



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: INQUIETAÇÕES E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA

Olenêva Sanches Sousa*
(UFBA)

Elaine dos Santos Anunciação**
(UFBA)

Marcus Vinícius Oliveira Lopes da Silva***
(UFBA)

Tâmara Paiva Santiago****
(UFBA)

RESUMO

A prática de estágio, como procedimento didático-metodológico, é ato educativo que se evidencia aos licenciandos em Matemática com diversas inquietações que estabelecem relações com as potencialidades da sua formação acadêmica. Este trabalho apresenta algumas reflexões e conclusões desta relação, considerando a formação teórico-prática em disciplinas de Estágio Supervisionado, a partir de um encontro dialógico e sua observação, cujos envolvidos (docente e estagiários) externam: seus medos; suas expectativas; suas dificuldades; os elementos essenciais ao trabalho pedagógico; as influências dos professores de formação e de regência na prática de estágio; e as potencialidades da formação acadêmica para a prática. Pretendemos apresentar um estudo teórico das concepções desses estagiários, tendo em vista as suas próprias razões, emoções e perspectivas no contexto da Educação Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado; Licenciatura em matemática; Educação matemática.

*Mestranda em Educação pela UFBA. E-mail: oleneva.sanches@ufba.br.

**Licencianda em Matemática pela UFBA. E-mail: lana.eniale@gmail.com.

***Licenciando em Matemática pela UFBA. E-mail: marcus.vols@gmail.com.

****Licencianda em Matemática pela UFBA. E-mail: paiva.tamara@gmail.com.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

INTRODUÇÃO

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

O objeto deste estudo é a relação teórico-prática observada no desenvolvimento das atividades das disciplinas obrigatórias Estágio Supervisionado II e III, do curso presencial de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que abordam a formação acadêmica e prática, nas séries finais do Ensino Fundamental. A nossa intenção é a socialização das nossas reflexões e ações desta fase de formação, a partir de um encontro dialógico e sua observação, cujos envolvidos (docente e estagiários), coautores deste trabalho, externam seus medos, suas expectativas e suas dificuldades e falam dos elementos essenciais ao trabalho pedagógico, das influências dos professores de formação e de regência da turma de estágio e das potencialidades da e na própria formação.

O diálogo discentes-docente, nossa base empírica, buscou uma autoavaliação de nossas concepções acerca da qualidade de nossa formação para o exercício prático da regência do estágio, na oportunidade de participação em uma aula em *video-streaming* de Estágio Supervisionado I, de um curso de Educação a Distância, também de Licenciatura em Matemática, com a finalidade de contextualizar os conteúdos iniciais desenvolvidos, na disciplina, que contemplam o estágio supervisionado e a prática de estágio, e os aspectos legais e institucionais que regulamentam e orientam a prática do estágio.

As disciplinas Estágio Supervisionado são ofertadas para o curso de Matemática da UFBA pelo Departamento II da Faculdade de Educação (FACED), e orientadas por um documento interno do próprio departamento, com referências à Lei 9394/96 - LDB, aos pareceres nº 15/98 do CNE e nº 09/2001 do CNE/CP, e às



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

resoluções nº 28/2001 do CNE/CP, nº 01/2002 e 02/2002 do CNE/CP, que aponta o estágio como uma de suas atividades essenciais no exercício prático dos fundamentos da Didática e da Metodologia.

Este documento nos traz uma citação sobre a prática de estágio e o seu papel, que pode justificar de antemão colocar este diálogo acerca da formação em Educação Matemática, num curso de Licenciatura em Matemática, no que se refere aos Estágios Supervisionados, como objeto de reflexão para e na ação da prática pedagógica, assim definida como componente curricular:

É o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento.(PARECER CNE/CP nº 15/2005, p.3)

Embora nos pareça claro que as ações dos estagiários devam estar apoiadas e orientadas pelas reflexões da própria formação, na prática, a prática de estágio, como procedimento didático-metodológico e como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educando”, segundo lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, evidencia-se aos licenciandos em Matemática com diversas inquietações que estabelecem algumas relações com as potencialidades



