

OS SABERES CONSTRUÍDOS PELOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Thalita Faria de Oliveira
UEG/JUSSARA
thalitafariadeoliveira@hotmail.com

Roseli Araujo Barros
UEG/IEMCI/UFPA
roseliaraujo@hotmail.com

1. Resumo

Na comunicação, discutimos os saberes construídos pelos licenciandos na realização do Estágio Supervisionado em Matemática na Universidade Estadual de Goiás, campus Jussara. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, a partir da análise dos relatórios produzidos pelos acadêmicos do terceiro ano de Licenciatura em Matemática, nas atividades de Estágio Supervisionado I, em 2013. Destes, emergiram três categorias: *ninguém ensina o que não conhece, é necessário conhecer o currículo e Saberes originários da prática docente*. A pesquisa permitiu compreender que o Estágio Supervisionado, para este grupo de licenciandos, possibilitou a produção/mobilização de saberes docentes necessário à prática docente a partir de reflexões desenvolvidas antes, durante e depois das ações de ensino em sala de aula. E, nesse processo, o papel do professor orientador de Estágio, no acompanhamento e apoio das atividades dos futuros professores, é fundamental para a análise a respeito das possibilidades de ação docente na escola.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Formação Inicial; Matemática; Estágio Curricular Supervisionado.

1. Introdução

No início da formação, tudo o que se aprende são teorias de aprendizagem e conteúdos e alguns alunos acham que para ser um professor, basta ter conhecimento e dominar todo o conteúdo. Além do domínio do conteúdo específico, necessita-se também da prática e o Estágio é o responsável por essa tarefa, já que por meio dele o acadêmico aprendiz passa a ter, na maioria das vezes, o primeiro contato com os alunos e com a realidade da sala de aula.

Cabe ressaltar que, o tipo de Estágio ao qual estamos nos referindo é o *Estágio Curricular Supervisionado*, que em exercício, o futuro professor toma o

campo de atuação como objeto de estudo, de análise, de investigação e de interpretação crítica, fundamentando-se no que é estudado nas disciplinas do curso de formação. Logo, vai além do *Estágio Profissional*, aquele que busca inserir o profissional no campo de trabalho de modo que ele treine as rotinas de atuação (PASSERINI, 2007). Os Estágios Curriculares são compreendidos como experiências que podem ser consideradas como exemplos de práticas profissionais futuras. O *Estágio* refere-se a uma formação anterior à prática profissional e *Curricular*, ao domínio de elementos, que tem por objetivo a consolidação dessa prática, sabendo lidar com o conhecimento organizado para ensinar alguém acerca de um conhecimento estabelecido (MOURA, 2003).

O Estágio na licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que visa à inserção do futuro professor na prática docente e no contexto profissional. Também representa a oportunidade de intercâmbio entre universidade, escola básica e comunidade, com a articulação de ações voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002, consta que a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena deve ser garantida através da integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, das quais 400 (quatrocentas) horas devem ser reservadas à Prática de Ensino e outras 400 (quatrocentas) horas ao Estágio Supervisionado. Este documento aponta que o Estágio seja desenvolvido na segunda metade do curso, a partir de uma parceria entre a escola e a universidade para que, de modo conjunto e em colaboração, acompanhem e avaliem essa etapa da formação. As escolas de educação básica são, ainda, responsáveis na formação dos futuros professores (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b).

Na Universidade Estadual de Goiás (UEG), o Estágio Supervisionado está sujeito às normas e regulamentos que têm por objetivo resguardar seu caráter de

instrumento de formação profissional, dependendo da validação da UEG, para que tenha seus efeitos legais. Sendo sua duração e carga horária estabelecidas pela Resolução do CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, e o cumprimento deste componente curricular ocorrem principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

As atividades do Estágio, de acordo com a organização da Proposta Pedagógica do Estágio Curricular Supervisionado dos cursos regulares de licenciatura do Campus Jussara, são divididas nas seguintes etapas: Diagnóstico Escolar, Docência Participativa, Projetos e/ou Oficinas, Regência, Produção Acadêmica e Orientação Didático-Pedagógica. As referidas etapas são realizadas tanto no terceiro ano, quanto no quarto ano de cada curso.

