



Estágio Supervisionado: paradigmas da formação docente

Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FACIP
Brasil
marim@pontal.ufu.br

Carlos Eduardo Petronilho Boiago
Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FACIP
Brasil
cadu_matematica@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir a concepção de Estágio Supervisionado e propor uma situação didática que aborde a metodologia de resolução de problemas. Na proposta da disciplina Estágio Supervisionado III, da graduação em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, foram realizadas 72 horas/aulas presenciais de estágio no primeiro ano do EM em uma escola municipal de Ituiutaba-MG. Com auxílio de leituras desenvolvidas na universidade, das observações e das participações no âmbito escolar, elaborou-se e executou-se um plano de aula analisado neste trabalho. Nas discussões sobre as situações vivenciadas, notou-se que o professor faz uso de questionamentos para formar conceitos. Contudo, é ele mesmo quem responde suas indagações. No desenvolvimento do plano de aula, percebeu-se a importância da valorização dos saberes do educando, pelo simples fato de levá-lo a pensar, discutir e estabelecer relações com outras disciplinas e outros conteúdos; de ir em busca da solução para um determinado problema.

Palavras chave: Estágio Supervisionado; Formação Inicial; Aprendizagem; Resolução de Problemas.

Fundamentação: a Formação Docente

Os esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar educadores têm-se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino, por meio da formação inicial. Vários professores se deparam com uma realidade, às vezes, desanimadora. As Estatísticas apontam que, ano após ano, grande número de

professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições insatisfatórias de trabalho nas escolas.

Formar professores, em maior quantidade e com qualidade, é apenas uma parte da tarefa. Para isso, é necessário criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. Também é necessário e primordial que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.

Como Fiorentini (2004, p.142) aponta:

nos últimos anos, os cursos de formação de professores no Brasil têm passado por sérias críticas que encaminham na direção de superar a baixa qualidade da formação ministrada e buscar um novo perfil para o profissional da educação, o que fatalmente os impeliu a encontrar outras alternativas de formação que superassem as já consagradas e tão severamente criticadas.

Perante os desafios e as novas exigências na educação, o campo profissional requer profissionais, cada vez mais, qualificados e permanentemente atualizados, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Relembramos aqui que, se a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é investir na Educação Básica, isto nos remete a ressaltar o quanto é importante o investimento na educação profissional, direta ou indiretamente, envolvendo todos os atores nesse contexto: a comunidade, pais, alunos, professores, coordenadores, supervisores e gestores, com iniciativas que busquem o sucesso de sua aprendizagem.

Precisamos abandonar o conceito obsoleto de formação estática e finita, baseando-nos na atualização científica, didática e pedagógica. Também é necessário adotar um conceito de formação que contemple o desenvolvimento de habilidades de como organizar, fundamentar e revisar a teoria, articulando esquemas práticos, predominantes, com os esquemas teóricos que os sustentam; vislumbrando-se uma educação transformadora.

A importância do aprimoramento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica é uma temática enfatizada na legislação brasileira, como parte do processo de valorização do trabalho docente. Trata-se de uma preocupação significativa e presente na comunidade científica que ganhou mais intensidade na segunda metade da década de 1990, como bem demonstram os estudos sobre o estado do conhecimento, coordenados por Marli Andre (2002).

A formação docente pode ser entendida de três maneiras, segundo Garcia (1999), a primeira, como uma função social de transmissão de saberes, do saber fazer ou do saber ser, que exerce o benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante; a segunda, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que realiza as possibilidades da aprendizagem; a terceira, a formação como instituição, quando a estrutura organizacional planifica e desenvolve atividades de formação.

Julga-se que a formação docente assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e transforma-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com as mudanças e as incertezas (IMBERNÓN, 2000).