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

da sua formação acadêmica, especialmente quando se põe em consideração o descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de: **(a)** elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; **(b)** analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; **(c)** analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; **(d)** desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; **(e)** perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; **(f)** contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica. (PARECER CNE/CSE 1.302/2001, p.4)

Mais que isso, em concordância com Freire, cremos que:

[...] uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. (FREIRE, 2002, p. 36, grifo nosso)

Neste leque de competências e habilidades, e na perspectiva freiriana de discutirmos nossas posições e aceitarmos uma revisão, trazermos à tona pontos de reflexão teórico-práticos da formação em Educação Matemática, pretendemos contribuir com a compreensão do sentido do Estágio Supervisionado, nos cursos de formação inicial de professores de Matemática.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: INQUIETAÇÕES E POTENCIALIDADES

No espaço de discussão, um estúdio de transmissão de aulas ao vivo para a oitava turma de um curso EAD nacional de Licenciatura em Matemática, o que aqui estamos chamando de encontro dialógico partiu de um convite da própria coordenação, para nossa participação em uma das aulas de Estágio Supervisionado, o que foi acatado pela equipe de pesquisa e prática pedagógica do curso, sendo estrategicamente incluída na primeira aula de Estágio Supervisionado I, por sua gestora, de modo a complementar e contextualizar os conteúdos, por intermédio de um trabalho crítico-reflexivo envolvendo breves comunicações orais das experiências na formação e na prática de estágio das duas estagiárias que se fizeram presentes em resposta ao convite da sua orientadora de estágio, também professora-gestora e videoconferencista do curso EAD, para um contato com esta modalidade de ensino.

As licenciandas declararam que esta etapa de sua formação traz alguns receios, receios esses que vão desde a funcionalidade da relação teoria-prática até a apreensão diante da dura realidade da educação pública brasileira. Demonstraram claramente uma preocupação muito grande com a forma de ensino, pois o currículo do curso está muito preso aos conteúdos matemáticos de forma tradicional. D'Ambrosio (2007) considera que já é tempo dos cursos de licenciatura notarem que podem organizar o seu currículo de forma moderna. Sendo assim, entendemos que devemos ter consciência de que:

A responsabilidade maior do professor vai, portanto, além da sua disciplina específica. Mas hoje cidadania implica conhecimento. Afinal, estamos numa 'sociedade do conhecimento'. O conhecimento está subordinado ao exercício pleno da cidadania e, conseqüentemente, deve ser contextualizado no momento atual, com projeções para o futuro (D'AMBROSIO, 2007, p.86).



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Sob nosso ponto de vista, o estudante em licenciatura, prestes a fazer parte da realidade das escolas públicas, no início de sua prática de estágio, espera que tudo aquilo que foi posto como teoria ocorra na prática. Espera também que, através da educação, as pessoas alcancem a condição efetiva de ser cidadão crítico e reflexivo sobre os problemas que concernem à cultura socioeconômica em que estão insertos.

A aceitação do seu trabalho e o respeito pelo mesmo, além do interesse dos estudantes pelo que está sendo ensinado na sala de aula, são alguns dos anseios que o licenciando possui no início de sua prática, e que funcionam como motivadores para a recorrência às teorias da sua área de conhecimento e para busca do aperfeiçoamento contínuo da sua formação.

Contudo, ao iniciarem o estágio supervisionado, os licenciandos deparam-se com uma série de dificuldades infraestruturais, socioeconômicas e ideológicas. Visto a discrepância que há entre a teoria idealizada que orienta a organização e a prática vivenciada, sentem-se inseguros quanto ao seu desempenho dentro deste sistema educacional.

Julgamos que outro entrave ao desenvolvimento da educação brasileira e, conseqüentemente, à prática do estágio, é a descrença permanente da maioria dos professores das escolas públicas quanto à possibilidade de melhoria da educação, descrença esta decorrente da desvalorização do professor, seja por parte do sistema, dos alunos e/ou da própria sociedade, o que acaba por refletir diretamente nos nossos esforços e aspirações como futuros professores e na formação acadêmica dos estudantes.

