

DOCENTE OU DISCENTE? SOMOS TODOS (IN)FORMADORES DE OPINIÕES

Karine Pessôa Oliveira - karinepeople@hotmail.com – UNEB

Resumo

O presente estudo é fruto de revisões bibliográficas a fim de investigar a formação do professor de Matemática na perspectiva dos discentes-docentes, àqueles que desde a entrada na graduação já se deleitaram com a prática docente na escola básica, isto é, vivenciaram dois processos formativos simultâneos. O objetivo deste estudo, parte de um desejo pessoal e ao mesmo tempo perpassa pela observação de um constante movimento de acadêmicos nos cursos de Licenciatura que se enquadram na categoria de discentes-docentes. Especificamente, busca explicitar a importância da articulação estabelecida entre os saberes adquiridos da prática docente escolar e os saberes provenientes da vivência no curso de Licenciatura para a formação desses discentes-docentes de Matemática, compreendendo, deste modo, que os saberes docentes se encontram articulados entre a teoria e a prática. Diante dos primeiros resultados, consideramos a necessidade de um redimensionamento nos fundamentos de formação para o magistério, a partir de uma maior articulação entre teoria e prática. Assim, a formação na perspectiva dos discentes-docentes superaria a tradicional dicotomia ainda existente no processo de formação de professores, ainda muito pautada pelo racionalismo técnico, que separa a teoria da prática, e percebe a função docente como uma atividade instrumental, na qual basta ao professor dominar técnicas de ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. Discentes-docentes de Matemática. Saberes docentes.

Introdução

Diversos cursos de licenciatura de universidades brasileiras são frequentados por acadêmicos que aprendem a profissão docente na universidade e na escola ao mesmo tempo, ou seja, são àqueles que desde a entrada na graduação, já se deleitaram com a prática docente na escola básica. Sendo assim, constituem-se como um novo perfil de docentes que vivem dois processos formativos paralelos: a formação dada na licenciatura e a atuação profissional, isto é, formação inicial e continuada.

Dentro dessa realidade, a busca por estudar a formação do professor de Matemática sob à ótica dos discentes-docentes emerge de uma inquietação pessoal, visto que, pude vivenciar esse processo de formação durante minha trajetória acadêmica na graduação e constatar algumas deficiências quanto à formação que vem sendo ofertada aos discentes-docentes, principalmente quanto à notória dissociação entre o que se estuda na universidade e a realidade da atuação docente e os saberes articulados nesse processo. Vale ressaltar que ainda hoje, assumindo outro papel nesta instituição a de docente, fica evidente essa dicotomia, e como nos aponta Tardif (2002),

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36)

Assim, as atuais discussões acerca da formação e profissionalização docente do professor de Matemática apresentam algumas lacunas no que diz respeito à categoria desses discentes-docentes, no tocante, à definição da natureza dos saberes que fundamentam a prática docente. Assim, são poucos os trabalhos que se debruçam a investigar a formação que é concedida a este público durante o processo de formação inicial nas licenciaturas.

Nessa perspectiva, o interesse desse estudo será orientado pela seguinte questão de pesquisa: *Qual a importância da interlocução estabelecida entre os saberes provenientes da relação entre a teoria e a prática para a formação dos discentes-docentes de Matemática?* Ou seja, objetivamos compreender a importância da interlocução estabelecida paralelamente entre os saberes provenientes da articulação entre a teoria adquirida na formação inicial e a prática vivenciada na escola básica para a formação em Matemática.

O estudo é de cunho bibliográfico, embasado nas literaturas que dizem respeito aos saberes docentes, sua definição e categorizações, tais como: Tardif (2002) que realiza contribuições fecundas sobre a discussão que trata da constituição dos saberes docentes; no tocante as discussões sobre a formação do professor na perspectiva dos discentes-docentes, utilizaremos como principal literatura o trabalho desenvolvido por Costa (2005).

Os discentes-docentes e sua formação

As literaturas que tratam da formação de professores, no tocante, os professores de Matemática, já vêm sinalizando uma mudança de paradigmas, principalmente no que diz respeito à formação inicial. Segundo Costa (2005), torna-se urgente criar alternativas de formação que atendam as reais necessidades do professor no exercício da profissão.

Nesse sentido, sugere como um passo importante que se busque nos cursos de formação inicial a perspectiva dos discentes-docentes, aqueles que já

experenciaram o exercício da docência paralelamente à formação inicial, como forma de compreender com mais veracidade o processo de formação de professores na universidade.