A Escola como Cenário para o Desenvolvimento do Estágio Supervisionado

Para modificar o Currículo de uma escola, buscando mais qualidade, é preciso que se tenha um projeto, construído, coletivamente, com respostas às necessidades reais da instituição e iluminado pela ciência e pela prática de seus autores. A educação é projeto de desenvolvimento humano e social e, como projeto que se concretiza em objetivos, deve ser desejada para que se desencadeiem ações comprometidas com o modelo a ser alcançado (SACRISTAN, 1999). O mesmo autor ressalta ainda que o entusiasmo pelo desejo de fazer melhor, a satisfação pelo que produz, a dedicação e o compromisso com o que se põe a fazer são sentimentos importantes, que nos levam à qualidade e efetividade das ações.

A escola, como organismo vivo, está sempre se recriando, transformando-se. É também uma instituição aprendente, bem como os professores. Para que possam ensinar, com inovação e qualidade, devem aprender sempre e melhor.

Para Nogueira & Nogueira (2009), a escola não é uma instância neutra, que transmite uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas e avalia os educandos com referências em critérios universalistas. Ao contrário, é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

Uma das funções da Escola é desenvolver crianças, jovens e adultos, contribuindo para que se alterem ou mudem para melhor, sempre se aperfeiçoando. Como organização do trabalho, normalmente serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas. Por isso, também tem o dever primeiro de desenvolver-se, por si própria. Esta instituição, denominada escola, somente poderá fazer isso em um movimento positivo, se mantiver organicamente articulada com a comunidade e a cultura de que faz parte.

A escola moderna detém características típicas, mas também é uma organização extremamente flexível, capaz de adaptar-se, como vemos em sua atual mundialização, a uma vastíssima variedade de contextos sociais e históricos (TARDIF, 2003). A estrutura organizacional em que seu trabalho é realizado não é um ambiente neutro. Constitui-se fonte de tensões e de dilemas próprios da profissão docente, que precisam ser resolvidos, diariamente, para dar continuidade a suas tarefas profissionais.

Na organização escolar, o professor ocupa uma posição de executante autônomo, segundo Tardif & Lessard (2005, p.108):

sua atividade insere num conjunto inteiro de controles e de regras institucionalizadas e burocratizadas. Contudo, ele próprio precisa definir os meios educacionais e o processo de trabalho na classe, sem deixar de levar em conta finalidades imprecisas, ambíguas e muito difíceis ou impossíveis de avaliar. Precisa ainda agir ignorando os efeitos últimos de sua ação. Além de tudo isso, ele trabalha com um objeto capaz de subtrair-se à sua ação e do qual ele tem apenas um controle parcial. Considerando que a escola persegue fins heterogêneos, o professor precisa triar e escolher as finalidades que ele acha que deve privilegiar na ação concreta, em função dos recursos disponíveis, das necessidades dos alunos, de suas crenças, valores, etc. Ao mesmo tempo em que segue padrões gerais, o professor precisa considerar as diferenças individuais. Como agente da organização escolar, ele deve agir de modo personalizado com os alunos. Integrando num quadro burocrático de trabalho, ele deve se comportar, ao mesmo tempo, como um profissional autônomo.

No entanto, os professores inseridos no cotidiano escolar são sujeitos, individuais, capazes de autoaprendizagem, dentro ou fora da escola. Podem, por isto, planejar, dirigir e selecionar atividades para sua própria formação. Neste sentido, o profissional estará formando sua imagem pessoal e sua visão como profissional; tão importante para sua realização, como educador.

Para Canário (2006), a formação de educadores, em exercício ou a serem inseridos na função, passou a ser uma reinvenção de modos de socialização profissional, desenvolvendo, nos contextos de trabalho, uma dinâmica com dupla vertente – a primeira, formativa e a segunda, de construção identitária. Estas duas dinâmicas emergem e desenvolvem-se na ação; o que conduz a formação do professor centrada na escola, em seu próprio local de trabalho, não se caracterizando uma relação de exterioridade com o contexto do trabalho. Assim sendo, os projetos de formação de professores passam a fazer parte das intervenções da escola.