As disciplinas que orientam o Estágio Supervisionado em Matemática na UEG são Metodologia do EF e Metodologia do EM ambas com uma carga horária de duas horas semanais. Segundo a proposta pedagógica de Estágio Curricular Supervisionado (GOIÁS, 2014a), a disciplina tem por função dar suporte teórico/prático aos alunos durante o processo de Estágio, seja nas discussões de textos referentes ao Ensino e Didática em Matemática, seja na proposição e análises dos meandros da docência. No regimento do Estágio Curricular Supervisionado (GOIÁS, 2014b) consta que a sistemática de organização, orientação, coordenação e avaliação do Estágio Supervisionado são estabelecidas pelos Professores Orientadores de Estágio, juntamente com a Coordenação Adjunta de Estágio, em forma de Proposta Pedagógica, observando a legislação vigente.

Atualmente, a UEG passa por um processo de reestruturação, que incluem a revisão do Projeto Pedagógico dos cursos, proposta de desenvolvimento curricular de nomenclaturas e ementas de disciplinas destes. Por consequência, o Estágio Supervisionado também passa por um processo de mudança curricular. Assim, acreditamos na necessidade de discutir o Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática, já que no caminho

para uma formação docente bem elaborada são necessárias estratégias reflexivas que possam servir de base na atuação da prática. Nesse sentido, o Estágio é um espaço de reflexão e construção de conhecimento e investigar as situações que envolvem esse componente curricular torna-se importante ao oferecer reflexões acerca da formação inicial de professores.

Neste texto, discutimos os saberes construídos pelos licenciandos na realização do Estágio Supervisionado em Matemática na Universidade Estadual de Goiás, campus Jussara. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, a partir da análise dos relatórios produzidos pelos acadêmicos do terceiro ano de Licenciatura em Matemática, nas atividades de Estágio Supervisionado I, em 2013.

2. Saberes profissionais dos professores: buscando significados

A preocupação com os saberes docentes não é recente. Autores como Tardif (2013); Gauthier *et al* (1998) têm discutido sobre os saberes docentes, todavia, ainda mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos. O Saber para Tardif (2000) engloba os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, ou o saber-fazer e saber-ser. Especificar esses saberes envolve um movimento das pesquisas sobre o ensino a fim de determinar um repertório de conhecimentos específicos à profissão docente, que se constitui do conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e atitudes que um professor necessita para realizar seu trabalho num contexto de ensino.

Os saberes que servem de base para o ofício de ser professor são distintos e originários de diversas fontes. Esses saberes podem ser apontados, segundo Tardif (2013), como *saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais*, e precisam ser produzidos/mobilizados ao longo da formação profissional, seja inicial ou contínua.

Os *saberes da formação profissional* são os saberes produzidos pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor, o ensino e a aprendizagem e transmitidos pelas instituições formadoras para serem incorporados à formação e à prática do professor. Já os *saberes disciplinares*, praticados pelo docente, incorporam ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, Matemática, História) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Eles emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos, selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para essa cultura. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o professor deve aprender a aplicar.

Os saberes que emergem da experiência são considerados de *saberes experienciais*, esses são os saberes específicos baseados no trabalho cotidiano do professor, no exercício de sua profissão e no conhecimento de seu meio. Esses saberes nascem da experiência e são por ela validados, incorporando-se “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2013, p. 39). Constituindo um repertório de saberes e de práticas que não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos, nem tampouco se encontram sistematizados num corpo teórico. Estão, antes, incorporados como uma cultura docente em ação (*habitus*) que preside as decisões individuais e coletivas e permite lidar com as situações concretas, muitas vezes imprevisíveis, transitórias, singulares, com que o professor se defronta no cotidiano da escola e da sala de aula.

O saber experiencial está relacionado a outro tipo de saber, o *saber da tradição pedagógica*. Este saber, por sua vez, influencia intensamente o primeiro. Os saberes da tradição pedagógica compreendem regulamentações, normas disciplinares e ritos quase sagrados, que devem ser seguidos e reproduzidos pelos professores e alunos, tais como: o uso disciplinar do tempo e do espaço; a disciplina da classe; disciplina nos deslocamentos; disciplinarização do comportamento. (FIORENTINI, NACARATO e PINTO, 1999).

Assim, surgem códigos das práticas pedagógicas (GAUTHIER *et al*, 1998). Tal *tradição pedagógica* foi intensamente combatida a partir do século XX pelas ciências educativas, ao proporem um novo conjunto de saberes para a prática pedagógica, baseando-se na investigação científica e, sobretudo, na maneira como a criança aprende. O professor deixa de ser um artesão e “passa a ser um técnico cujo saber fazer é fundado sobre uma ciência rigorosa. É nesse contexto paradigmático que se afirma o modelo da racionalidade técnica”. (FIORENTINI, NACARATO e PINTO, 1999, p. 37).