É de nosso conhecimento que todos os estagiários, antes de entrarem na regência, passam por um período de observação e coparticipação. Neste período, eles entram em contato com o professor regente e esse professor naturalmente influencia na forma com que eles irão assumir a regência. Essa experiência irá ocorrer de



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

diferentes maneiras, nas quais iremos nos deparar com exemplos a serem seguidos e outros a serem jamais seguidos tendo em vista as recém concepções desenvolvidas na formação acadêmica.

Para Elaine (licencianda e coautora deste trabalho), a professora regente de sua turma de estágio “não tem a consciência da dimensão que a educação tem na formação daquele cidadão e vai fazendo por fazer, subestimando a capacidade dos alunos e de certa forma limitando o processo de crescimento deles”. Porém, este fato não a desmotivou, mas sim a impulsionou a fazer um bom trabalho no intuito também de mostrar à professora que “ela estava negando aos estudantes a oportunidade de aprender, de se envolver com a matemática”. Já Tâmara (licencianda e coautora deste trabalho) coloca seu professor regente como um exemplo a ser seguido, que a acompanha em todo o planejamento de suas aulas, discutindo seus erros sem deixar de ajudá-la a consertá-los.

Segundo Elaine, a forma com que o seu curso está organizado, com uma carga muito grande de matemática pura no início do curso e o contato com as disciplinas relativas à educação no final, torna-se importante que os professores responsáveis pela formação para a pesquisa e para a prática pedagógica estejam atuantes na academia, mas que tenham também uma vivência na Educação Básica, porque isso influencia na transmissão de segurança da realidade vivenciada, “não é só de uma realidade que ela (a orientadora) imagina existir”. A orientadora concorda dizendo que seu discurso está limitado à sua experiência principalmente na rede pública na Educação Básica, pois isso tem oferecido os limites da realidade e do que podemos nela fazer, mesmo que seja para transcendê-los: “precisamos conhecer a realidade se quisermos mudá-la”.

Dando continuidade, o nosso diálogo tocou em outro ponto de discussão: estratégias à formação para a prática docente. Diante da necessidade que tivemos em



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

complementar o nosso curso com conteúdos práticos, visto que a maioria deles até então trabalhados possuíam apenas um caráter teórico, foi sugerida por nossa orientadora a criação de um blog como uma estratégia curricular que visa suprir esta defasagem de conteúdos voltados para a prática do estágio. Desta forma, *Matemáticos Educadores*, nosso blog, representou um espaço virtual coletivo de nossos estudos e interações, permitindo que, a cada nova postagem, fosse exercida pelos leitores uma reflexão sobre os seus conteúdos e, por conseguinte, uma reformulação na prática de estágio, melhorando o desempenho na sala de aula:

O uso do blog pode ampliar o acesso discente a referenciais teóricos, favorecer o comentar, o discutir, o produzir e o indicar textos, estimular a criatividade e a pesquisa, com as vantagens de, como Educação a Distância, facilitar interações e favorecer reflexões e investigações extraclasse (PINTO; RODRIGUES, SOUSA, 2008).

Além do vasto acervo de conteúdos concernentes à formação de professores de matemática, o blog possui como referência autores como Pólya, D'Ambrosio, Malba Tahan, Ponte, Barbosa, mas também se encontram disponibilizados, dentre outros, documentos legais e oficiais como PCN, DCN, LDB, sugestões de atividades, indicações de eventos da área e de outros organizados e/ou que contaram com a participação de estudantes da turma.

Outra estratégia relevante à nossa formação foi o trabalho com pedagogia de projetos. De acordo com Hernández (1998, p.61):

Os projetos constituem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir: (a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade (...); (b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares (...); (c) Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Segundo a orientadora, “elaborar projeto não é algo tão difícil, principalmente quando este fica somente no papel”. Nosso desafio foi incentivado por ela: identificar um problema real e a partir dele, através de um projeto, intervir na realidade buscando solucioná-lo.

