

# O Professor como Produtor de Saberes na Ação Pedagógica

Débora Cristina SANTOS<sup>1</sup>  
Universidade Estadual da Paraíba  
*debyncris@hotmail.com*

Abigail Fregni LINS<sup>2</sup>  
Universidade Estadual da Paraíba  
*bibilins2000@yahoo.co.uk*

## GD7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática

### RESUMO

Este artigo discute uma pesquisa de mestrado em andamento analisando como são produzidos os diferentes saberes docentes na ação da prática pedagógica de alguns professores mestres pela UEPB para dar conta da especificidade e das diferentes exigências do ato de ensinar. Sua realização teve como intuito abordar a relação entre saberes docentes e a prática do professor, o sujeito criativo que estabelece a finalidade global do exercício pedagógico, desenvolve com reflexão a sua formação continuada considerando complexidade e pluralidade dos saberes docente. Nessa perspectiva, o professor desenvolve competências e habilidades de formador e estimulador do pensamento do aluno. Adotamos como referência teórica as contribuições dos autores Perrenoud (2000), Tardif (2002), Gauthier (1998), Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Therrien (1997), Ribeiro (2003).

Palavras-chave: Saberes Docente, Prática Pedagógica, Formação de Professores.

### Introdução

No momento atual, a formação profissional do professor é uma questão emergencial colocada na pauta das discussões no cenário da educação brasileira. Esta temática, analisada a partir de diferentes estudos (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; THERRIEN, 1997), aponta para a necessidade de reflexões a respeito dos saberes requeridos na prática docente. Ressaltamos que essa prática, percebida em sua complexidade, requer do professor a produção e a mobilização de diferentes saberes para dar conta da especificidade e das diferentes exigências do ato de ensinar.

Acerca da formação de professores, entre outros fatores que envolvem essa profissão, a preocupação em estudar a temática dos saberes docente surgiu como fruto da vivência e do exercício da prática como professora mediadora do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na modalidade de Educação a Distância-EAD e como assessora dos professores de Matemática do Centro Estadual

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática - UEPB; Bolsista do Projeto Observatório da Educação fomentado pela CAPES.

<sup>2</sup> Orientadora – PHD em Educação Matemática e docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – UEPB.

Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário- CEEEAS. Essas inquietações tomaram proporções maiores após ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, no qual fui convidada pela professora Dr<sup>a</sup> Abigail Fregni Lins a participar de um projeto interinstitucional composto pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, intitulado *Pesquisa e Formação em Ensino de Ciências e Matemática: um recorte da produção acadêmica no Nordeste e panorama de ação de formação na Educação Básica*, o qual faz do Projeto Observatório da Educação fomentado pela CAPES. Participante do então projeto foi acordado analisar a relação do objeto de estudo das pesquisas dos professores mestres pela UEPB. Visando atingir este objetivo, buscou-se verificar que saberes são mobilizados na prática pedagógica dos professores mestres pela UEPB para responder ao problema: *Como o professor produz diferentes saberes para dar conta da especificidade e das diferentes exigências do ato de ensinar?*

Entretanto, como já foram mostrados em outras pesquisas, deve-se considerar o professor como um sujeito ativo de sua prática pedagógica. Tardif (2002, p. 230), em relação à subjetividade dos professores, aponta que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.

Nesse contexto, o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da UEPB que enfoca a formação docente, seus saberes e competências vêm ao encontro do que preconiza a CAPES (2002) para mestrados profissionais, uma vez que os mesmos devem ter um caráter terminal na medida em que visam a ação docente e a atividade profissional em ensino e em sala de aula (MOREIRA, 2002). Partindo deste pressuposto, o professor como produtor de saberes na ação pedagógica apresenta como objetivo geral compreender o processo de como se deu a produção dos diferentes saberes para dar conta da especificidade e das diferentes exigências do ato de ensinar. Entende-se também que nas Instituições de Ensino Superior, entre todos os aspectos que a afeta, as práticas pedagógicas da sala de aula merecem especial atenção. O percorrer práticas pedagógicas,

enquanto professor em formação (licenciando) e professor em exercício (formação contínua), pode vir a ser um dos indicadores de processo de mudança, o qual envolve um constante refletir na e sobre a ação docente.