Neste sentido, para formar o professor, com qualidade, a Resolução n.º 02/2004, do Conselho de Graduação da UFU, apresenta os seguintes objetivos para o Estágio Supervisionado: proporcionar ao graduando a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à sua futura profissão; promover a articulação teoria-prática; e favorecer o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel social. Na licenciatura, o estágio supervisionado visa à imersão do aluno nas diferentes dimensões do contexto profissional, levando-o a vivenciar e analisar situações advindas da realidade escolar.

Os saberes do professor têm características próprias que exigem deste profissional um envolvimento pessoal, que precisa ser tematizado, refletido, analisado, sistematizado e discutido. Além do trabalho efetivo em sala de aula, é necessário que o futuro professor conheça outras atuações profissionais, como a participação na definição do projeto educativo e curricular da escola, inserção nas associações profissionais, interação com pais de alunos e demais membros da comunidade escolar.

De acordo com o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o Estágio Supervisionado constitui-se em um componente de caráter teórico-prático, objetivando: criar condições para a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à profissão docente; construir a compreensão sobre a identidade profissional do professor e de sua importância no processo educativo; promover a articulação teórico-prática; possibilitar situações de ensino, a partir das quais seja possível a experiência de intervenção pedagógica, e contribuir para a discussão e atualização dos conhecimentos do curso de formação.

Diante dos objetivos citados, o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da FACIP visa contribuir para o desenvolvimento de competências relativas à atuação comprometida com os valores inspiradores da sociedade democrática, ao ensino de conteúdos matemáticos, em diferentes contextos e em articulação interdisciplinar, para uma prática pedagógica crítica e inovadora.

Espera-se, portanto, que os estudantes sejam capazes de participar, efetivamente, do cotidiano escolar, em parceria com os professores-supervisores – aqueles que recebem os estagiários em seu espaço de trabalho – e demais profissionais da educação.

Busca-se, em um primeiro momento, a observação, participativa, dos estudantes no planejamento e na execução das atividades didáticas, na concepção das demais atividades pedagógicas e no cotidiano escolar. No segundo momento, a prática didática supõe uma

intervenção, planejada com o professor-orientador – docente da FACIP/UFU responsável pela disciplina a cada semestre – e com o professor-supervisor do estágio – docente da escola do campo de atuação, na cidade de Ituiutaba.

Desenvolvimento do Estágio Supervisionado

O projeto pedagógico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), propõe que o Estágio Supervisionado III do curso de Matemática tenha como objetivo propiciar ao graduando a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à sua profissão, levando-se em consideração uma articulação da teoria com prática e favorecendo o desenvolvimento da reflexão sobre o seu papel profissional e social. Este estágio visa contribuir para o desenvolvimento de competências de como atuar no espaço escolar, permitindo que o discente construa sua própria identidade do ser professor (PPP, 2007).

Neste sentido, a universidade mantém a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, oferecendo a disciplina que, por meio da articulação de saberes, visa desenvolver um profissional da educação com capacidade de investigar, criticar, planejar e refletir sobre sua prática pedagógica, de modo que venha a transformar seu saber fazer em um processo contínuo de construção de identidade de como ser professor.

Autores, como Pimenta (2003), Freire (2003), Tardif (2003) e outros propõem que os professores devam engajar-se em pesquisas para tornarem-se profissionais mais reflexivos; assim, possibilitando analisar suas práticas pedagógicas, além de desenvolver suas capacidades de discutir e tomar decisões significativas frente às situações concretas do cotidiano escolar.

Na primeira aula de estágio, o professor da universidade apresentou aos alunos a ementa da disciplina, explicando quais seriam os objetivos, e colocou em discussão a importância do estágio, como parte da formação profissional. Relembrando o pensamento de Tardif (2003), o saber do professor não se constitui apenas dos saberes das disciplinas e dos saberes curriculares e, sim, de uma grande pluralidade de conhecimentos.