Dentro desta perspectiva e, mesmo não representando o foco desse trabalho, a busca pela discussão dos discentes-docentes suscita alguns questionamentos, tais como: De que forma os cursos de Licenciatura em Matemática vêm preparando os discentes-docentes para atuarem nas escolas? Ou ainda, a formação que vem sendo oferecida a esta categoria de docentes é compatível com a realidade enfrentada por estes nas suas práticas pedagógicas na escola básica? E mais: Quais saberes são contemplados nos currículos de formação inicial para subsidiá-los nessas práticas? Vale ressaltar, que essa discussão surgiu no 3º Simpósio de Licenciaturas em Matemática, aqui no Campus-X, em 2015, cujo tema central foi “O currículo da Licenciatura em Matemática da UNEB/Campus X em discussão”. O mesmo abordou questões inerentes a essa prática, cujo objetivo foi o de fomentar um espaço de reflexão, socialização e discussão entre os docentes e discentes do curso de Licenciatura em Matemática, de modo a contribuir com essa formação. Sendo assim, torna-se necessário discutir com mais ênfase a formação inicial, entendida como àquela que ocorre na graduação, dentro da perspectiva da construção dos saberes e principalmente destacar a importância da articulação destes no contexto da teoria e da prática. Como nos remete Tardif (2002, p. 53),

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Segundo Libâneo (2000), as universidades devem formar professores que possuam, no mínimo, uma sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir em sala de aula, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, flexibilidade de raciocínio e valores voltados para a vida coletiva, como solidariedade e colaboração. Neste sentido, são posturas necessárias ao professor: assumir o ensino como mediação, conhecer estratégias de ensinar a pensar e ensinar a aprender a aprender, auxiliar os educandos a pensar os conteúdos a partir da perspectiva crítica, assumir o trabalho em sala de aula como

um processo comunicacional e desenvolver capacidades comunicativas, reconhecer o impacto cada vez maior das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação escolar e na vida cotidiana e integrar a dimensão afetiva no exercício da docência.

Uma dessas necessidades é compreender como os cursos de formação inicial, vêm contribuindo para a construção dos saberes próprios da profissão docente, necessários para o bom desempenho desta.

Em contrapartida, o que se observa com grande frequência, é a grande deficiência da formação inicial, no sentido de não subsidiar o futuro professor, ou mesmo aquele que já iniciou sua atividade docente, nas questões relativas a vivência da prática docente escolar. Nesse sentido, Paiva (2002, p. 98) afirma que:

O profissional de um curso de licenciatura deve considerar que o profissional não se constrói após a graduação e que os desafios pelos quais passam a escola devem ser pensados em seu âmbito. É durante o curso que os saberes começam a ser construídos, sendo os primeiros anos de formação definitivos para que o futuro professor se constitua num profissional comprometido com seu desenvolvimento profissional ao longo de sua prática.

Da mesma forma (NEHRING *et al.* 2006) explicitam que:

As disciplinas que constituem um curso podem definir um currículo que contempla a formação inicial do profissional, considerando os saberes necessários ao exercício profissional, para além de um rol de disciplinas, como num programa fechado. Mas, por outro lado, precisa marcar os saberes constitutivos do professor de Matemática, para a Educação Básica. (p. 9).

Sendo assim, a verdadeira formação deve passar pela vivência da realidade das escolas, de modo que a formação inicial oportunize ao estudante refletir sobre as situações que lhe possibilite conhecer essa realidade. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da epistemologia da prática, já na formação inicial, oportuniza a esses estudantes, a “estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados em todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2002, p. 35). Nesse sentido, esse autor coloca que:

VI JOPEMAT
II ENCONTRO NACIONAL DO PIBID/MATEMÁTICA/FACCAT,
I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A formação profissional deve ser direcionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. (p. 286)

Dentro deste mesmo cenário Lampert e Ball (1999, apud PONTE, 2002) apresentam alguns resultados muito negativos a respeito da formação inicial. Segundo essas educadoras matemáticas, Segundo as autoras, os problemas dessa formação resultam, dentre outras coisas, de os programas: não considerarem as crenças, concepções e conhecimentos que os (futuros) professores trazem para sua formação; darem a impressão errônea de que para ensinar é preciso pouco mais do que senso comum e pensamento vulgar, ou seja, não mostrarem aos (futuros) professores a necessidade de um conhecimento profissional; não darem a devida atenção ao conhecimento didático e darem pouca importância à formação profissional.