### **Saberes docente e vida profissional: os saberes científico-pedagógicos na formação do professor**

De acordo com Gauthier (1998), os saberes docentes que estão presentes na vida profissional do professor têm estreita relação com a tradição filosófica que se constituiu pelas ciências, com os conhecimentos que a humanidade detém sobre a complexidade do ambiente natural e social, e o modo como se entende esse saber.

Diante deste contexto, na formação profissional inicial oferecida por instituição de nível superior, o professor em formação entra em contato com uma diversidade de conhecimentos e normas que já são validados pela sociedade por intermédio da ciência, cabendo-lhe apropriar-se desses conhecimentos, e, especificamente, dos saberes pertinentes à sua profissão. Da mesma forma, assim como tem contato com novos saberes que ainda lhes são desconhecidos, já possui, em sua experiência, conhecimentos elaborados pela própria experiência e que dialogarão com os que serão propostos, resultando em novos saberes profissionais. Assim procuramos descrevê-los:

### **Saberes da formação profissional**

Entendemos por *saberes profissionais* dos educadores o conjunto de saberes veiculado pelas instituições de formação de professores, para as quais o professor e o ensino se tornam objetos de saber das ciências humanas e das ciências da educação, produzindo conhecimentos e procurando incorporá-los à prática do professor. De acordo com Tardif, (2002, p. 37):

[...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem.

As ciências da educação são basicamente os conhecimentos científicos incorporados na prática dos professores, ou seja, na formação profissional e na maioria das vezes apenas de forma teórica. O ideal seria que esses conhecimentos estivessem constantemente em contato com o meio escolar profissional, para subsidiarem teoricamente a prática dos professores, pois esse contexto, segundo Tardif (2002), mobiliza diversos saberes chamado saberes pedagógicos que se apresentam no professor como uma

doutrina ou concepção, proveniente de reflexões sobre a prática educativa “que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (2002, p. 37), e articula-se com as ciências da educação.

### **Os saberes disciplinares**

A prática docente incorpora saberes sociais definidos pelas instituições universitárias e que se integram à prática dos professores a partir da formação inicial e continuada dos docentes por meio das disciplinas universitárias. Esses são chamados por Tardif, de *saberes disciplinares* e, conseqüentemente, respondem pelos diversos campos do conhecimento, como a Matemática, História, Literatura, etc. Esses saberes emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes. Tardif (2002, p. 38) enfatiza que os saberes disciplinares:

São saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõem da sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplina, no interior de faculdades e de cursos distintos.

Para Gauthier (1998, p. 29), os saberes disciplinares são:

[...] os produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas, referentes ao conhecimento de mundo. Não são produzidos pelos professores, mas extraídos por eles para serem ensinados, com possibilidade de impor aos conteúdos uma série de transformações. Ensinar, portanto, exige conhecimento e domínio do conteúdo a ser ensinado.

Nesse sentido, o professor, tendo o domínio dos conhecimentos específicos de sua área, bem como das metodologias, passa a compreender o conhecimento em constante desenvolvimento e aprimoramento, tratando-o na perspectiva da pesquisa. Desse modo, deixa de ser um mero transmissor, passando a ser um produtor de conteúdos que subsidiarão suas aulas.

### **Os saberes curriculares**

Tardif (2002) define que os saberes curriculares provém de fatores burocráticos do ambiente escolar e concretizam-se sob a forma de programas escolares, tais como objetivos, conteúdos e métodos que os professores precisam aprender e aplicar. São os que categorizam e apresentam os saberes sociais com um fim de apresentação e formação da cultura erudita. Enquanto para Gauthier (1998, p. 30), “os saberes curriculares dos professores são produzidos por agentes exteriores ao contexto escolar, geralmente funcionários do Estado”. Para esse autor, uma disciplina nunca é ensinada da mesma forma

pela qual é proposta nos programas curriculares, sofrendo inúmeras transformações promovidas por agentes escolares, pois a escola seleciona e organiza saberes produzidos pelas ciências e transforma-os em um *corpus* que será ensinado nos seus programas, tomando, assim, uma identidade definida.