Conscientes de que o primeiro ciclo da educação básica é responsabilidade de pedagogos e que se estes possuem deficiências em matemática, elas provavelmente se refletirão em sua prática e poderão comprometer o desenvolvimento dos estudantes, o projeto semipresencial intitulado “Matemática: Aprendendo a Ensinar (MAE)” externava nossa consciência de que:

Na perspectiva da Educação Matemática, não eram bastantes os saberes pedagógicos e matemáticos, mas um leque de conhecimentos filosóficos, históricos, culturais, tecnológicos, que dessem conta de um trabalho significativo e interessante àqueles que se encontram envolvidos profissionalmente com a docência na área, seja como professor ou como estudante. (SOUSA et al, 2009)

Nossa iniciativa foi tão bem avaliada pela FACED que o aprovou como projeto de extensão. Foram realizadas duas oficinas presenciais, desenvolvidas com uma abordagem histórica, sociocultural, conceitual e de construção e manipulação de modelos concretos, ficando o momento à distância para atividades com objetos de aprendizagem e relatos acerca da experiência, que era inédita a todos os cursistas.

Um ponto forte do projeto foi aproveitar o diversificado acervo de modelos concretos e os conhecimentos adquiridos pelos licenciandos em matemática com o Laboratório de Ensino de Matemática e Estatística (LEMA-UFBA). Esta experiência



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

proporcionou aos pedagogos uma alternativa metodológica para fugir da mecanização e abstração excessiva no ensino de matemática.

CONCLUSÕES

Embora este trabalho contemple as emoções relativas à prática de três estagiários de um universo atual de dezesseis, estendemos o sentimento de certo receio aos demais professores-estregantes, mesmo quando se teve a oportunidade de experimentar, ao longo do curso, atividades de práxis em ambientes reais de aprendizagem.

Quando Elaine trouxe as suas expectativas, deu ênfase ao especial receio de ser somente uma reprodutora de alguns conhecimentos matemáticos. Julgamos que esta preocupação é muito pertinente ao futuro professor, porque, como Tâmara pôde mencionar, o modelo tradicional de ensino exclusivamente não pode garantir uma boa formação em matemática, e se não alimentarmos, arriscarmos expectativas de mudança, pouca coisa podemos vislumbrar. O professor de matemática, diz Skovsmose (2000), deve mudar da zona de conforto, isto é, da situação de desenvolvimento de trabalho pedagógico com que ele está acomodado, que é o do modelo tradicional de ensino, focado na matemática pura, para uma zona de risco, onde estão presentes outros ambientes de aprendizagem e o paradigma contemporâneo da investigação. Parece-nos óbvio que abrir um leque de possibilidades de ambientes de aprendizagem em matemática, sob dois olhares paradigmáticos, só tem a ampliar as perspectivas de ação e reflexão à Educação Matemática. Esse novo paradigma irá apresentar um plano maior, diferencial maior, no processo de aprendizagem. Evidencia-se também um caráter de complementaridade desses paradigmas que impulsiona o professor à competência de



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

pesquisador ativo da sua prática e para a sua prática, pelo entendimento de que não é só de matemática que se constitui o trabalho do professor de matemática.

Do mesmo modo que Toro (1996), entendemos como necessária a percepção de que nossa prática não se limita em dar aula, mas sim em garantir que o aprendizado do que tem que ser aprendido ocorra no momento certo e de forma satisfatória para o estudante. Para tanto, o respeito ao tempo escolar é indispensável, pois este não pertence ao professor, mas aos alunos.

Em nossa prática, a observação seguida do período de regência pôde confirmar que as aulas expositivas, ao serem utilizadas como única estratégia metodológica de ensino, acabam por limitar o aprendizado do aluno, impedindo-o de construir o seu conhecimento junto ao professor e aos seus colegas e induzindo-o a apenas reproduzir os conceitos sem um aprofundamento ou até nenhuma compreensão do mesmo.