Porém, deve-se levar em consideração que para que haja uma articulação significativa entre a teoria e prática, Tardif (2002) coloca que a prática dos professores não deve ser entendida somente como um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também como um “espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (p. 234). Ou seja, o mais importante neste momento é procurar uma forma de conceber a formação de professores que seja holística e sistêmica e que permita ao estudante (futuro professor) apreender a totalidade e a complexidade dos fenômenos educacionais relacionados com o ensino de uma certa disciplina e que tal compreensão conduza o estudante ao desenvolvimento de competências que são usadas pelos “bons” professores.

Conforme Tardif (200, p. 240), o estudo dos saberes docentes produz mudanças nas concepções e nas práticas na formação de professores. A primeira mudança é o reconhecimento que os professores são “sujeitos de conhecimento” e que “deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional”. Em segundo lugar, é que a formação de professores deveria basear-se nos saberes que são, quotidianamente, usados pelos professores no exercício profissional. Segundo o mesmo autor, muitas teorias foram concebidas e não têm

relação e/ou aplicação para as situações educacionais concretas. Em terceiro lugar, Tardif (*op cit*) considera que os cursos de formação de professores funcionam em torno de lógicas disciplinares em que as várias disciplinas aparecem separadas e fragmentadas, constituindo “unidades autônomas fechadas sobre si mesmas”.

Contudo, considerando que estes já possuem a vivência entre a teoria e a prática, torna-se necessário uma articulação mais estreita, num movimento dinâmico em que o centro é o cotidiano da escola, as rotinas, as práticas, os conteúdos, os sujeitos, a sua problemática (COSTA, 2005, p. 42).

De posse desses questionamentos e considerando a vasta literatura existente sobre a formação de professores, somente alguns poucos trabalhos conseguem reunir uma discussão mais fecunda entre a problemática dos saberes docentes na perspectiva dos alunos-professores, ou melhor dizendo, dos docentes-discentes. Dentre esses trabalhos, destaca-se a dissertação defendida por Costa (2005, p. 20), segundo a qual:

Identificar os saberes da formação acadêmica apontados pelos alunos-professores como relevantes para o exercício cotidiano da docência, possibilita ampliar os estudos na área de formação de professores de modo a contemplar as concepções daqueles alunos que embora estejam em cursos de formação inicial já possuem experiências diversas sobre o exercício profissional da docência.

Este questionamento traduz nitidamente a necessidade de se estreitar os laços entre a construção e mobilização dos saberes docentes na formação dos alunos-professores e mais que isso Costa (2005) mostra a necessidade de estudar os alunos-professores para se repensar a formação nas licenciaturas no sentido de se aproximar das dificuldades enfrentadas pelos professores na atividade docente e “possibilitar ao licenciando instrumentos para refletir o que faz, como faz, por que faz e buscar as mudanças necessárias” (COSTA, 2005, p. 57)

Os saberes docentes: discussões preliminares

Em 1991, quando Tardif, Lessard e Lahaye iniciaram as primeiras discussões a respeito dos saberes docentes, dando o status de objeto epistemológico, classificaram os saberes como: curricular, disciplinar, profissional e da experiência. Essas discussões já sinalizavam que “o conhecimento que o professor adquire durante sua formação profissional, nas disciplinas matemáticas e pedagógicas,

parece não ter nenhuma relação com sua prática”. (PAIVA, 2008, p. 94). Ainda os autores afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, pois é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. Desta forma, é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores produzem seu trabalho pedagógico.

Nas duas últimas décadas do século XX, é estabelecido um novo paradigma de produção do saber docente. Nesse sentido, surge o movimento do professor como aquele que reflete, investiga e constrói seu saber (PAIVA, 2008, p. 92). Este movimento da prática reflexiva emerge como uma crítica ao paradigma da “Racionalidade Técnica”, na qual o professor é um executor de regras pré-estabelecidas. Em outras palavras, esse paradigma é uma concepção epistemológica da prática, na qual “a atividade profissional é instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, apud CYRINO, 2008).

Nesse quadro, Tardif e Raymond atribuem aos saberes um sentido mais amplo que engloba os “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber fazer e de saber ser” (MANRIQUE; ANDRÉ, 2008, p. 138). Esses autores consideram que os conhecimentos da matéria, os modos de planejar as aulas e as experiências de trabalho compõem o saber docente.

