

O estágio de observação e o desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de matemática em formação inicial

Classes observations and the development of preservice mathematics teachers' professional identity

BRUNO RODRIGO TEIXEIRA¹
MÁRCIA CRISTINA DE COSTA TRINDADE CYRINO²

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo cujo objetivo foi investigar a participação do Estágio de Observação no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática, na ótica de graduandos de um curso de Licenciatura em Matemática. A partir da análise crítica da prática de outros professores, oportunizada pelo Estágio de Observação, os licenciandos revelaram intenção de incorporar ou não aspectos da prática pedagógica observados em outros professores, apropriação dos valores teórico e social da profissão docente, crenças sobre o ensino, visão a respeito de uma boa aula e do tipo de professor que querem ou não querem ser; elementos associados à identidade profissional docente que também permitiram aprendizagens da docência.

Palavras-chave: Estágio de Observação; desenvolvimento profissional; identidade profissional docente.

Abstract

In this study we investigate the participation of the Classes Observations in the development of preservice mathematics teachers' professional identity from the perspective of undergraduate Math students. We carried out a qualitative study from an interpretative point of view. Through a critical analysis of different teaching practice in Classes Observations, the prospective teachers revealed that they had the intention to either incorporate or not aspects of the pedagogical practice observed in other teachers, the appropriation of professional values such as social and theoretical, beliefs about teaching, a vision about a good lesson and the kind of teacher they want to become; learning opportunities about teaching directly related to development of their teachers' professional identity.

Keywords: Classes Observations; professional development; teachers' professional identity.

¹ Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Professor do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. bruno@uel.br

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. marciacyrino@uel.br

Introdução

No âmbito do Estágio Supervisionado, uma das ações propostas a futuros professores de Matemática consiste no Estágio de Observação. Nele, os estagiários são orientados a observar, em aulas de Matemática da Educação Básica, diferentes aspectos relativos ao trabalho desenvolvido pelo professor e pelos alunos, a relação entre professor e alunos, a dinâmica da aula, o ambiente físico, dentre outros aspectos.

Com relação às potencialidades desta ação no âmbito da formação inicial de professores de Matemática, trabalhos como os desenvolvidos por Barreiro e Gebran (2006), Mewborn (2000), Carvalho (2012) e SBEM (2003) nos permitem afirmar que o Estágio de Observação pode colaborar para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática.

O desenvolvimento profissional do professor, conforme destacado por Ponte (1998), pode ser considerado como um processo contínuo e dinâmico, em que o professor é assumido e se assume como protagonista em sua formação, passa de objeto para sujeito da formação, e assume responsabilidade por esse processo, que tem como suporte fundamental tanto a formação inicial quanto a continuada. De acordo com este autor “não há qualquer incompatibilidade entre as ideias de formação e de desenvolvimento profissional. A formação pode ser perspectivada de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor.” (PONTE, 1998, p. 28)

Segundo Ponte e Oliveira (2002), o desenvolvimento profissional do professor ocorre em dois campos intimamente relacionados: o desenvolvimento do conhecimento e o da identidade profissional. A identidade profissional docente tem se tornado um importante construto no cenário da formação de professores (PONTE; CHAPMAN, 2008). Corroborando essa afirmação, podemos citar alguns trabalhos acerca da formação de professores de Matemática, realizados nos últimos anos, que discutem aspectos referentes a esta temática: Ponte, Oliveira (2002); Oliveira (2004); Ponte, Chapman (2008); Gama, Fiorentini (2008); Marcelo (2009); Oliveira, Cyrino (2011); Beline (2012); Belo, Gonçalves (2012).

Diante do exposto, levando em consideração que Estágio de Observação pode colaborar para o desenvolvimento profissional de professores de Matemática em formação inicial, e que a identidade profissional docente tem conquistado lugar de destaque no cenário da formação de professores, nesse artigo temos como objetivo investigar a participação do

Estágio de Observação neste aspecto específico do desenvolvimento profissional – a identidade profissional docente – de futuros professores de Matemática, na ótica de licenciandos do referido curso, a fim de responder as seguintes questões:

- Que elementos relacionados à identidade profissional docente são mobilizados/desenvolvidos no contexto do Estágio de Observação?
- Como o Estágio de Observação contribui para a mobilização/desenvolvimento desses elementos?

Para isso, apresentamos inicialmente apontamentos teóricos a respeito das contribuições do Estágio de Observação para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática e sobre a questão da identidade profissional docente. Após isso, os aspectos metodológicos do trabalho. Em seguida, nossas análises a respeito desta temática a partir da ótica dos participantes de nosso estudo. Para finalizar, apresentamos algumas considerações a esse respeito.

O estágio de observação e o desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática

De acordo com representantes da SBEM em um documento publicado no ano de 2003, na observação de aulas de Matemática na Educação Básica pode ser solicitado aos licenciandos para se atentarem a aspectos como

[...] a análise dos princípios e critérios para seleção e organização dos conteúdos matemáticos adotados pelos professores, as formas usadas por eles para levantar e utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, das diferentes dimensões do conteúdo: conceitos, procedimentos e atitudes. É importante também que os estagiários analisem o uso de estratégias para atender às diferenças individuais de aprendizagem e a incorporação de alguns aspectos como a resolução de problemas, da história da Matemática, dos jogos, dos recursos tecnológicos nas aulas. (SBEM, 2003, p. 23)

Contudo, consideramos, em consonância com Barreiro e Gebran (2006), que a observação se torna relevante quando se tem clareza a respeito de “qual é o seu objeto; caso contrário, pode-se coletar informações inúteis e desconsiderar outras essenciais. O *que* se vai observar precisa estar de acordo com a finalidade que se tem em mente ao realizar a observação” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 92, grifo das autoras).

Nesse sentido, Mewborn (2000), destaca o seguinte:

Formadores de professores de matemática precisam pensar cuidadosamente sobre as metas das experiências de campo e como essas metas estão

conectadas e apoiadas por cursos de métodos [de ensino]. À medida que os objetivos são definidos, as funções dos futuros professores, dos orientadores e dos supervisores universitários precisam ser reestruturadas para estarem de acordo com os objetivos das experiências de campo. [...] Parece haver uma linha tênue entre oferecer a futuros professores muito pouca orientação para a observação, o que pode levar ao tédio e desatenção, e muita orientação, o que pode levar a um foco em minúcias. Se a intenção é que a observação seja significativa, futuros professores precisam aprender a observar. Aprender a observar envolve identificar a miríade de fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem, escolher em quais fatores prestar atenção, coletar dados através da observação, e fazer perguntas pertinentes sobre os dados. (p. 42).

Portanto, antes da realização do Estágio de Observação é importante que os estagiários sejam orientados em relação a que informações serão coletadas e qual o objetivo desta ação.