### **Os saberes da experiência na profissão docente**

Os professores no exercício da profissão também desenvolvem saberes baseados no trabalho cotidiano. Esses conhecimentos surgem a partir da experiência, seja individual seja coletiva, e por ela são validados. A esses saberes Tardif (2002, p. 49) chama de *saberes experienciais ou práticos*, sendo eles elementos constitutivos da prática docente e argumenta que:

[...] no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal.

Para o professor, lidar com as diversas situações que exija dele respostas e decisões já tem em si o caráter formador. Isso já permite ao professor desenvolver por si mesmo o *habitus*, ou seja, disposições adquiridas na e pela prática real, validadas pelo trabalho cotidiano, no *saber-fazer* e de *saber-ser*.

Gauthier (1998, p. 33) denomina os saberes experienciais dos professores de *saber da ação pedagógica*. Este se torna saber experiencial dos professores “a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”. Trata-se de um saber específico da profissão docente, não passa por validação em outras profissões e marca a identidade profissional. Enquanto Tardif (2002, p. 54) mostra que os saberes experienciais surgem como:

[...] núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.

A formação do professor não se adquire de forma acumulativa de cursos, conhecimentos e técnicas, mas por meio de reflexão crítica da prática profissional (NÓVOA, 1992).

Por isso, o autor propõe que a formação deve privilegiar e *investir na pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência*. Desse modo, afirma que os conhecimentos teóricos fornecem os indicadores e grelhas de leitura, mas o saber de referência que é retido pelo sujeito adulto está ligado à sua experiência, bem como à sua identidade. Nesse sentido, os

saberes dos professores não provêm de fontes externas: se fosse o contrário, os professores seriam receptadores de saberes e não produtores de saberes específicos de sua profissão, a partir da ressignificação desses saberes e da sua construção ativa ao longo do seu percurso de vida.

### **Metodologia da Pesquisa**

A pesquisa é de natureza predominantemente qualitativa, cujo foco do trabalho se concentra, entre outros, na observação e a análise do objeto de estudo em relação à prática dos mestres de 2009 e 2010. Bogdan e Biklen (1994, p. 17) afirmam que a pesquisa qualitativa em educação é:

[...] frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar [...].

Estudo de caso que busca compreender uma situação única, como parte de um contexto particular e as interações existentes nesse contexto. Para melhor explicitar, Lüdke e André (1986, p. 17-18) argumentam que:

A pesquisa do tipo estudo de caso pode ser caracterizada pelo estudo de uma situação bem delimitada, que pode ser simples e específica, desenvolvida num contexto natural rico em dados descritivos dentro de um plano aberto e focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

### **Os sujeitos, instrumentos e sobre a análise dos dados**

Os sujeitos da pesquisa são os egressos das turmas de 2009 e 2010, de Educação Matemática e Ensino de Física no total de 24 sujeitos. No ano de 2009, temos 13 sujeitos, sendo 11 em Ensino de Matemática e 2 no Ensino de Física. No ano de 2010, foram 4 sujeitos no Ensino de Física e 7 sujeitos no ensino de Matemática, em total 11 sujeitos, não houve nenhuma desistência neste ano. Portanto, temos um total geral de 24 sujeitos.

Os instrumentos que utilizamos foram questionário, entrevistas semiestruturadas e observações. Para seleção dos sujeitos, buscamos dados nos questionários, utilizando quatro critérios distribuídos da seguinte forma: (1) atuar em instituições públicas e serem egressos, do ano de 2009 ou do ano de 2010; (2) ter concluído o mestrado no programa de MCEM; (3) ter no mínimo quatro anos de experiência e (4) aceitar colaborar como nossa pesquisa.

A coleta dos dados foi obtida em três momentos. O primeiro momento foi através do contato com a Secretaria do PPGECEM da UEPB, a qual disponibilizaram as fichas de matrícula dos professores egressos de 2009 e 2010 que constam no Sistema de Controle Acadêmico da Pós-Graduação. Posteriormente foi realizado um fichamento contendo informações sobre o curso de formação acadêmica (Licenciatura em Matemática ou Física), nome completo, endereço residencial, número de telefone e e-mail. Estas informações foram essenciais para iniciarmos contato com os sujeitos. O segundo momento foi por meio de um questionário enviado por e-mail para todos os professores egressos em 2009 e 2010 do PPGECEM da UEPB. No terceiro momento procuramos os professores mestre selecionados para a observação das aulas para observações e entrevistas de março do ano de 2012 a maio do ano de 2012, ocorrendo entrevistas sempre após a observação das aulas.