Todavia, essa forma de produzir conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem não tem conseguido obter sucesso na prática, já que esse é produzido por meio de recortes da prática docente. Mesmo quando expressos por propostas curriculares, na visão dos professores, são alheios e em desacordo com aquilo que vivenciam em seu cotidiano profissional. Contra esse modo de produção de conhecimento que surge a concepção de *pedagogia como saber profissional* (GAUTHIER *et al*, 1998; TARDIF, 2013). O saber docente deixa de ser visto como dogmático e passa a ser visto como reflexivo e experiencial, não mais se fundamentando em um ideal prático ou na tradição pedagógica, mas, sobretudo, na atividade profissional do professor. Esse é considerado um profissional prático, cujo saber se baseia sobre a reflexão antes, durante e após a ação.

3. Os saberes construídos pelos licenciandos em Matemática durante o Estágio Curricular Supervisionado

Buscamos retratar os saberes produzidos/mobilizados pelos licenciandos no Estágio Curricular Supervisionado I, de acordo com Tardif (2013), elencando três categorias: *ninguém ensina o que não conhece, é necessário conhecer o currículo e Saberes originários da prática docente.*

Ninguém ensina o que não conhece

A terceira vivência, Docência Participativa, envolveu a elaboração de um projeto e desenvolvimento deste na escola campo. O projeto foi discutido em sala com os estagiários, nas aulas de Metodologia do EF, onde ficou definido que o mesmo abordaria as quatro operações fundamentais nas turmas de sexto ano do EF, o conteúdo foi sugerido por uma das professoras de Matemática da Escola Campo. Assim, foram desenvolvidos dois projetos, um no período matutino e outro no vespertino. No matutino, os estagiários optaram por desenvolver uma gincana matemática. Nela, foram desenvolvidos jogos como: bingo da divisão, quebra-cabeça de multiplicação, corrida de sacos envolvendo a multiplicação, dentre outros. O segundo projeto optou por desenvolver uma oficina em sala de aula. Nela, trabalharam jogos como a minitrilha da adição, dominó das frações, pontinhos da multiplicação, trilha das quatro operações, escopa de 15 e bingo da divisão. No Recorte 1, um estagiário aponta a importância do projeto desenvolvido em termos de interação do grupo, metodologia diferenciada e percepção das dificuldades dos alunos.

Nós, acadêmicos responsáveis pela gincana trabalhamos sempre unidos, foi um grupo muito bem organizado do começo ao fim do projeto, e prova disso, foi o resultado obtido na execução do mesmo. Fizemos um bom trabalho junto com a professora de Estágio e [...] dos alunos do 6º ano, que se comportaram muito bem o tempo todo. Foi uma experiência ótima e gratificante para todos, tanto ensinamos como aprendemos, e nos divertimos também. (Estagiário JC, 2013).

No Recorte 2, percebemos que outro estagiário reflete sobre a elaboração e desenvolvimento do projeto, afirmando que este permitiu a junção da teoria com a prática, tão aclamados nos cursos de Licenciatura.

Mais do que isso a oficina nos permitiu verificar diferenças entre a teoria e a prática. A meu ver este projeto foi satisfatório para todos os estagiários, já que tivemos um ótimo resultado vindo dos alunos, pois tudo que planejamos deu certo, conseguindo concluir o projeto com sucesso. (Estagiário JS, 2013).

Uma das estagiárias afirma que os jogos são utilizados, pelos professores, como um recurso pedagógico eficaz para a “*construção do conhecimento matemático e ajuda o professor a manter os alunos concentrados*” (Estagiária AF, 2013). Já outra estagiária diz que o uso dos jogos para o ensino de matemática apresenta “*melhorias tanto para o professor quanto para o aluno, pois o professor passa de “transmissor” do conhecimento para o mediador do mesmo, incentivando a aprendizagem*” (Estagiária CV, 2013). Com relação ao segundo projeto, alguns estagiários enfatizaram pontos positivos e negativos.

[...] a escolha dos jogos e a confecção proporcionaram, uma dimensão de como é desenvolver um projeto em conjunto. Acredito que fomos dedicadas na preparação do material, sempre buscamos o melhor de nos no planejamento das atividades, trocamos experiências de jogos já utilizados anteriormente e sugestões. (Estagiária TF, 2013).