Uma das finalidades do Estágio de Observação é descrita por representantes da SBEM (2003), como sendo “a análise reflexiva da prática, por meio de observação em salas de aula de Matemática do Ensino Fundamental e Médio.” (p. 23). Indo ao encontro desta afirmação, Carvalho (2012) salienta que os Estágios de Observação “devem dar condições para que os estagiários possam detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem que aparecem nas atividades docentes.” (p. viii).

É necessário problematizar as ações docentes para que as observações possam, a partir de referenciais teóricos, ser significativas para os futuros professores, levando-os a refletir sobre a relação tão complexa entre o ato de ensinar de um professor e a aprendizagem de seus alunos. (CARVALHO, 2012, p. viii).

Além disso, a autora destaca que essas reflexões “terão maior significado se forem feitas coletivamente nas aulas da faculdade, com a ajuda de referenciais teóricos mais consistentes” (CARVALHO, 2012, p. 13). Isto evidencia e legitima a necessidade de serem realizadas discussões na universidade, entre os professores formadores e os estagiários, após a realização do Estágio de Observação, a partir da problematização das observações, visando oportunizar aos futuros professores reflexões a esse respeito.

De acordo com Mewborn (2000), estas discussões podem auxiliar na aprendizagem profissional de futuros professores de Matemática.

A observação pode ser uma técnica poderosa de aprendizagem quando é associada à discussão e desconstrução do que foi observado. É importante destinar tempo para a discussão das observações durante as experiências de campo para que futuros professores saibam que as observações são valorizadas e para que eles obtenham contribuições antes da sua próxima observação. (p. 42).

A autora salienta que o professor formador pode desempenhar um papel fundamental

durante relatos dos futuros professores a respeito das observações, por exemplo, por meio de questionamentos acerca de aspectos específicos dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, para além de questões gerais como a gestão de classe, além de impulsioná-los “a articular suas ideias em desenvolvimento sobre ensino e aprendizagem da matemática e sondar-lhes para fornecerem as razões de suas ideias.” (MEWBORN, 2000, p. 43).

Assim, desenvolvido sob uma perspectiva reflexiva, como a apresentada pelas autoras Carvalho (2012) e Mewborn (2000) e que está em consonância com a destacada por representantes da SBEM (2003), o Estágio de Observação poderá contribuir com o futuro professor ao longo de todo o seu desenvolvimento profissional, visto que “uma observação analítica de um conjunto de aulas pode caracterizar um aprendizado muito importante para a futura profissão, pois irá proporcionar instrumentos ao futuro professor para uma reflexão sobre suas próprias aulas.” (CARVALHO, 2012, p. 116).

A esta perspectiva reflexiva para a realização do Estágio de Observação, pode ser agregada também uma perspectiva investigativa com vistas ao desenvolvimento profissional do futuro professor de Matemática. Autores como Barreiro e Gebran (2006) defendem esta perspectiva.

A observação, a ser realizada na escola e na sala de aula, deve se pautar por uma perspectiva investigativa da realidade, tanto pelo professor de Prática de Ensino quanto pelo futuro docente. Ao mesmo tempo que as observações servem para compreender as práticas institucionais e as ações na escola, elas balizam as próprias ações do futuro professor, no sentido de facilitar a compreensão da realidade, dos fatos e a sua prática docente, a partir de um olhar crítico e investigativo. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 92).

Dentre as contribuições que as Observações realizadas nesta perspectiva podem oferecer ao futuro professor ao longo de sua carreira docente, tem-se que:

O hábito e a capacidade de observar permitem que o professor planeje adequadamente o trabalho educativo, avalie quando ele deve ser mudado e em que sentido, de modo a construir conhecimentos, competências e habilidades, extensivos aos alunos da escola. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 92).

Enfim, com base nos trabalhos dos autores citados nesta seção consideramos que o Estágio de Observação realizado sob uma perspectiva reflexiva e investigativa poderá proporcionar inúmeras contribuições ao desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática.

O desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de matemática

O desenvolvimento da identidade de um professor pode ser entendido como “um processo contínuo e dinâmico. Influências múltiplas, situadas nos contextos educacionais, sociais, históricos e culturais nos quais um professor aprende e trabalha, moldam uma identidade docente”. (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 246)

Mais especificamente em relação à identidade profissional de futuros professores de Matemática, Ponte e Chapman (2008, p. 242) afirmam que

[...] esta pode ser considerada como se referindo ao eu profissional que constroem e reconstroem tornando-se e sendo professores. Ela inclui suas apropriações dos valores³ e normas da profissão; suas principais crenças sobre o ensino e sobre si mesmos como professores; uma visão do que significa ser um "excelente professor" e do tipo de professor que querem ser; um entendimento de si mesmo como um aprendiz e uma capacidade de refletir sobre a experiência. A identidade profissional, então, é uma noção complexa [...].

Os autores ainda consideram “a ideia de que a visibilidade do desenvolvimento da identidade de futuros professores aumenta à medida que se comprometem com atividades e assumem papéis mais próximos daqueles do professor que atua em sala de aula” (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 247), e, assim, tiveram como foco em parte de seu estudo

[...] as atividades de desenvolvimento realizadas no contexto da prática durante as experiências de campo. Tais atividades podem ser centradas na observação da prática de professores experientes ou na reflexão sobre a própria prática como estagiário. (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 247).

Assim, nessa perspectiva destacada por Ponte e Chapman (2008), o Estágio de Observação pode se constituir em uma ação formativa que influencia no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores e aumenta a visibilidade deste desenvolvimento. Em decorrência disso, neste trabalho assumiremos a identidade profissional docente na perspectiva desses autores, que abordam este conceito no cenário da formação inicial de professores de Matemática e oferecem possibilidade para explorá-lo no âmbito do Estágio Supervisionado, indo ao encontro do

³ Neste trabalho nos referiremos aos valores profissionais na perspectiva defendida por Gondim (2010), para a qual os valores que podem ser considerados como sendo centrais na sustentação do trabalho do professor são os seguintes: valor teórico, valor estético e valor social. Para mais informações a esse

nosso objetivo com o trabalho.

No entanto, apesar de adotarmos a perspectiva mencionada pelos motivos já expostos, outros autores (por exemplo, OLIVEIRA, 2004; CATTLEY, 2007), também destacam o Estágio Supervisionado como um espaço promissor para o desenvolvimento da identidade docente.

Segundo Oliveira (2004), para a maioria dos participantes de seu estudo, o Estágio “constituiu uma importante experiência de aprendizagem [...] e com implicações significativas na sua identidade profissional” (p. 141).

Para Cattley (2007, p. 339), “para o futuro professor a identidade profissional inevitavelmente começa a se formar durante o Estágio”, que consiste, portanto, em “um ponto importante da formação de professores para focar a exploração da identidade profissional”.

Assim, com base na definição de identidade profissional docente para o âmbito da formação inicial de professores de Matemática proposta por Ponte e Chapman (2008), realizamos nossas análises a respeito da participação do Estágio de Observação no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática. A seguir, discorremos sobre esse e os demais aspectos metodológicos adotados nesta investigação.