Na sequência, foi apresentada aos estagiários, para a escolha da escola campo de estágio, uma relação das unidades de ensino da cidade, conveniadas com a universidade. Após a escolha, os professores da área da educação do curso de graduação em Matemática visitaram as escolas selecionadas, para contato com a direção e apresentação da proposta de estágio da universidade. Desta forma, chegamos à escola sabendo o nome do professor e seus horários, no intuito de cumprir uma carga horária de 120 horas, ou seja, 144 horas/aulas. Destas 144h/aulas, 72 horas/aulas contemplaram a leitura de textos, observações da escola, como um todo, e elaboração de relatório. As outras 72 horas/aulas compreenderam a observação, participação e regência em sala de aula.

A escola selecionada foi uma municipal, referência na cidade. A escolha aconteceu devido à curiosidade de se conhecer, investigar seu ambiente escolar. Atuamos no Ensino Médio com alunos do primeiro ano. A professora a qual recebeu o estagiário foi muito prestativa e disposta a compartilhar os saberes do estagiário com as suas práticas e sempre querendo socializar ideias metodológicas para aplicar em suas aulas. A preocupação da professora de como ensinar a Matemática, pode justificar as suas ações durante o período observado pelo estagiário, pois a mesma se voltava muito as técnicas, procedimentos, algoritmos; adotando, assim, a formação de

conceitos de maneira tradicional, em que o professor apresenta uma definição, seguida de exemplos e exercícios. Percebeu-se que os alunos são desmotivados, uma minoria corresponde ao trabalho do professor. Em nossas observações, vimos que muitos dos alunos não acompanham as discussões e não conseguem fazer os exercícios, por conta própria.

A essência da disciplina Estágio Supervisionado III contempla observação, participação e regência. Paralelamente a estas atividades, realizam-se leituras de textos pedagógicos, relacionados às fragilidades do professor, ao olhar do professor, ao planejamento, à relação professor e aluno e, principalmente, à prática docente reflexiva, contemplando-se ainda outros tópicos, também discutidos ao longo da graduação. Além disso, propõe-se que os discentes da disciplina, articulados com a realidade da escola, produzam um plano de aula que contemple uma metodologia diferente da utilizada pelo professor da escola-campo.

Com base na realidade observada, elaborou-se um plano de aula que utiliza a metodologia de resolução de problemas, para introduzir o conteúdo de função polinomial do segundo grau, conforme combinado com o professor da escola. De forma geral, podemos perceber que a Matemática é concebida como uma ciência exata, cujos resultados infalíveis são estruturados dedutivamente, essencialmente abstratos e simbólicos. Por tratar-se de uma ciência que se configura em outras, nela mesma ou em problemas do cotidiano, sua execução exige rigor de raciocínio e exatidão.

Não se pode negar que a resolução de problemas de Matemática se utiliza de conhecimentos prévios e da compreensão de relações que a sustentam como ciência e como área do conhecimento. A forma de como a resolução de problema deve ser empregada cabe aos educadores matemáticos analisarem, para que a própria Matemática se configure aos educandos como algo que tenha sentido, isto é, com finalidade compreensível, com elementos integrados em seu funcionamento, como um todo.

Em constante diálogo entre o professor observado e o da universidade, elaboramos um plano de aula que trabalhasse com uma didática de interações, que visasse formar conceitos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Após sua elaboração, o plano foi socializado com os colegas de sala, deixando-se abertura para opiniões, críticas e sugestões. Vale ressaltar que, quando o professor valoriza os conhecimentos prévios do aluno, para inserir um conteúdo em sua estrutura mental, ele torna a aprendizagem mais significativa (MOREIRA, 2005).

O citado autor traduz a teoria de David Ausubel, que segundo ela, a intervenção do professor pode desencadear processos que auxiliem no desenvolvimento cognitivo dos alunos, melhorando o ensino da Matemática; fazendo com que cada aula seja um novo conteúdo, inserido na estrutura mental do aluno de maneira mais clara e significativa, e permitindo-se relações e respostas sobre o porquê e para quê aprender matemática.