Utilizamos os jogos didáticos no intuito de motivar os alunos no ensino-aprendizagem de matemática. No entanto, o desenvolvimento da oficina na escola campo não alcançou nossa expectativa, porque os alunos não tiveram interesse nas atividades propostas em sala por nós. (Estagiária AF, 2013).

Os pontos ressaltados no desenvolvimento do projeto foram discutidos, em sala de aula, pela professora orientadora de Estágio em conjunto com os estagiários. Acreditamos que a opção do primeiro grupo por trabalhar com gincanas foi adequada, pois a mesma é vista como uma das atividades que

favorecem a reflexão a produção e a recriação de saberes (MOTTA, 2006), além disso, projetos, monitoria, minicursos sobre um determinado conteúdo, etc. Logo, a execução dos projetos promoveu a integração entre a universidade e escola campo, um momento de interação dos estagiários com a realidade escolar. A elaboração e desenvolvimento dos projetos criaram a “vivência da iniciativa pedagógica e a familiarização com a pesquisa participante”(PENTEADO, 1988, p.10).

Os recortes acima nos instigam a refletir que, para ensinar, é preciso conhecer os conceitos, e através de uma metodologia adequada, sugerir aos alunos circunstâncias de ensino na aprendizagem destes. As metodologias devem ser discutidas e tratadas, em suas especificidades, no decorrer de componentes curriculares do curso de formação inicial e, especialmente, nas disciplinas que compõem o núcleo das práticas de ensino. Os saberes da formação profissional se caracterizam como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Eles fornecem, “por um lado, o arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2013, p. 13) e tendem a atribuir uma formação científica aos professores, seja na formação inicial ou contínua, contribuindo para transformar a prática docente em uma prática cultivada.

É necessária a apropriação da significação dos conceitos envolvidos, já que ninguém ensina o que não distingue. Para ensinar o professor precisa desenvolver os saberes disciplinares, que se caracteriza como o conhecimento dos conteúdos das disciplinas, e define como saberes disciplinares os saberes produzidos durante a formação acadêmica. (TARDIF, 2013).

É necessário conhecer o currículo

Gauthier *et al* (1998) afirma que no *saber curricular*, a disciplina sofre transformação para se tornar um programa, determinados por outras pessoas, onde se deve conhecer o programa para planejar e avaliar. Os

conceitos/conteúdos que os professores desenvolvem em sala de aula constituem um currículo escolar, sendo a organização do ensino de tais uma das tarefas que cabe ao professor. Este deve encontrar maneiras que permitam aos alunos procedimentos de generalização, de análise e de síntese, o que se torna um grande desafio.

A estagiária TF, em sua regência, ministrou o conteúdo referente a cálculo de área e perímetro de figuras planas no 7º ano, e segundo ela, com *“com o conteúdo estipulado, partimos para o planejamento da aula [...] Iniciamos a elaboração estabelecendo os objetivos a serem alcançados”*. Diante de algumas dúvidas, fez algumas pesquisas em outros livros, além do adotado pela professora titular da disciplina, e na internet, buscando enriquecer a aula. Constatou que tanto nos outros livros, como na internet o conteúdo se encontra com um nível maior de aprofundamento. E o livro utilizado pela professora titular trazia somente uma noção de como são realizados os cálculos de área e perímetro de figuras planas. Assim, sentiu a necessidade de buscar esclarecimentos de como *“a professora titular apresentaria o conteúdo, tivemos a oportunidade de conversar com ela que nos esclareceu sobre o conteúdo, esse esclarecimento foi importante visto que é de praxe os professores sempre recorrem a materiais de apoio”* (Estagiária TF, 2013).

[...]Tendo em vista a melhor percepção do conteúdo a ser ministrado e que poderíamos demorar a desenhar as figuras geométricas de uma maneira que se obtivesse uma melhor visualização, optamos por elaboramos as figuras a serem estudadas em cartolinas. Também utilizamos o mesmo para os cálculos das áreas do retângulo, quadrado, triângulo e paralelogramo. (Estagiária TF, 2013).