Aspectos metodológicos

Com o intuito de alcançar o objetivo que tínhamos com o presente trabalho, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de cunho interpretativo.

Nosso campo de pesquisa foi o Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido nos anos de 2010 e 2011 no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), realizado no 3º e no 4º ano do curso, integrando, respectivamente, as disciplinas de *Prática e Metodologia do Ensino de Matemática I: Estágio Supervisionado* e *Prática e Metodologia do Ensino de Matemática II: Estágio Supervisionado*.

A opção pela UEL se deu em decorrência de nossa atuação no Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática dessa instituição durante vários anos e porque o modelo

respeito, sugerimos a leitura do trabalho da referida autora.

de Estágio que vem sendo desenvolvido no referido curso tem oferecido diversas contribuições para a formação inicial de professores de Matemática, como pode ser evidenciado em Passerini (2007), Teixeira (2009), Cyrino e Passerini (2009) e Cyrino e Teixeira (2011).

Neste contexto, o Estágio de Observação foi realizado pelos licenciandos no 3º ano do curso, em 2010, em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual estipulada pela Coordenação de Estágio. A observação foi feita em duplas para que fosse mais viável a organização de todos os estagiários nas escolas por parte da Coordenação, para oportunizar uma troca de impressões entre os estagiários e também devido ao fato de que, em dupla, podem surgir diferentes opiniões sobre a mesma realidade observada de modo a colaborar com reflexões posteriores em discussões realizadas a esse respeito nas aulas de Prática e Metodologia do Ensino de Matemática: Estágio Supervisionado. Entretanto, cada estagiário devia preencher individualmente uma ficha destacando aspectos referentes ao ambiente físico, ao professor, aos alunos e à aula. A carga horária de observação correspondeu a um total de 12 aulas com a seguinte distribuição:

- ✓ 3 aulas no 6º ano do Ensino Fundamental;
- ✓ 3 aulas no 7º ano do Ensino Fundamental;
- ✓ 3 aulas no 8º ano do Ensino Fundamental;
- ✓ 3 aulas no 9º ano do Ensino Fundamental.

No 4º ano do curso, em 2011, os licenciandos realizaram esse Estágio em turmas de 1º a 3º ano do Ensino Médio, mas, diferentemente do ano anterior, realizavam individualmente a observação e poderiam escolher as escolas públicas estaduais em que o fariam. Durante a observação, os estagiários deviam preencher uma ficha. A ficha era a mesma do ano anterior. O único detalhe acrescentado foi um espaço para que os alunos recolhessem a assinatura do professor observado e o carimbo e a assinatura do diretor da escola.

A carga horária de observação novamente compreendia um total de 12 aulas e foi distribuída da seguinte forma:

- ✓ 4 aulas no 1º ano do Ensino Médio;
- ✓ 4 aulas no 2º ano do Ensino Médio;
- ✓ 4 aulas no 3º ano do Ensino Médio;

Os estudantes que fizeram parte de nossa investigação pertenciam à turma da disciplina *Prática e Metodologia do Ensino de Matemática: Estágio Supervisionado II*, do 4º ano

do curso de Licenciatura em Matemática da UEL do ano de 2011. A opção pelo 4º ano do curso foi em razão de os estudantes já terem vivenciado todas as ações do Estágio Supervisionado do Curso.

O critério utilizado para a seleção dos participantes foi o estudante ter realizado o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em 2010 e no Ensino Médio em 2011, ou seja, que tivesse cumprido os Estágios seguindo uma mesma dinâmica no que diz respeito às ações de Estágio e ao modo como estas eram realizadas, pois alguns alunos da turma haviam realizado o Estágio no Ensino Fundamental em 2009 ou 2008, por exemplo, e, com isso, participado de uma estrutura de Estágio com algumas diferenças em relação ao desenvolvido no ano de 2010.

Em decorrência disso, entre os 22 graduandos que frequentavam a disciplina supracitada, 13 atendiam a esse critério. Entretanto, mesmo tendo realizado os Estágios em 2010 e 2011, um dos 13 graduandos não havia realizado a regência do Ensino Fundamental do mesmo modo que os outros⁴. Assim, 12 licenciandos atendiam ao critério e foram convidados a participar de nossa pesquisa. Dentre estes, 10 se mostraram disponíveis. Portanto, contamos com a participação de 10 futuros professores.

O instrumento utilizado para a coleta das informações foi uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Para preservar o anonimato dos participantes, no decorrer da análise eles são identificados como: *Estagiário 1, Estagiário 2, ..., até o Estagiário 10*.

Para a análise das informações, seguimos orientações como as destacadas por Lüdke e André (1986). Segundo estas autoras, a análise de dados implica em ações como as seguintes.

Num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (p. 45)

Nesse sentido, inicialmente organizamos as transcrições de entrevistas e fizemos várias leituras verticais – ou seja, leituras de todas as respostas de um mesmo participante às

⁴ Os graduandos que realizaram o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em 2010 haviam cumprido a regência no horário das aulas regulares, exceto esse que realizou no contraturno, por ter começado a trabalhar em um novo emprego uma semana antes do início das regências e não poder ser dispensado do emprego todos os dias que seriam necessários para realizar a regência nas aulas regulares dos alunos. Por isso, seguiu uma dinâmica diferenciada de regência em relação aos demais.

questões que compunham o roteiro da entrevista – desse material para conhecer suas impressões a respeito do Estágio de Observação que estivessem mais relacionadas com nosso objeto de estudo.

Depois, realizamos leituras horizontais, isto é, das respostas apresentadas a uma mesma questão da entrevista, de todos os participantes. A partir das leituras horizontais, foi possível identificar algumas regularidades e padrões relevantes para o nosso estudo. Isso nos permitiu agrupar as informações a serem utilizadas na pesquisa. Após esse agrupamento, foi feita a descrição dos dados. Nessa descrição, para identificar de quem era a informação, antes de apresentá-la, escrevemos o nome fictício atribuído ao participante em questão. Por exemplo: *Estagiário 5*.

Utilizamos como parâmetro de análise a busca por elementos relacionados ao “eu profissional que [futuros professores] constroem e reconstróem tornando-se e sendo professores” (PONTE; CHAPMAN, 2008, p. 242), pois, de acordo com Ponte e Chapman (2008), a identidade profissional docente, no caso de futuros professores de Matemática, pode ser considerada como se referindo a esse aspecto destacado.

Para finalizar, trabalhamos na interpretação dos dados e fizemos algumas inferências buscando compreensões acerca do nosso objeto de estudo.