Desse modo, consideramos que os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Categorizando os saberes

Apesar do conhecimento das categorizações dos saberes docentes, abre-se uma lacuna nas atuais pesquisas sobre formação de professores, no que concerne a forma como ocorre as articulações entre os saberes, bem como, como estes são

VI JOPEMAT
II ENCONTRO NACIONAL DO PIBID/MATEMÁTICA/FACCAT,
I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

construídos, mobilizados e articulados no movimento entre a teoria e a prática, especificamente, quando se trata do discente-docente de Matemática.

Dentro dessa perspectiva e na busca por compreender a importância da articulação desses saberes no contexto de teoria e prática desenvolvido pelos discentes-docentes de Matemática, utilizaremos as categorizações dos saberes docentes trazidas por Tardif (2002):

- ✓ Saber disciplinar;
- ✓ Saber profissional;
- ✓ Saber curricular;
- ✓ Saberes da experiência.

O referido autor, define como saberes da formação profissional, aqueles transmitidos pelas instituições de formação inicial e incorporados no processo de trabalho docente e é nesse momento, que são “construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (p. 36). Ao mesmo tempo afirma que esses saberes só têm sentido em relação às situações de trabalho, onde põem em cheque as reais necessidades da formação do professor pautada por uma vivência direta com a docência na escola básica. A importância que é dada a esse tipo de saber para o discente-docente, justifica-se no momento que estes adquirem tais saberes na universidade e articulam com as situações reais de ensino. Podemos ver isso claramente nas palavras de Cury,

Os professores de Matemática concebem a Matemática a partir das experiências que tiveram como alunos e professores, do conhecimento que construíram, das opiniões de seus mestres, enfim das influências sócio-culturais que sofreram durante suas vidas, influências que vêm sendo construídas passando de geração para geração, a partir das ideias de filósofos que refletiram sobre a Matemática. (CURY, 1999, p. 40)

A categoria dos saberes disciplinares corresponde aos conhecimentos da matéria que o professor ensina, ou seja, são aqueles adquiridos a partir do contato do estudante com as diversas disciplinas oferecidas na universidade. Ao mesmo tempo, também podem ser entendidos como “saberes culturalmente construídos nos diversos campos do conhecimento, sendo recebidos prontos em sua forma e conteúdo pelos professores, os quais os incorporam em sua prática como algo a ser transmitido” (PAIVA, 2002, p. 8). A forma como o discente-docente constrói, mobiliza

e articula os saberes disciplinares fica nitidamente claro quando estes correlacionam e transpõem tais saberes nas situações específicas vivenciadas na docência.

Sobre os saberes curriculares, estes, apresentam-se sob a forma de programas escolares, tais como, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar. Especificamente no contexto da vivência dos discentes-docentes de Matemática, onde os saberes curriculares são manifestados nas situações de ensino, quando lhes são possibilitados a adquirir uma visão dinâmica de currículo, em detrimento, de sua concepção restrita a uma sequência de conteúdos programáticos. Assim, estes saberes são adquiridos durante a graduação, a partir do contato com disciplinas voltadas para a prática docente, no momento em que o discente-docente tenta buscar as melhores estratégias didáticas para trabalhar os conteúdos de forma significativa para seus alunos.

A categoria dos saberes experienciais é tida com destaque, por conseguir integrar todas as categorias dos saberes docentes. Esta valorização começou a partir da década de 90, por serem relevantes para a construção dos fundamentos da prática. Assim, para Tardif (2002) este saber adquire uma certa objetividade pela sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional.

Segundo Tardif (2002, p. 48) os saberes experienciais “é o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”, ou ainda, têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.

Em outras palavras, pode-se afirmar que estes saberes não correspondem a doutrinas ou teorias, mas sim, correspondem a cultura docente em ação (TARDIF, 2002). Ao mesmo tempo, esse autor propõe a importância de lidar com os condicionantes e as situações que marcam o exercício da docência, como momento formador e de desenvolvimento do habitus, que se manifestam através de um “saber-ser e de um saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano”. (TARDIF, 2002, p. 49). Pode-se assim dizer,

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores em seu trabalho cotidiano, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus (certas disposições adquiridas na e pela prática real) e habilidades de saber-ser e saber-fazer (TARDIF, 2002, p. 39)

Por essa razão esse saber se torna relevante ao docente, pois é um conhecimento que vai sendo tecido através da experiência cotidiana, é fruto de uma vida de dedicação, compromisso e competência que acaba sendo invalidada cientificamente por não ser passível de experimento. É um saber desvalorizado e desconhecido muitas vezes pelos próprios atores da educação. Compreende-se, portanto que:

Em uma sociedade onde o saber tem um peso político e se constitui em um forte componente do poder, desvalorizam-se os conhecimentos produzidos através da experiência. “Infere-se, por conseguinte, que a prática docente no contexto da sala de aula, se expressa não apenas através de um saber único, mas na confluência de vários saberes com suas racionalidades próprias” (DAMASCENO, 2005, p. 140).