Outra estagiária aponta que a fase do planejamento da regência iniciou com uma *“conversa com a professora de orientadora de Estágio Supervisionado I, para conhecermos quais os conteúdos já trabalhados pelo professor titular em sala de aula e quais as sugestões para a nossa regência”*. Afirma que após a definição do tema sobre polígonos, optou por, inicialmente, diagnosticar os

possíveis conhecimentos prévios dos alunos com relação ao assunto. O conteúdo foi dividido entre dois estagiários, pois “*teríamos somente duas horas/aula [...] um estagiário iniciaria o conteúdo e o outro concluiria, não prejudicando o desenvolvimento dos alunos*” (Estagiária ES, 2013).

Decidimos realizar o planejamento juntamente com o estagiário que daria continuação a aula, já que assim teríamos mais coerência com as metodologias a serem utilizadas, com a exposição dialogada do conteúdo, os objetivos específicos, a utilização dos recursos didáticos, as apostilas que montaríamos para alunos e as dinâmicas utilizadas. O referencial teórico foi elaborado a partir de livros semelhantes para que não houvesse divergência nas explicações. (Estagiária ES, 2013).

Sobre o desenvolvimento de sua aula diz que iniciou com uma conversa informal com os alunos sobre o tema a fim de diagnosticar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, já que o conteúdo havia sido abordado pelo professor regente anteriormente.

Preparei um esquema no quadro negro sobre o assunto a ser revisado, tornando a aula expositiva e dialógica. Após as explicações sobre o esquema distribuimos aos alunos uma pequena apostila com o conteúdo que iríamos discutir. O material foi manuseado livremente pelos estudantes que o relacionavam com conhecimentos que já possuíam. [...] A introdução do conteúdo aconteceu por meio de figuras impressas e coladas na lousa e, ainda, algumas foram desenhadas juntamente com os alunos onde identificamos os ângulos, lados e vértices e os nomes dos polígonos. Posteriormente, alguns exercícios foram propostos e esperamos os alunos resolverem os mesmos para, em seguida, corrigir no quadro negro com a participação dos mesmos. (Estagiária ES, 2013).

Observamos nos trechos dos relatos acima a importância do planejamento para o professor. Nesse sentido, Melo (2004) descreve que o planejamento consiste em primeiro lugar, um instrumento para o aluno,

[...] no qual o professor estabelece com objetividade, simplicidade, validade e funcionalidade e ação educativa em matemática, cuja

finalidade é contribuir com a formação do aluno em dimensão integral. Todavia, as ações matemáticas educativas necessitam serem pensadas, de forma crítica e consciente, pois devem visar ao atendimento de melhoria de vida dos alunos como pessoas (p. 2).

Saberes originários da prática docente

Durante o Estágio Supervisionado, o Licenciando vivencia muitas tensões, aprendizados e, também, dificuldades. É um período de transição em que ele deixa de ser aluno e passa a ser professor, assumindo a difícil tarefa de ensinar. No decorrer de vivências que se fazem a partir do exercício da docência, há possibilidades em que o futuro professor venha a aprender a partir de suas ações.

Na quarta vivência, a regência, os estagiários ministram duas aulas na escola campo, sendo exigido, por parte da professora orientadora de Estágio, que estes elaborem o plano de aula e uma apostila com o conteúdo da aula a ser ministrado, obedecendo à seguinte sequência: teoria, exercícios resolvidos, exercícios propostos e a proposição de uma atividade manipulável, por exemplo, um jogo. Acreditamos que este tipo de planejamento é um momento onde o futuro professor pode pensar como desenvolveria um determinado conteúdo de modo contextualizado, buscando fazer uso de materiais diferenciados. Cabe lembrar que o mesmo planejamento foi exigido em uma das etapas da docência participativa, as microaulas. Sobre a regência, os estagiários afirmam que a sua realização foi:

[...] uma atividade muito significativa para todas as partes envolvidas. Nesse sentido, não conseguimos tirar nada de negativo da regência, pelo contrário, nos proporcionou uma grande contribuição profissional e pessoal (Relatório de Estágio, Estagiária CV, 2013).

[...] a etapa mais importante do Estágio Supervisionado I, pois é onde vivenciamos o que é ser professor, já que é o momento que temos para planejar nossas aulas e, constatarmos a importância do planejamento na vida do docente. [...] uma grande experiência, pois a troca de conhecimentos com alunos nos proporcionou que

toda às vezes em que o professor entra na sala de aula, ele aprende com os seus alunos. (Relatório de Estágio, Estagiária KM).