A participação do estágio de observação no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de matemática

Por meio do Estágio de Observação, os futuros professores revelaram a mobilização/desenvolvimento de alguns elementos relacionados à identidade profissional docente, tais como: a intenção de incorporar ou não aspectos da prática pedagógica observados em outros professores; a apropriação do valor teórico da profissão docente; a apropriação do valor social da profissão docente; crenças sobre o ensino; a visão a respeito de uma boa aula; e a visão do tipo de professor que querem ou não querem ser. Entre esses elementos estão incluídos/adaptados alguns destacados por Ponte e Chapman (2008), tais como apropriação de valores da profissão, crenças sobre o ensino e visão do tipo de professor que querem ser.

A intenção de incorporar ou não aspectos da prática pedagógica observados em outros professores

Ao observar professores que já atuam na Educação Básica, os estagiários destacam a possibilidade de análise de diferentes aspectos dessa atuação e afirmam ter a intenção de incorporar alguns, ou seja, de “levar alguns consigo” para exercer a profissão, conforme é possível observar nos depoimentos a seguir.

[...] O contato com várias formas de dar aula. Várias pessoas dando aula. Você pode fazer uma análise [...]: “Ah, isso foi legal, isso não foi legal. Ah, pra mim eu levo isso, não, isso eu não levo”. Então a observação lhe dá essa possibilidade de ver várias pessoas em prática e de você balancear o que você acha que é bom e o que não é bom. [...] mais a parte de refletir mesmo, o ato de ser professor, sabe? Ver, assim, que você tem que elaborar uma aula, você tem que planejar bem [...].

Estagiário 3 *Eu tive dois extremos, eu vi uma aula planejada e uma aula não planejada, e a diferença que há entre as duas. Então... Eu já vivenciei isso, já dei uma aula não planejada e uma aula bem planejada, então eu sei que isso conta muito. Então eu acho que isso deixa evidente que você tem que planejar suas aulas, você tem que ter, assim, pelo menos... não que você vá montar um plano de aula com objetivo, essas coisas... mas que você tem que ter o foco: “Hoje eu vou fazer isso, tenho que montar isso, tenho que tratar disso”. Mas ter isso em mente, porque se você vai lá e abre na hora um livro para tratar de um assunto, acho que isso prejudica muito em sala de aula.*

[...] O bom é que a gente vê vários professores em atuação e isso é bom para gente, [...] para aprender um pouco. Eu aprendi bastante em relação a controle de sala... [...] eu consegui pegar alguns jeitos e trejeitos, para fazer as salas ficarem... [Os alunos] prestarem mais atenção... A parte matemática também deu para aprender com alguns professores, assim: “Bom, isso aqui eu posso simplificar a minha fala desse jeito...”

Estagiário 8

Para o *Estagiário 3*, o Estágio de Observação se constituiu em uma oportunidade de reafirmar um aspecto de sua identidade docente, a saber, o modo como concebe o planejamento de aulas.

De acordo com Scherer (2011, p. 171), o “estagiário, futuro professor, necessita compreender o significado de um planejamento de aula”. No caso desse estagiário, ele revela indícios, a partir de suas experiências como professor, anteriores ao Estágio Supervisionado, de já conceber o planejamento de aula como um *guia de orientação* (LIBÂNEO, 1994) – um dos pontos necessários para que o planejamento possa se constituir efetivamente em um instrumento para a ação docente (LIBÂNEO, 1994) –, e esta concepção pôde ser reafirmada com o Estágio de Observação. Sem esse guia de orientação de suas ações, o futuro professor considera que o andamento das aulas de um docente poderá ser prejudicado.

Cabe ainda destacar que, por meio do depoimento do *Estagiário 3*, podemos inferir que

um dos elementos por ele considerado como fundamental em sua maneira de conceber o planejamento de aulas consiste no foco da aula, ou seja, ele parece levar em conta, em consonância com Scherer (2011, p. 171), que “toda ação planejada e toda ação desenvolvida (alterada na ação ou não) não pode perder de vista a intencionalidade: o que espera que o aluno aprenda na aula.”

Entre os aspectos destacados pelo *Estagiário 8*, por exemplo, têm-se aprendizagens em relação à questão do controle de sala e à questão de como trabalhar alguns conteúdos matemáticos, que passaram a fazer parte de seu “eu profissional”.

No que diz respeito ao controle de sala, o Estágio de Observação parece ter cumprido um importante papel, ao propiciar ao licenciando se apropriar de maneiras para lidar com esse aspecto do trabalho do professor. De acordo com Sousa e Fernandes (2004), em pesquisa a respeito de dificuldades vivenciadas por futuros professores de Matemática, no contexto do Estágio Supervisionado, os estagiários apontam o tema controle de sala como um problema, real da prática letiva, que deveria ser abordado na formação inicial, visto que, conforme assinalam esses autores, durante a formação inicial, de maneira efetiva, “diz-se ao aluno-futuro professor *como deve ser um professor; o que deve fazer*, que conteúdos estudar e os métodos para os ensinarem, mas pouco ou nada lhes é dito, por exemplo, acerca do controle e disciplina dos alunos” (SOUZA; FERNANDES, 2004, p. 92, grifo dos autores).

Com relação a conteúdos matemáticos, o *Estagiário 8* revela ter repensado a forma como trabalhá-los a partir da observação de um professor, que parece tê-los “simplificado” por meio de sua abordagem. Assim, esse estagiário parece ter incluído no desenvolvimento de sua identidade docente algumas possibilidades de “simplificar” conteúdos matemáticos durante as suas aulas de modo a auxiliar os alunos em sua aprendizagem.

Apropriação do valor teórico da profissão docente

A partir de episódios ocorridos na sala de aula em que fez o Estágio de Observação, o *Estagiário 5* parece incorporar à sua identidade docente o valor teórico da profissão de professor.

[...] eu vi alguns erros também que elas [as professoras observadas] cometiam, e que eu... Enfim, eu não podia falar nada, mas acho que elas me mostraram... Eu aprendi como não fazer aquilo. [...] Faltou algum conhecimento ali, hein! [...] Como que ela [a professora observada] falou?... Ela falou uma palavra... “binominal”, que era

Estagiário 5 binômios né, então era binomial, e ela falou muitas vezes, escreveu várias vezes binominal. Aí eu falei assim: “Será que eu estou errado?” Peguei no dicionário, peguei nos livros e é “binomial”, eu falei: “Não! Então ela estava errada mesmo.” Eu falei: “Nossa!” [...] é preciso sempre estudar, [...] é bom sempre estudar, dar uma revisada. [...] [as professoras observadas] me ensinaram que eu sempre tenho que estar estudando, não pode cometer muitos erros assim, graves.

Por meio de seu relato, o *Estagiário 5* parece apresentar indícios de se apropriar do valor teórico da profissão docente durante o Estágio de Observação, no sentido destacado por Gondim (2010), ao buscar conhecimentos tidos como válidos pela comunidade acadêmica (por exemplo, em livros didáticos, dicionários) a respeito de conteúdos matemáticos, de modo a reconhecer uma responsabilidade por parte do professor na difusão desses conhecimentos durante os processos de ensino e aprendizagem; e, ao constatar como sendo uma espécie de erro grave cometido pelo professor observado, apresentar informações incorretas a respeito do conteúdo, mais especificamente em um termo utilizado, na comunicação estabelecida com os alunos.

