de um curso*. 2003. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- PAIVA, Vanilda. Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983. 367 p.
- PASSOS, Laurizete Ferragut. *Universidade e Escolas: experiências de colaboração em processos de mudança na formação de professores*. *Educação: Teoria e Prática*. Instituto de Biociências – Departamento de Educação. UNESP- Rio Claro, vol. 7, nº 12 e 13, p. 51 – 59, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e a sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114, 1997.
- PIMENTA, Selma. Garrido; GONÇALVES C. L. *Reverendo o Ensino de 2º Grau Propondo a Formação de Professores*. 2 ed., São Paulo: Editora Cortez, 1992. 159 p.
- PIMENTA, Selma. Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997, 200 p.
- PIRES, Célia Maria Carolino. Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática. *Educação Matemática em Revista*. São Paulo: SBEM, 2001.
- POLETTINI, Altair. F. F. Análise das Experiências Vividas Determinando o Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. In: Bicudo, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: Perspectivas e Concepções*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- _____. História de Vida Relacionada ao Ensino de Matemática no Estudo dos Processos de Mudança e Desenvolvimento de Professores. *Zetetiké*, vol.4, nº 5, p. 29-48, 1996.

PONTE, João Pedro da. *A Investigação sobre o Professor de Matemática: Problemas e Perspectivas*. Conferência realizada no I SIPEM. São Paulo, 2000.

Proposta do Curso Normal. Colégio Estadual Luiz Navarro de Brito, 2000.

SANTOS, Helena Maria dos. *O Estágio Curricular na Formação de Professores: uma experiência em construção*. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em abril 2004.

SARAMAGO, José. *A Jangada de Pedra*. São Paulo: Companhia da Letras, 1992. 317 p.

SOARES, Maria Tereza Carneiro; PINTO, Neuza Bertoni. *A Pesquisa em Colaboração do Professor que Ensina Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em abril 2004.

SZYMANSKI; Heloisa (org.); ALMEIDA; Laurinda Ramalho de; PRANDINI; Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. – Brasília: Planı Editora, 2002. 87 p.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação a formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, n. 13, p. 5 – 24, 2000.

TEIXEIRA, Manuel Lima Cruz. A Formação do Professor de Matemática e a Pesquisa em Sala de Aula. *Educação Matemática em Revista*, nº 12, ano 9, p. 40 – 45, junho de 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

ⁱ Texto fruto do da minha Dissertação de Mestrado apresentada em 2005, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) sob a orientação do Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa – UNESP/RC.

ⁱⁱ Licenciada em Matemática e Especialista em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana UEFS – BA e em Matemática e Novas Tecnologias pela UNB, Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UEFS e Universidade Federal da Bahia – UFBA, atualmente professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – BA e professora do Ensino Médio da rede estadual da Bahia.

Endereço para correspondências: Depto. De Educação da UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, Av. Universitária, s/n, km 03, BR 116, CEP: 44031-460. Feira de Santana – Bahia - Brasil. lilianevalverde@gmail.com.

ⁱⁱⁱ O conceito de “experiência” será visto aqui à luz das idéias de Bondía (2000).