### **O caso da Professora mestre pela UEPB do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática**

Dedicamos aqui à análise das falas dos sujeitos, tendo em vista a interrogação da pesquisa, a partir das experiências obtidas na formação e desenvolvimento profissional destes professores mestres pela UEPB. Da análise das falas, das fichas e dos relatórios de matrícula, das observações das aulas e de perguntas do roteiro das entrevistas detectamos, entre outras, categorias para análise que foram, são ou serão, importantes na construção dos saberes dos sujeitos. Utilizamos nomes fictícios com o objetivo de preservar suas identidades. Nesse caso Luzia.

#### **Apresentação da Professora Luzia**

Luzia é uma professora de 27 anos, casada, quase 9 anos de serviço como professora de Matemática, onde inicialmente começou substituindo um professor por três meses. No ano seguinte foi contratada para lecionar como professora de Matemática da Educação Básica do município de Cubatí, localizado no Estado da Paraíba, onde atuou até o início de 2012, completando 9 anos. A Universidade Estadual da Paraíba, onde hoje leciona, situa-se em Monteiro, Paraíba.

#### **Vocação para a Docência**

Com referência à vocação, Ribeiro (2003, p. 160) ressalta que:

[...] como uma prática social construída e, nesta perspectiva, a vocação pode ser um conjunto de características, interesses, competências e habilidades que facilitariam o exercício do magistério.

Segundo Perrenoud (2001) essas competências poderão permitir ao professor formador aprender a utilizar os seus saberes para atuar em sala de aula.

Luzia, ao comentar sobre porque é que escolheu ser Professora de Matemática, fala que sua aptidão para Matemática vem desde as séries iniciais, de 1º a 5º ano, a qual aumentou ao longo dos anos no Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano, formação na qual vê como uma das mais importantes no processo de escolha profissional:

*[...] escolhi esse curso porque gostava de Matemática com isso sempre tive facilidade na disciplina, desde as séries iniciais percebia, mas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio se tornou mais forte, o que me motivava cada dia vez mais a gostar de Matemática (LUZIA).*

Luzia confirma esta colocação quando diz “meu interesse pela Matemática grande parte veio daí”. Ao criar interesse pela Matemática, ainda como aluna, entendemos ter sido este o fio condutor para seu aprofundamento nesta disciplina, direcionando-a para a docência.

### **Professores Marcantes**

Gonçalves (2000, p. 32), em relação à forma como atuam os professores iniciantes, afirma que:

As pesquisas têm mostrado que os licenciados, quando iniciam a prática docente, tendem a transferir para seus alunos os conteúdos do mesmo modo que os receberam durante a sua escolarização. Ou seja, tendem a imitar e *ensinar* da mesma maneira como foram ensinados por alguns de seus professores durante sua trajetória escolar enquanto alunos do Ensino Fundamental e Médio. Assim dependendo do modelo de professor escolhido, essa reprodução pode ser positiva ou não.

Ainda a esse respeito, na citação acima observamos que a responsabilidade por parte do professor no ato de ensinar contribui no complexo de postura ético-social-cultural para a formação do futuro profissional da educação, pois a partir de suas ações ele poderá ajudar a formar o caráter deste profissional. Professores, a quem daremos o rótulo de professores marcantes (CASTANHO, 2001). Ressaltamos ainda que existem exemplos de bons e maus professores na educação escolar, e temos que estar abertos ao diálogo com estes maus professores, não preocupados com as questões sociais dos alunos, não engajados nos movimentos de defesa pela melhoria da educação, professores que ensinam

Matemática sem discutir com os alunos onde ela pode ser aplicada no cotidiano, que não reflete sob sua ação, não trabalha de forma colaborativa e cooperativa, não enxerga o conhecimento já construído pelo aluno no sentido de ressignificá-los, entre outros. A inversão destas ações indica o bom professor. Ângulo (1990, citado por GONÇALVES, 2000, p. 32) afirma que “os professores aprendem aquilo que estudam e praticam”, reforçando a importância do trabalho desenvolvido pelo formador para o desenvolvimento profissional do docente.