A possível apropriação do valor teórico da profissão docente, aspecto este que pode ter sido incluído pelo *Estagiário 5* no desenvolvimento de sua identidade profissional docente a partir desse episódio de ensino presenciado no Estágio de Observação, parece ter conscientizado esse futuro professor a respeito da necessidade de se colocar em um processo contínuo de estudo de conteúdos matemáticos.

Envolver-se em um processo contínuo de estudo de conteúdos matemáticos pode auxiliar o professor ao longo de seu desenvolvimento profissional, no “conhecimento da matéria” (MIZUKAMI, 2006); elemento que, a partir de diversas pesquisas, tem sido considerado como parte da prática pedagógica comum a professores bem-sucedidos e que, portanto, pode oferecer subsídios inclusive para que professores iniciantes possam ser bem-sucedidos no trabalho com seus alunos no que se refere à aprendizagem deles (MIZUKAMI, 2006).

Apropriação do valor social da profissão docente

Outro valor associado à profissão docente que parece ter sido apropriado por um participante de nossa pesquisa durante o Estágio de Observação consiste no valor social.

[...] [havia um] professor que era mais largado. Mas por que esse professor era mais largado? Porque ele tinha, a sala que eu observei era uma sétima série onde juntaram todos os alunos repetentes [...]. Era uma turma que tinha 17 ou 18 alunos e todos, você via que todos, estavam fora da idade de sétima série. Tinha uns caras bem grandes,

Estagiário 9

um pessoal com uma dificuldade enorme... [...] Eu achei até que ele estava meio de mãos atadas, só que ele também não tentou fazer nada para melhorar aquela situação. Ele até veio conversar comigo e me falou: “A situação dessa sala é essa, essa e essa, e não tem como eu fazer nada”. Ele falou assim: “São alunos repetentes, são alunos desmotivados [...]. O que eu vou fazer com eles? Não tem o que fazer com eles, não sei o que fazer, não dá para fazer nada com eles. Eu tento passar uma coisa light e dar uma notinha depois, peço um trabalho e se eles fazem eu dou nota, se eles não fazem eu vou fazer o quê?” Era uma coisa assim, ele estava ali numa situação de “não tenho mais o que fazer, eles estão entregues, os alunos estão abandonados, ponto”. Abandonados pela escola, abandonados pelo professor, então, esse professor sei lá... ficou [para mim] aquela coisa assim, realmente a situação dele é difícil, dar aula para aquela turma do jeito que estava a coisa, porém ele está contribuindo para abandonar os alunos, é uma coisa que também fica para mim. Por mais que o aluno tenha dificuldade eu vou tentar não abandonar o cara, porque aquele pessoal realmente estava entregue ali, estava abandonado mesmo. Eu não sei dos outros professores, mas o professor de Matemática tinha largado mão.

Apesar de reconhecer os problemas e as dificuldades enfrentadas pelo professor na tentativa de desenvolver seu trabalho com os alunos, diante da turma de alunos que lhe foi confiada, o estagiário parece não se conformar com o fato de o professor assumir já ter desistido de fazer algo por seus alunos.

Vale destacar que no caso desse estagiário, ele não apenas observou uma aula sem buscar compreender alguns dos fatores que nela interferiam. Ao identificá-los e atentar a eles, levantou questionamentos e teve conhecimento de algumas das causas dos problemas observados por meio de uma conversa com o professor da turma. Com base nisso, pôde refletir a esse respeito, algo que vai ao encontro do que é destacado por Magalhães (2010) como sendo fundamental para que o estagiário, ao se deparar com situações semelhantes, possa tentar transformá-las com o seu trabalho. Além disso, o estagiário em questão parece ter realizado uma observação significativa de aula, no sentido discutido por Mewborn (2000, p. 42), de “identificar a miríade de fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem, escolher em quais fatores prestar atenção, coletar dados através da observação, e fazer perguntas pertinentes sobre os dados.”

Perante essa desistência em fazer algo pelos alunos, repetentes e desmotivados, manifestada pelo professor observado, o *Estagiário 9* apresenta indícios de ter se apropriado do valor social da profissão de professor, conforme destacado por Gondim (2010), ao revelar sua intenção de, independentemente das dificuldades apresentadas pelos alunos, tentar trabalhar para o seu crescimento intelectual.

Crenças sobre o ensino

Uma crença sobre o ensino desenvolvida/manifestada pelo *Estagiário 1*, ao observar a aula de professores da Educação Básica, diz respeito à experiência profissional docente.

Estagiário 1 *Bom, já vi que dar aula vai mais da experiência mesmo, né? Já deu pra perder um pouco desse medo de dar aulas. [...] se teve algum ponto positivo [do Estágio de Observação] foi perder um pouco desse medo, dessa ansiedade de entrar na sala de aula.*

Ao observar a aula de professores mais experientes que atuavam na Educação Básica, o *Estagiário 1* parece atribuir à experiência em sala de aula um papel de destaque no que ele acredita ser fundamental para desenvolver seu trabalho pedagógico como professor, o que está em consonância com um aspecto discutido por Carvalho (2004) a respeito das experiências que o licenciando vai adquirindo ao entrar em contato com a prática docente.

Para essa autora, a organização interna dessas experiências permite que ele “descubra, com mais nitidez, outros significados nas situações vivenciadas” (CARVALHO, 2004, p. 156). A partir “da sua intencionalidade e da sua capacidade de construir significados, as trocas e relações que ele estabelece na e com a sala de aula permitem a construção dos sentidos didático-pedagógicos e culturais que vão orientar o seu aprender a ensinar.” (CARVALHO, 2004, p. 156).

Assim, as experiências profissionais podem auxiliar o professor em seu aprimoramento profissional (LIBÂNEO, 1994). No caso do *Estagiário 1*, por exemplo, podemos inferir que, na construção do seu “eu profissional”, parece ter a visão de que à medida que tiver mais experiências profissionais, conseguirá lidar com sentimentos como medo e ansiedade, estando mais seguro para atuar na profissão.

Visão a respeito de uma boa aula

Para alguns dos participantes de nossa pesquisa, uma boa aula está relacionada à estratégia de ensino e de aprendizagem adotada pelo professor e ao modo como ele conduz alguns aspectos da dinâmica da aula, tomando esta conforme discutido por Ponte et al. (1997), da qual fazem parte aspectos como a interação ocorrida em sala de aula e o modo de trabalho dos alunos.