Desta maneira, para contemplar as exigências da disciplina de estágio, construímos um plano de aula que contemplasse estas teorias, o que demandou mais cuidado na hora de planejar e organizar; quando falamos em ensinar e aprender, estamos trabalhando na estrutura cognitiva de um indivíduo.

Após o planejamento e as discussões com os outros colegas da sala, fomos à escola executar o plano, com o objetivo de definir a função polinomial do segundo grau e suas aplicações no cotidiano, por meio de uma situação problema.

Inicialmente, foi colocada no quadro a seguinte situação problema: “Do décimo sexto andar de um edifício, a 50 metros do chão, caiu um vaso. A distância do vaso em relação ao solo, em cada momento da queda, pode ser calculada pela fórmula $d = 50 - 5t^2$. Quantos segundos o vaso levou para atingir o solo?”.

Em seguida, organizou-se a sala de aula em forma de U, para apresentar a proposta e deixar claro o objetivo; sem dizer qual o conteúdo a ser introduzido. Assim, pediu-se para que um aluno realizasse a leitura do problema, em voz alta. Na sequência, os alunos foram questionados sobre o que contava o problema, observando se todos conseguiram compreender a situação. Caso algum aluno não houvesse entendido, propor-se-ia, então, a construção de um desenho do problema para uma melhor compreensão.

Com esta discussão, pergunta-se aos alunos se eles têm uma maneira de solucionar o problema e quais são as informações que o problema fornece. Induziram-se os alunos ao erro para, com a fórmula $d = 50 - 5t^2$ e no lugar do (d), substituir o valor 50 metros, encontrar $t = 0$ s. Em seguida, questionou-os se a solução estava correta, e como pode um vaso cair de uma altura de 50 metros e não gastar nenhum segundo.

Com base nas respostas, explicou-se, apoiando-se em conceitos da Física. Ainda na busca da solução, realizaram-se outras indagações sobre qual é a pergunta do problema e qual seria a distância do vaso em relação ao chão. Deste modo, o pensamento do aluno A concluiu que, quando o vaso está no chão, o valor da distância é $d = 0$. Assim, com a substituição deste dado na fórmula expressa no problema, os alunos obtiveram o valor do tempo t.

Mais que a solução, por meio das discussões, questionou-se a fórmula dada pelo problema e o que continha de diferente. Alguns alunos disseram ser o aparecimento do t^2 no problema. Deste modo, os alunos não falaram que se trata de uma função quadrática. Assim, instigou-se, a classe sobre o que é função e qual a lei de formação da função polinomial do primeiro grau. Perguntou-se, ainda, aos alunos que polinômio aparecia nesta lei e qual era o grau dele, buscando sempre uma relação com a fórmula do problema. Tais atividades fizeram com que concluíssem que se tratava de uma função do segundo grau.

A resolução de problemas tem como objetivo não apenas a aprendizagem, mas também um meio importante de contextualizar a matemática. Acredita-se que esta metodologia chame a atenção dos alunos, por o processo de ensino iniciar-se do nível em que eles se encontram; saindo-se do tradicional e promovendo mais interação entre professor e aluno (ONUCHIC & ALLEVATO, 2004).

Dando continuidade à aula, apresentamos que, na Matemática, há um conteúdo que generaliza esta ideia e colocando, no quadro, a definição, presente nos livros didáticos, de função quadrática. Em seguida, voltou-se à fórmula e fez-se o questionamento sobre quais eram os coeficientes, quais eram as variáveis. O estagiário encerrou a aula, apresentando como os autores do livro didático, adotado pela escola, desenvolve o tema abordado.