Os estagiários afirmam que não sentiram muita dificuldade durante a regência, já que ministrar as aulas nas salas onde realizaram a observação da prática pedagógica do professor titular contribuiu para conhecer melhor a turma, observando os alunos mais participativos e a interação entre eles. Assim, após a realização de todas as vivências do Estágio, na tentativa de definir a importância do estágio, explicitam:

Através das demais etapas do estágio, aprendemos a importância do mesmo, que nos leva a conhecer a realidade em que se encontram as escolas, fazendo uma junção da teoria com a prática, nos colocando frente a frente ao meio no qual seremos inseridos após o término de conclusão do nosso curso. Aprendemos que é necessário fazer um bom planejamento de aula, e tentar diferenciá-las a fim de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, para que estes consigam aprender o que lhes é ensinado de maneira divertida e fora da rotina. (Estagiária RF).

A prática diária fornece não apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite uma avaliação dos outros saberes. Os professores incorporam outros saberes a sua prática, onde retraduzem sua formação e adaptam a profissão. A experiência provoca um efeito de retomada crítica (retro-alimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Talvez a maior importância dos saberes da experiência resida no fato de que eles podem funcionar como um “filtro” dos outros saberes, possibilitando uma re-visão e uma re-avaliação dos saberes adquiridos anteriormente e exteriormente à prática profissional propriamente dita. E, assim, podem promover a emergência e consolidação de um “novo” saber, “um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana”. (TARDIF, 2013, p. 53).

4. Conclusão

A elaboração desta pesquisa provocou a necessidade de rever apontamentos e registros dos relatórios, resgatando marcas e impressões que se estabeleceram no decorrer da trajetória dos licenciandos ao longo das vivências. Entretanto, a elaboração escrita dessas reflexões, desde que não encaradas em favor de meras atividades burocráticas, podem se transformar em documentos para que professor, que trabalha com o Estágio, repense sua prática docente.

A multiplicidade de enfoques dessa ação nos leva à percepção do estágio “enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1999, p.121). Logo, a orientação e o apoio do professor orientador, no acompanhamento das atividades dos futuros professores, são fundamentais para as análises a respeito das possibilidades de ação docente na escola, diante de seus condicionamentos estruturais.

Portanto, a ação de formação profissional do futuro professor deve possibilitar a capacidade de desenvolvimento de habilidades e competências, assim como de ações e de saberes docentes necessários a sua prática educacional.

5. Agradecimentos

Agradecemos a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, da UEG, pela bolsa concedida, possibilitando, a acadêmica, oportunidade de participar de modo efetivo no desenvolvimento do projeto.

6. Referências

BRASIL. LEI Nº 9.394 / 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 2002a.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2002. *Duração e Carga horária dos cursos de Licenciatura*. Brasília, 2002b.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; PINTO, Renata Anastácio. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. *QUADRANTE: Revista Teórica e de Investigação*. Lisboa, APM, v. 8. p. 33-59, 1999.

GAUTHIER, Clermont. *et al. Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí (RS): UNIJUI, 1998.

GOIÁS, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIAS. *REGIMENTO, Caderno de Orientações da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás-PRG*, 2010.

GOIÁS, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIAS. *Proposta Pedagógica de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório dos Cursos Regulares de Licenciatura da Unidade Universitária de Jussara*, 2014a.

GOIÁS, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIAS. *Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos Regulares da Unidade Universitária de Jussara-Matriz*, 2014b.

MELO Gilberto Francisco Alves. *Planejar ou não planejar o ensino da matemática*. Recife, Pernambuco, Julho de 2004. Disponível em: http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/MC2_1621926249.pdf. Acessado em junho de 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A prática e o estágio curricular no contexto dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. In: *III Encontro Interinstitucional de Estágio Curricular*. Fortaleza. Anais do III Encontro Interinstitucional de Estágio Curricular, 2003.

MOTTA, Josiane Marques. *As disciplinas de metodologia de ensino e estágio supervisionado na formação do professor de matemática: saberes e dificuldades*. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, UFSC, Florianópolis (SC). Disponível em: <http://antiga.ppgect.ufsc.br/dis/31/dissert.pdf>

PASSERINI, Gislaine Alexandre. *O Estágio Supervisionado na formação inicial do professor de matemática na ótica de estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UEL*. Londrina, 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2007.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Professores de prática pensando a didática: considerações sobre uma vivência. In: *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES*. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 07-12, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org) *Saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.