Considerações finais

Este estudo revela que a prática docente quando experienciada paralelamente à formação inicial constitui-se num momento formativo para os discentes-docentes da Matemática, potencializando a viverem “precocemente” as diversas situações que marcam o exercício da docência. Ou seja, acreditamos que a constituição do professor de Matemática, deve se iniciar na formação inicial a partir da reflexão de práticas, entendendo que estas práticas produzem saberes da docência.

Nesse sentido, é interessante que nos cursos de formação de professores as teorias sejam desenvolvidas concomitantemente a prática da sala de aula, possibilitando a aquisição conhecimentos verificáveis na ação cotidiana, o que nos remete a construção da práxis pedagógica ao aliar teoria e prática no trabalho docente. De acordo com Perrenoud:

A formação de professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações [...] bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem (PERRENOUD, 2002, p. 22).

Para tanto, buscamos questionar a formação ainda pautada no modelo da racionalidade técnica, marcada pela dicotomia entre a teoria e a prática. Encontramos nas discussões sobre saberes docentes uma possibilidade de aproximar a teoria da prática, a partir da interlocução dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência. Ao mesmo tempo, faz-se necessário um redimensionamento na formação inicial concedida aos discentes-docentes de Matemática, no sentido de propor uma reformulação no currículo da formação inicial.

Assim, estudar a categoria dos discentes-docentes representa um momento importante para se traçar um panorama mais fiel das licenciaturas em Matemática, marcada pela presença constante de um público que possuem saberes diferenciados e que precisam articulá-los significativamente a partir da vivência paralela entre a teoria e a prática.

A importância da interlocução estabelecida entre a formação inicial e as vivências docentes na escola básica, representa para o discente-docente de Matemática uma possibilidade fecunda no sentido de mobilizar, retraduzir e significar os saberes docentes adquiridos dessa relação. Em linhas gerais, a importância das múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes faz dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição imprescindível para a prática.

Referências

COSTA, J. C. da; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. *A iniciação na docência: analisando experiências de alunos-professores das licenciaturas*. São Paulo, 2005. Disponível em: < [http://www.uepg.br/olhar de professor](http://www.uepg.br/olhar_de_professor) >. Acesso em: 20 de abril 2011.

CURY, H. N. Concepções e crenças dos professores de Matemática: pesquisas realizadas e significados dos termos utilizados. *Bolema*, Rio Claro: UNESP, a. 12, n. 13, p. 29-44, 1999.

CYRINO, M. C. T de. Preparação e emancipação profissional na formação inicial do professor de Matemática. In: PAIVA, M. A. V; NACARATO, A. M. *A formação do*

VI JOPEMAT
II ENCONTRO NACIONAL DO PIBID/MATEMÁTICA/FACCAT,
I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas. São Paulo: Editora autêntica, 2008.

DAMASCENO, M.N. *Artesania do saber: tecendo os fios da educação popular*. Fortaleza: UFC, 2005.

MANRIQUE, A. L; ANDRÉ, M. E. D. A. Relações com os saberes na formação de professores. In: PAIVA, M. A. V; NACARATÓ, A. M. *A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. São Paulo: Editora Autêntica, 2008.

NEHRING, C. M; POZZOBON, M. C.C. *Os saberes docentes de um curso de Licenciatura em Matemática*. In: Anais do III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – SIPEM. Águas de Lindóia – MG, 2006.

PAIVA, M. A. V. *Saberes do professor de Matemática*. Educação Matemática em Revista. S. Paulo: SBEM, ano IX, n 11A. p. 98, 2002.

_____. O professor de Matemática e sua formação: a busca da identidade profissional. In: PAIVA, M. A. V; NACARATÓ, A. M. *A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. São Paulo: Editora autêntica, 2008.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTE, J. P. *A vertente profissional da formação inicial de professores de Matemática*. Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM, ano IX, n. 11. p. 3-8, 2002

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

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.