De acordo com Onuchic & Allevato (2004), ensinar Matemática, por meio da resolução de problemas, não significa simplesmente o professor apresentar um problema, sentar-se e esperar, de forma mágica, que tudo aconteça. É necessária a criação de um ambiente motivador e estimulante à aprendizagem. A instigação do aluno e a valorização de seus saberes são de extrema importância, pelo simples fato de possibilitar-lhe estabelecer relações e, com a mediação do professor, revisar, relembrar; o que torna o aprendizado mais significativo.

Análise

As observações, no estágio supervisionado, são um convite para se começar a desenvolver, nas práticas docentes, o ato de reflexão e análise; uma vez que é proposto ao educador que seja reflexivo e assíduo em suas atividades.

A prática do professor observado no estágio supervisionado III baseia-se na busca de interação com os alunos; o que acontece, por meio de questionamentos, no momento em que o professor inicia um conteúdo ou faz a correção de exercícios no quadro. Contudo, na maioria das vezes, é o próprio professor que responde aos questionamentos.

Deste modo, o professor observado, durante suas aulas, não correspondeu à criação de um ambiente motivador e estimulante. Ao explicar um problema, o docente poderia ter instigado os alunos e aguardado suas respostas, para a solução buscada.

Na definição do problema, o resolvidor procura compreender o enunciado, na tentativa de interpretar a proposta, que geralmente faz a si mesmo, com perguntas: quais são os dados do problema? O que se pede no problema? Os dados para resolver o problema são suficientes? Há dados em excesso ou redundantes no problema? Na segunda etapa, a seleção de uma estratégia de resolução, procura construir um plano estratégico para resolver o problema, com o objetivo de encontrar um caminho para a resolução. A próxima etapa, execução da estratégia planejada, destinava-se a testar o plano ou as estratégias pensadas antes. Esta fase era seguida, invariavelmente, de uma fase de *avaliação* do processo e do resultado obtido, ou seja, refletia sobre os resultados alcançados e avaliava-se face ao que tinha sido pedido no início.

Nesse processo de resolução, na tentativa de encontrar um plano mais próximo do ideal, alguns resolvidores recorrem às perguntas: a resposta encontrada faz sentido em relação ao problema em questão? Existem outras formas de resolução que sejam mais rápidas ou fáceis? Perante estas indagações, algumas vezes as pessoas retomavam o processo de resolução e voltavam a seguir as cinco fases anteriores.

Proporcionar que o professor compreenda mais sobre essa prática docente é tão importante e essencial quanto o mesmo repensar em um planejamento cuidadoso das atividades que irá desenvolver com seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa proposta de trabalho com a resolução de problemas não devemos separar o conteúdo da metodologia a ser desenvolvida, pois todo conteúdo trabalhado está intimamente conectado a uma ou mais formas adequadas de abordagem.

A partir das observações, notou-se que os alunos inseridos no âmbito da escola são desmotivados e não acompanham as discussões; ainda que relativa a conteúdos elementares, como regras de potenciação, operações elementares com números fracionários, produtos notáveis e até mesmo a compreensão e interpretação dos enunciados das propostas de exercícios.

É tempo de entender que a Matemática é mais do que números e algoritmos de cálculos, e compreendê-la como produção, leitura e interpretação de códigos e nomenclaturas, desenhos, símbolos, algoritmos, fórmulas e gráficos. Isso significa que, desde as séries iniciais da Educação Básica, cabe aos agentes da educação que atuam nas escolas, promoverem situações contextualizadas de ensino e aprendizagem em Matemática que desenvolvam nos alunos a

capacidade de identificar, analisar, julgar, tomar decisões e enfrentar situações-problema, de modo que eles possam se conscientizar do papel que a Matemática tem em suas vidas, bem como no desenvolvimento social, científico e tecnológico da humanidade. Com essa concepção inovadora da Matemática, as aplicações ultrapassam os cálculos em situações cotidianas, ganhando a forma de uma análise crítica das questões do mundo, que podem ser respondidas ou transformadas por meio do pensamento e do conhecimento matemático.