Luzia, ao comentar sobre professores que mais lhe chamaram atenção de forma positiva, no sentido de contribuir para sua formação docente, faz destaque a um professor do Ensino Fundamental da disciplina de Matemática, que além de sua prática refletia sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos em relação à Matemática. Em relação a essa experiência de aprendizagem, Fiorentini e Castro (2003, p. 151) ressaltam como evidências formativas que:

A ressignificação das experiências, dos saberes e dos modelos ou imagens que foram internalizados durante a vida estudantil sobre como devem ser a gestão do ensino e a postura do professor em classe.

A professora Luzia acrescenta ainda que sua atuação em sala de aula foi espelhada no professor que teve que foi lhe ajudando a compor a professora que é hoje:

*Eu me inspirei nesse professor, pois, acha que ele ensinava bem e por isso decidi ser professora de Matemática, para pode utilizar a mesma metodologia que ele utilizava para me ensinar e depois eu acabei criando minha maneira de ensinar (LUZIA).*

Percebemos, na fala de Luzia, que este período de sua formação foi marcante para sua escolha profissional, sendo um dos determinantes na constituição de sua vocação para a docência. Ao que nos parece, a metodologia de ensino adotada pelo professor foi o diferencial em relação à metodologia adotada por outros professores para a constituição de seus saberes. Essa forma de constituir saberes é o que Perrenoud (1993, p. 40) chama de *bricolage*, ou seja, a utilização de materiais disponíveis no cotidiano e a referência a situações já experimentadas:

A prática pedagógica na sala de aula não é a concretização de uma teoria, e a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões.

Assim, é possível ao professor construir uma competência baseada em seu repertório de experiências culturais somado à aprendizagem que a condição docente lhe

possibilita: troca de experiências com colegas, consulta a materiais didáticos disponíveis na instituição, convivência com os alunos e seus pais.

### **O saber pedagógico: fator necessário à formação de professores de Matemática**

Shulman (1976) defende a importância da formação pedagógica associada à matéria específica, é o que chama de *saber pedagógico da matéria de ensino*. Esta é uma cultura que deve ser construída junto aos formadores e disseminada pelos pesquisadores em educação matemática, através dos mais variados recursos de comunicação.

Luzia, referindo-se a sua formação para ser professor de Matemática de Ensino Fundamental e Médio, menciona que desenvolveram, de forma *intuitiva*, seus conhecimentos pedagógicos a partir de sua prática em sala de aula. Posteriormente começou a fazer parte do projeto, intitulado PROLICEN<sup>3</sup>, donde veio vivenciar experiências novas, e de forma intuitiva pode vivenciar alguns dos conhecimentos pedagógicos que serviram de suporte para sua prática docente.

A respeito do saber intuitivo que Luzia diz ter deste projeto pedagógico que acreditava serem *inatos*, entendemos que ele possa ter sido construído a partir das aulas que teve com professores que foram marcantes em sua formação, como é o caso do professor do Ensino Fundamental, assim como de seus estudos da escola primária, que também foram importantes para sua formação. Esse tipo de formação, chamada de *formação ambiental ou incidental* (CARMARGO, 1998), influencia fortemente o trabalho do professor, podendo ser significativa ou não. Camargo (1998, p. 68), com relação aos professores, mostra-nos que:

Muitas de suas ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, ou a forma que ensinam, são devidos à longa formação *ambiental*, durante o período que foram alunos. A influência dessa formação *incidental* é enorme porque corresponde a experiências reiteradas relativas ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, à relação professor-aluno, ao papel do professor e do aluno em aula.

Luzia, agora mestre e professora do quadro de nomeação definitiva do campus IV da UEPB, atuante no PréVest do Centro de Ciências Humanas e Exatas-CCHE, instalada no mesmo Campus. E apesar de toda essa bagagem de conhecimento e percurso acadêmico, a mesma relata que:

---

<sup>3</sup> O PROLICEN é um programa institucional da Universidade Federal de Campina Grande, destinado exclusivamente aos Cursos de Licenciaturas. Este programa visa integrar o Curso de Matemática do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Federal de Campina Grande, o Laboratório de Pesquisa em Ensino da Matemática (LAPEM) e a Unidade Acadêmica de Matemática e Estatística/CCT/UFPG com as escolas públicas de ensino fundamental e médio de Campina Grande e região, no estado da Paraíba.