[...] é possível dar uma boa aula usando, por exemplo, a metodologia de Resolução [de Problemas], ou o caso das aulas a que eu assisti, de Investigação. A professora foi inclusive bem sucedida lá. [...] foi ela

- Estagiário 1* que deu realmente uma boa aula. A outra, era totalmente tradicional, sentava lá na cadeira, ficava corrigindo caderno, aquela enrolação que a gente já conhece. Mas... foi por causa dessa outra professora que deu essa boa aula que eu vi que realmente é possível trabalhar com os alunos [...]. Elas são professoras conhecidas... as duas professoras são conhecidas da turma, então, dá pra ver como é que a turma reage perante um professor e perante outro professor.
- Estagiário 2* [...] ela [a professora observada] dava uma aula bem diferenciada. Ela trabalhava mais com os alunos, os alunos trabalhavam em grupos, os alunos a respeitavam, eu acho que a única turma em que os alunos ficavam quietos, que prestavam mais atenção.
[...] ela conduzia a aula, assim, muito boa, ela conseguia 'fechar', os alunos acompanhavam, [...] ela conduzia essa aula bem legal.
- Estagiário 3* [...] lembro de uma professora. [...] Nossa! Ela dava uma aula muito boa! Era tradicional, mas era muito boa! Eu saí de lá e falei assim: "Nossa, que aula!". [...] Era muito "massa" a relação que ela tinha com os alunos, e tal. Era bem diferente das outras que a gente observou, as outras eram meio... não estavam nem aí com nada [...], ela se preocupava... ela chamava o aluno e você via que a sala inteira interagia com ela. [...] Eu gostei da aula dela, então aquilo lá eu acho que me acrescentou um pouco, observar aquela aula dela me fez assim: "Nossa! Posso fazer minha aula assim, acho que vai ficar mais legal", então isso teve um pouquinho dela sim, dessa aula. [...] mudou minha maneira de trabalhar. Ter observado as aulas dela e tal, a postura dela... Então, isso sim me ajudou bastante. [...] se a intenção dela era ensinar um conteúdo e que os alunos compreendessem, eu acredito que 90% da sala estava compreendendo, porque era incrível, eles faziam tudo.

O *Estagiário 1* parece atribuir, em grande medida, à utilização de estratégias de ensino e de aprendizagem de Matemática como Resolução de Problemas, Investigações Matemáticas a possibilidade de se ministrar uma boa aula. Em uma aula sob a perspectiva de uma estratégia de ensino e de aprendizagem como essas mencionadas, os alunos são considerados como agentes ativos no seu processo de aprendizagem, diferentemente do que ocorre em aulas conduzidas na perspectiva tradicional de ensino, tidas como a prática mais comum no ensino de Matemática e que tem se mostrado ineficaz (BRASIL, 1998). Assim, esse aspecto, que parece fazer parte do desenvolvimento de sua identidade profissional, pode ser promissor para a implementação de práticas pedagógicas diferentes das tradicionais, em sua atuação futura.

É relevante ainda destacar a análise que esse estagiário realiza a respeito da forma como a turma reage em relação ao tipo de aula ministrada pelo professor, o que está em

consonância com o que é assinalado por Ponte et al. (1997), que “não podem correr de modo semelhante aulas em que se indicam exercícios para resolver, se propõe a realização de uma investigação, se conduz uma discussão colectiva, ou não se dá nada aos alunos para fazer.” (p. 71)

Esses aspectos manifestados pelo *Estagiário 1* parecem fazer parte do “eu profissional” que construiu durante o Estágio de Observação.

Já o *Estagiário 2* parece atribuir a aspectos da dinâmica da aula, como a interação ocorrida em sala de aula e o modo de trabalho dos alunos, a possibilidade de se ministrar uma boa aula, o que se torna relevante para o desenvolvimento de sua identidade profissional docente, uma vez que “é na interacção dos indivíduos uns com os outros que se desenvolvem as capacidades cognitivas e se promovem as atitudes e valores indicados pelas orientações curriculares” (PONTE et al., 1997, p. 72), e trabalhar em pequenos grupos

[...] permite aos alunos expor as suas ideias, ouvir os seus colegas, colocar questões, discutir estratégias e soluções, argumentar e criticar outros argumentos. Em pequeno grupo, torna-se mais fácil arriscar os seus pontos de vista, avançar com as suas descobertas e exprimir o seu pensamento. Por isso, destinar mais tempo ao trabalho em pequenos grupos nas aulas de Matemática é uma das orientações curriculares mais salientes. (PONTE et al., 1997, p. 98).

Para o *Estagiário 3*, inferimos que a interação oportunizada pela professora observada permitia que o ambiente de aprendizagem se tornasse mais agradável, favorável para a aprendizagem da Matemática, pois, de acordo com Ponte et al. (1997, p. 96), a “aprendizagem da Matemática requer um ambiente onde os alunos possam exprimir à vontade as suas dúvidas e sugestões, onde se sintam respeitados e valorizados, nos seus contributos para o trabalho colectivo.”

Esse aspecto parece ter sido tão marcante para o futuro professor que ele acaba por reconhecer que a interação entre professor e alunos pode tornar até mesmo uma aula que ele enquadra na perspectiva tradicional de ensino, como uma boa aula, que oportuniza aos alunos compreenderem os conteúdos trabalhados pelo professor, algo próximo do que foi evidenciado por Nagy-Silva, Passos e Cyrino (2010) em um trabalho no qual as autoras investigaram características de uma boa aula de Matemática na visão de futuros professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No referido trabalho das autoras, uma das características apontadas para uma boa aula foi “aulas expositivas ‘claras’”.

Além de se manifestar favorável a uma interação com os alunos, semelhante à

observada no trabalho da professora, o *Estagiário 3* apresenta indícios de ter incorporado esse aspecto ao seu “eu profissional” a partir do Estágio de Observação, pois já atuava como professor na Educação Básica enquanto realizava essa ação do Estágio Supervisionado e afirma ter mudado sua maneira de trabalhar a partir disso.

Visão do tipo de professor que querem ou não querem ser

Por meio dos depoimentos dos estagiários a seguir, é possível constatar que, durante o Estágio de Observação, eles acabam por analisar a prática pedagógica dos professores, tornando-os exemplos a serem ou não seguidos em determinados aspectos.

Estagiário 1 [...] enquanto eu observava esses professores, eu via algumas atitudes em que eu pensava: Bom, poderia ter sido diferente e tal... [...] Tinha professor que não estava nem aí, tinha professor que ficava de cara emburrada a aula toda, a aula toda lá respondendo com má vontade para os alunos, sabe? Isso... esse tipo de coisa também eu não faria. Por mais que eu odeie dar aula, eu tentaria... eu daria o melhor de mim possível, né? Pra tentar dar uma boa aula. Pelo menos tentar [...] eu mudaria a estratégia e tudo... mas sempre agindo com responsabilidade. É o mais importante.