Considerações

O ensino da Matemática precisa ser tratado com mais cautela pelos educadores que atuam na prática pedagógica nas escolas públicas da Educação Básica. Desta forma, propõe-se que utilizem de metodologia que aproveita os conhecimentos prévios dos alunos, tornando suas aulas mais participativas.

A participação do aluno é de extrema importância nas aulas de matemática. Acredita-se que este é o momento em que os discentes expõem suas ideias e competências, oportunizando ao educador sanar dúvidas, revisar ou relembrar conceitos e conteúdos que não tenham sido significativos em sua avaliação.

No âmbito educacional, é possível encontrar professores que ainda trabalham de maneira tradicional; segundo a prática de se apresentar definições, seguidas de exemplos e exercícios. Isto deixa o questionamento se esses docentes não conhecem as tendências da educação matemática ou se, por questão de comodidade, preferem não se comprometer com novos desafios. Precisa-se de profissionais em condições teórico-práticas de planejar, organizar, discutir e ensinar; educadores matemáticos que administrem e liderem pessoas.

A metodologia de resolução de problemas é uma das maneiras de melhor discutir a matemática, possibilitando que os professores experimentem “ensinar dizendo”. Entre contextualizar um conceito matemático e relacioná-lo com uma situação-problema, há um caminho a ser construído; o mundo está, cada vez mais, tornando-se matemático. Reconhece, deste modo, que muitas decisões precisam ser tomadas no dia-a-dia, aproveitando-se de percepções matemáticas.

Para viabilizar o trabalho com situações-problema, dentro dessa perspectiva, é preciso ampliar as estratégias e recursos de ensino e diversificar as formas e organizações didáticas para que junto com os alunos seja possível criar um ambiente de produção ou de reprodução do saber e, nesse sentido, os recursos da comunicação têm sido grandes aliados

Quando envolvemos a educação, as expectativas contracenam com a esperança, a que depositamos, como formador de formadores. Esperança em um corpo docente mais engajado no cotidiano escolar, esperança na melhoria da qualidade de ensino, esperança em melhores condições de trabalho, esperança em uma infraestrutura adequada, esperança no crescimento individual de cada docente, esperança na relação afetiva entre aluno e professor, esperança na participação familiar, esperança no desenvolvimento da criatividade de cada professor, esperança no reconhecimento do professor como profissional, dentre muitas outras.

Ao desenvolver o Estágio Supervisionado, os estudantes poderão propor e desenvolver atividades, dando sequência ao trabalho realizado no curso de Matemática da universidade e concretizando propostas desenvolvidas na parte teórica da disciplina. O mais importante é que estas ações sejam, cuidadosamente, planejadas e devam concretizar-se em um plano de trabalho

dos estudantes, resultantes da interligação e das pontes que se estabelecem entre a Escola e a Universidade.

Bibliografia e referências

ALLEVATO, N.S.G. Associando o computador à Resolução de problemas fechados: análise de uma experiência. 370f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), UNESP-Rio Claro, 2005. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/>.

ANDRÉ, M. & LUDKE, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. Editora EPU, São Paulo, 2002.

CANÁRIO, R. A Escola tem Futuro? das promessas às incertezas. Editora Artmed: Porto Alegre, 2006.

FIORENTINI, D. Formação de Professores de Matemática. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GARCIA, C. M. “Formação de professores: para uma mudança educativa”. Lisboa: Porto, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: em reencontro da pedagogia do oprimido. São Paulo. Paz e Terra, 2003

IMBERNÓN, F. A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa Crítica. Editora Portão Ltda. São Leopoldo, 2005.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a Educação. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ONUICHIC L. R. Novas Reflexões sobre o ensino–aprendizagem de matemática através da resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A e BORBA, M. (orgs) Educação Matemática – pesquisa em movimento, São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 213-231.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e saberes da Docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-34

SACRISTÁN, J.G. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M. & LESSARD, C. O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.