*Esse percurso é recente para mim, onde a sala de aula oportuniza, cada vez, mas a aprendizagem através da experiência, onde destaca que no começo foi muito difícil pela insegurança. Mas agora se sinto segura por trabalhar com formação de professores, pois, aprendei muito com o mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e da UEPB (LUZIA).*

Este fato vem ao encontro da posição assumida por Imbernon (1994) ao apontar que a formação e o desenvolvimento profissional do docente iniciam-se a partir do momento de seu ingresso no sistema escolar, pelas experiências como aluno dos Ensinos Fundamental e Médio e da Graduação. Essas experiências são complementadas na formação continuada com o aprimoramento de seus saberes nos cursos de pós-graduação.

### **Considerações Preliminares**

A pesquisa que estamos apresentamos está em andamento, inserida no âmbito do saberes docente e desenvolvimento profissional de professores mestres de Matemática pela UEPB. Na tentativa de responder nossa interrogação, tomamos como base o fato de que o professor constrói seus saberes ao longo do processo de sua formação e desenvolvimento profissional. Estes podem ser trabalhados concomitantemente, iniciados a partir do seu ambiente familiar e no momento que entra em contato com a escola, mobilizando uma série de conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória de vida, ressignificado em sua prática pedagógica.

A partir do depoimento de Luzia, sujeito da pesquisa, obtemos resultados analisados que nos revelaram caminhos acerca da construção dos saberes docentes de Luzia. Portanto deixamos aos leitores as possibilidades de outros olhares, que contribuirão com nossa pesquisa.

Luzia declarou vocação para a docência ainda enquanto aluna do Ensino Fundamental, afirmando que tinha facilidades em lidar com a Matemática. Neste sentido, a vocação parece ser um forte indicativo para a escolha da docência como profissão, seja decorrente da formação obtida na educação básica e por ter um professor marcante para a sua atuação como docente no início de sua carreira. Isto reforça a importância do compromisso do professor com a formação do profissional-cidadão, pois a partir de sua atuação poderá auxiliar os alunos em suas escolhas profissionais.

Em relação ao saber pedagógico, Luzia afirma ser importante, pois apresenta em suas falas ações que confirmam seu depoimento, que passou a valorizar ainda mais os

saberes pedagógicos a partir da atuação como professora de Ensino Superior, pois revela dificuldades no início da docência, ressaltando que a sala de aula oportuniza, cada vez mais aprendizagem a partir da experiência.

## Referências

CAMARGO, M. P. D'A.V. de. A reflexão de estudantes a professores da UNIMEP sobre sua formação profissional em matemática e ciências: subsídios para um novo projeto de licenciatura. Piracicaba. SP, 1998 (Dissertação de Mestrado).

CASTANHO, M.E. ; CASTANHO, S. sobre professores marcantes. In: *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (orgs.) Campinas, SP, Papirus, 2001 (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FIorentini, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professores de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D(org.). *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156. ISBN 85- 7591-021-3.

GAUTHIER, Clermont (et al.). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Ed. UNIJUI, 1998.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. Formação e Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores: o caso de professores de matemática da UFPA. 2000. 206p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) — FE, Unicamp, Campinas (SP). Orientador: Dario Fiorentini

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MOREIRA, Moreira. Antônio. A Pesquisa e a Pós-graduação em Ensino de Física e os Mestrados Profissionais em Ensino de Física. Mesa Redonda sobre Inserção da Pesquisa em Ensino de Física na Política de Pós-Graduação e Relação com Órgãos Financiadores. VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Águas de Lindóia, São Paulo, 5 a 8 de junho de 2002.

NÓVOA, Antonio. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/III, 1995.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas Pedagógicas: profissão docente e formação perspectivas sociológicas*. Lisboa. Publicação D. Quixote, 1993

PERRENOUD, Phillipe. et al. (org.) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Educação em Debate* n° 33, ed. UFC, 1997, p. 5 – 10.