Estagiário 3 [...] contribuiu sim para eu pensar assim: “Ah, eu posso fazer diferente. Minha aula vai ser diferente”. No possível, né, no possível de horário e de tempo, e de conteúdo, eu penso em fazer diferente e eu faço diferente. Então eu acho que nisso contribuiu.

Estagiário 4 [...] o Estágio de Observação, eu acho que ele dá uma ideia para você, entendeu? [...] quando você está observando uma aula, tem muita coisa que você pensa em não fazer ou fazer, eu acho que isso é uma coisa assim bem importante, né... [...] uma coisa que ajuda, eu acho que é isso, para você ver o que fazer e o que você não fazer. [...] as duas pessoas que eu olhei [observei] à noite, eles já são professores padrões [efetivos] na escola, então faz um tempo [que eles estão lá] e, um, assim, você via a aula dele, mesmo sendo uma aula tradicional, os alunos participavam, os alunos faziam, sabe... [...] e a outra, sabe, [...] você vê que a professora podia fazer alguma coisa diferente, [...] ela podia ir mais além, porque ela era capaz de fazer aquilo, mas sabe, quando eu acho que a pessoa não está mais nem aí para nada... Então, eu fiquei olhando... Aí você pensa: “Será que quando eu for ficar mais velha eu vou seguir qual?” Lógico que eu quero... ser igual ao outro...

Estagiário 9 [...] foram três tipos de professores diferentes, e esses três tipos de professores me fizeram... me levaram a fazer uma relação, a relacionar essas coisas e tentar ponderar, medir ali e “pesar” um pouco como ser ou como não ser. [...] eu acho que mostra para você como você pode ser, e como você não deve ser às vezes. Você vê os professores fazendo e aí você fala: “Bom, eu acho que não é legal ser assim ou eu acho que é legal pegar isso dele...”

Estagiário 10

[...] você vai poder pensar, refletir sobre coisas que o professor está fazendo, e se aquilo é bom ou ruim, e o que você vai fazer a partir daquelas conclusões. Então acho que o que é importante mesmo é o que serve de exemplo. [...] eu observei uma professora muito boa [...], ela deu uma aula muito boa, assim, super animada, e aquilo já me motivou pra tentar fazer uma coisa diferente, porque eu via que ela era animada mesmo dando aula e os alunos eram mais animados, enquanto em outras turmas... Tinha outra turma que era [...] aquela coisa mais... [...] Tradicional. [...] Aí nas observações eu via que os alunos daquela professora “Ah assim, ah...” respondia, participava, enquanto [...] (na tradicional) todo mundo “É assim, é assim, então é assim” (estagiário fala bem devagar). Então isso é bacana, poder observar, de repente se você quiser que seus alunos fiquem “é assim, é assim, é assim” (estagiário fala bem devagar) então é aquilo que você deve fazer. Agora se tiver interesse que os alunos realmente façam e participem mesmo do processo... [...] Também tive oportunidade de assistir uma prova com uma senhora que conseguiu deixar a prova desagradável, [...] super estranha com todo mundo, tratando todo mundo mal, então fica aquela coisa assim, é o exemplo: aquilo eu já sei que não vou fazer nunca na minha vida. E em contrapartida as outras coisas boas que você vê dos professores você tenta aproveitar.

Ao analisar a prática pedagógica dos professores, os estagiários projetam para si alguns aspectos que consideram como sendo bons e outros ruins, o que ajuda a evidenciar o tipo de professor que **querem** ou **não querem** ser, complementando um dos aspectos da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática destacado por Ponte e Chapman (2008): a visão do tipo de professor que querem ser.

Entre os aspectos que foram vistos como bons por alguns estagiários, ou suscitados a partir de aspectos ruins observados, que parecem ser projetados no tipo de professor que querem ser, têm-se:

- Agir com responsabilidade, empenhar-se ao máximo para ministrar uma boa aula. Em consonância com Medeiros (2010), consideramos que elementos formativos como compromisso e responsabilidade com a profissão podem ser adquiridos pelos futuros professores por meio de questionamentos e reflexões acerca de ações dos professores observados, o que pode ser constatado no depoimento do *Estagiário 1*.
- Conduzir uma aula de maneira diferenciada em relação às aulas em que o foco fica apenas na exposição do conteúdo por parte do professor, sem que haja alguma participação dos alunos. Nesse sentido, Medeiros (2010) destaca que observar “o outro na ação e posicionar-se criticamente sobre o fazer mecânico deste, pode levar o licenciando a dissociar-se de uma

prática descontextualizada, unilateral, centrada no professor como detentor do saber.” (p. 80). Isso pode atuar como uma espécie de antecipação como projeção (JARAMILLO, 2003), ou seja, uma imaginação que atribui um significado ao futuro, propiciando ao estagiário adquirir um significado especial para esse futuro e traçar um caminho que o conduza a ele. Um dos caminhos vislumbrados pelos licenciandos, ao declararem a intenção de ministrar suas aulas futuramente de modo diferente das que observam de alguns professores, pode ser construído, dentre outros elementos, por aspectos considerados como bons, oriundos de práticas de outros professores observados.

- Oportunizar aos alunos uma participação ativa nos processos de ensino e de aprendizagem, que se constitui em um aspecto importante observado pelos participantes de nossa pesquisa, tendo em vista que autores como Magalhães (2010) destacam que, ao “observar os problemas que acontecem na escola, os estagiários se focam mais nas questões de comportamento, disciplina, falta de interesse dos alunos, deixando muitas vezes de voltar sua atenção para os aspectos relacionados ao seu campo de estudo que é o ensino e a aprendizagem da Matemática.” (p. 141-142).

Já os aspectos vistos como ruins por alguns estagiários, se aproximam do que é destacado no trabalho de Medeiros (2010), em que os estagiários se depararam “com professores de matemática aparentemente desmotivados e desinteressados” (p. 93), principalmente durante a realização dos Estágios de Observação. Ao se depararem com tais professores, os estagiários “chegaram a dizer que, se fosse para ser professor do jeito daqueles que estavam observando, preferiam não exercer a profissão” (MEDEIROS, 2010, p.93). Isso revela o desenvolvimento de uma consciência a respeito da responsabilidade que terão como professores nos participantes da pesquisa da autora, assim como em participantes de nossa pesquisa, algo destacado explicitamente pelo *Estagiário 1* ao longo de seu depoimento e que parece ter sido incluído em sua identidade profissional docente.

Considerações

Com relação ao desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática no âmbito do Estágio de Observação, destacamos que a análise crítica da prática pedagógica de professores que atuam na Educação Básica

mostrou-se fundamental para mobilização/desenvolvimento de diversos elementos relacionados à identidade profissional docente de futuros professores de Matemática.

Diante disso, ressaltamos a importância de o Estágio de Observação ser realizado de modo que oportunize aos estagiários uma análise crítica de diferentes elementos relacionados à prática docente e ao ambiente escolar, e não se constitua em uma observação apenas por observar, sem uma intencionalidade, ou para preenchimento de fichas e formulários somente por motivos burocráticos.

Nesse sentido, o professor formador responsável por organizar essa ação do Estágio precisa estar atento, por exemplo, aos aspectos que são solicitados aos futuros professores observarem, que podem ser conduzidos por uma observação significativa, no sentido discutido por Mewborn (2000), e ao que será feito com as informações obtidas, para incentivá-los a uma análise crítica.

Ações como a elaboração de um relatório a respeito do Estágio de Observação, apresentam-se como uma possibilidade para o desenvolvimento profissional dos futuros professores dependendo de como eles lidam com essa tarefa e a desenvolvem, ou seja, se a realizam de modo analítico e não apenas descritivo. Outra possibilidade promissora consiste na discussão, a partir da problematização, de diferentes aspectos observados, conforme já discutimos neste artigo, a partir do diálogo com diferentes autores.

Para finalizar, ressaltamos que, ao participar do desenvolvimento da identidade profissional docente de professores de Matemática em formação inicial, o Estágio de Observação possibilita aprendizagens a respeito da docência, tais como:

- Necessidade de planejamento das aulas.
- Necessidade de ter clareza sobre o que é esperado que o aluno aprenda.
- Aspectos que podem auxiliar no controle da sala de aula.
- Possibilidades de abordagem de conteúdos matemáticos.
- Necessidade de se colocar em um processo contínuo de estudo de conteúdos matemáticos.
- Necessidade de o professor manter seu compromisso social com a aprendizagem dos alunos.
- Valorização da experiência profissional.
- Modos de lidar com seus sentimentos em relação ao trabalho docente.
- Necessidade de o professor

- ✓ conhecer estratégias de ensino e de aprendizagem que possibilitem aulas diferenciadas daquelas conduzidas sob a perspectiva tradicional de ensino;
 - ✓ ter preocupação com a dinâmica da aula;
 - ✓ reconhecer a importância da interação entre professor e alunos e dos alunos entre si;
 - ✓ reconhecer os alunos como agentes ativos no seu processo de aprendizagem;
 - ✓ promover um ambiente favorável à aprendizagem.
- Necessidade de agir com responsabilidade, empenhando-se ao máximo para ministrar uma boa aula, conduzida de maneira diferenciada em relação às aulas em que o foco fica apenas na exposição do conteúdo por parte do professor, oportunizando aos alunos uma participação ativa nos processos de ensino e de aprendizagem.

Estas e outras aprendizagens da docência, diretamente relacionadas ao desenvolvimento da identidade profissional docente e à prática letiva do professor, propiciadas pelo Estágio de Observação podem subsidiar os professores de Matemática em formação inicial futuramente em seu trabalho.

Referências

- BARREIRO, I. M. F. B.; GEBRAN, R. A. (2006). *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp.
- BELINE, W. (2012). *Formação de Professores de Matemática em Comunidades de Prática: um estudo sobre identidades*. 184 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BELO, E. S. V.; GONÇALVES, T. O. (2012) A identidade profissional do professor formador de professores de matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, v.14, n.2, p. 299-315.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Porto: Ed. Porto.
- BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF.
- CARVALHO, A. N. P. (2012). *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura*. São Paulo:

Cengage Learning.

CARVALHO, M. L. A. (2004). *Estágio supervisionado: espaço e tempo de aprendizagem da docência?* 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

CATTLEY, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, Adelaide, South Australia, v. 8, n. 2, p. 337-347.

CYRINO, M. C. C. T.; PASSERINI, G. A. (2009). Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI; M.; FIORELI, I. (Org.). *O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina*. 1.ed. Londrina: UEL/Prodocencia/Midiograf. p.125-144.

CYRINO, M. C. C. T.; TEIXEIRA, B. R. (2011). O Estágio Supervisionado e o Relatório de Estágio como espaços de reflexão sobre a Resolução de Problemas. *Perspectivas da Educação Matemática*, v.4, n. Temático, p. 111-127.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. (2008). Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos. *Horizontes*, v. 26, n.2, p. 31-43.

GONDIM, S. M. G. (2010). Valores relacionados ao trabalho docente: em questão as novas tecnologias de informação e comunicação. *Revista Ética e Filosofia Política*, v. 1, n. 12.

JARAMILLO QUICENO, D. V. (2003). *(Re)constituição do ideário de futuros professores de matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LIBÂNIO, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MAGALHÃES, A. P. A. S. (2010). *O Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores de Matemática da Universidade Estadual de Goiás: uma prática reflexiva?* 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MARCELO, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, v. 01, n. 01, p. 109-131.

MEDEIROS, C. M. (2010). *Estágio supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de Matemática na formação inicial*. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará. Belém.

MEWBORN, D. S. (2000). Learning to Teach Elementary Mathematics: Ecological Elements of a Field Experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 3, n. 1, p. 27-46.

MIZUKAMI, M. G. N. (2006). Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). *A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 213-231.

NAGY-SILVA, M. C.; PASSOS, M. M.; CYRINO, M. C. C. T. (2010). Matemática e boa aula de Matemática: algumas características na visão de futuros professores de

Matemática das séries iniciais. In: *X Encontro Nacional de Educação Matemática* Educação Matemática. Salvador. p. 1-11.

OLIVEIRA, H. (2004). Percursos de identidade do professor de Matemática em início de carreira: O contributo da formação inicial. *Quadrante*, v. 13, n. 1, p. 115-145.

OLIVEIRA, H.; CYRINO, M. C. C. T. (2011). A formação inicial de professores de Matemática em Portugal e no Brasil: narrativas de vulnerabilidade e agência. *Interações*, v. 7, n. 18, p. 104 - 130.

PASSERINI, G. A. (2007). *O estágio supervisionado na formação inicial do professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL*. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PONTE, J. P. et al. (1997). *Didáctica da Matemática*. DES do ME. Lisboa.

PONTE, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In: *Actas do ProfMat98*, Lisboa: APM, p. 27-44.

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In: ENGLISH, L. D. (Ed.). *Handbook of international research in mathematics education*. 2. ed. New York: Routledge. p. 225-263.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 145-163.

SBEM - SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. (2003). *Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. Disponível em:<http://www.prg.rei.unicamp.br/ccg/subformacaoprofessores/SBEM_licenciatura.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2011.

SCHERER, S. (2011). Estágio Supervisionado e a Atitude do orientador: planejando aulas de matemática para ambientes informatizados. *Perspectivas da Educação Matemática*, v.4, n. Temático, p. 167-180.

SOUSA, M. V.; FERNANDES, J. A. (2004). Dificuldades de professores estagiários de Matemática e sua relação com a formação inicial. *Quadrante*, v. 13, n. 1, p. 91-113.

TEIXEIRA, B. R. (2009). *Registros escritos na formação inicial de professores de Matemática: uma análise sobre a elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado*. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.