Além disso, é de vital importância que ampliemos o conceito de educação, de tal forma que a nossa área específica de conhecimento seja abordada sob as perspectivas socioculturais, políticas, ambientais, filosóficas, históricas, nos mais diversos ambientes de aprendizagem. Nesse momento tão nobre da formação do professor, que é o da prática do estágio, podemos estabelecer mais claramente relações mais efetivas entre o que estudamos sobre a Educação Matemática e as potencialidades desses estudos a um compromisso docente de transformação política e social. Suspeitamos que isso se evidencie no fato de que os conceitos matemáticos em si não são capazes de satisfazer às necessidades dos estudantes ao almejarem ingresso ao mercado de trabalho contemporâneo.

Questionadas sobre quais os elementos essenciais a um bom trabalho no estágio, Tâmara não hesita: “conhecer bem a teoria; não só a teoria matemática, mas também a teoria pedagógica”, lembrando Elaine que, “nessa teoria pedagógica, vão



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

estar incluídos os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares, que regem a nossa formação (...) a prática sem a teoria seria uma prática vazia: fazer a matemática só por fazer, ensinar só por ensinar, e aonde é que queremos chegar?”. Além disso, Tâmara acrescenta que “a teoria sem a prática também não deve existir: elas têm que andar juntas, lado a lado”, ou, ora acrescentamos, entrelaçadas no fazer pedagógico do trabalho docente.

Acreditamos, portanto, que a prática tem um valor muito grande para o professor porque o professor busca a teoria a partir de uma prática que ele vivencia, e exerce uma prática a partir de uma teoria que o orienta.

Se a teoria traz reflexões, é a prática que traz preocupações ao professor. Essa identificação de problemas aparece na prática, ela vai emergir da prática e nos impulsionar e direcionar à busca de soluções, cuja segurança na resolução reside na própria teoria. Este nos parece ser o estímulo maior às expectativas das mudanças mais amplas que alimentamos fazer com nosso trabalho docente, remetendo-nos ao entendimento d’ambrosiano de pesquisa como o próprio elo entre teoria e prática: “a prática resultante da pesquisa modificará ou aprimorará a teoria de partida” (D’AMBROSIO, 2007, p.81).

Por fim, as estagiárias licenciandas em matemática consideram como ponto forte à sua formação o acompanhamento docente, de ambos os professores (orientador e regente da turma de estágio), pois ambos se constituem em exemplos à sua atitude e ao seu exercício profissional futuro.

Quando isto não acontece, e o estagiante na profissão de professor de matemática se depara, na sua prática de estágio, com concepções de matemática, de educação e de educação matemática que divergem dos nossos estudos acadêmicos, estamos certos que se faz necessária uma troca imediata com o professor-regente, mesmo que seja por meio de um contraexemplo, buscando



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

explicitar-lhe que o modelo tradicional apenas é muito mais fácil de ser feito, pois o acomoda, limita-o ao conforto de “dar sua aulinha” sem o compromisso de envolver os alunos, reforçando a força cultural do “finge que ensina - finge que aprende”, ao despejar sua matemática para uns poucos três ou quatro estudantes que o ouvem e assistem à sua exposição, passiva e acriticamente, enquanto que vemos se agravarem todos os problemas sociais que sabemos também decorrentes da educação que negamos, por omissão ou por falta de compromisso, contribuindo drasticamente para a continuidade do elitismo de que ainda persiste imbuído o objeto valioso do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.788/2008**. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. **CNE/CSE 1.302/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, bacharelado e licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em 23 mai. 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2005**. Disponível em portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em 23 mai.2009.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 14 Ed. Campinas: Papirus, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PINTO, Felipe Carlo; RODRIGUES, João Paulo Oliveira de; SOUSA, Olenêva Sanches. **Matemáticos Educadores: um blog na formação em Licenciatura em Matemática**. In: II FÓRUM BAIANO DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA, 2008, Barreiras. Anais... Barreiras: SBEM-BA, 2008. Disponível em http://www.sbemba.com.br/anais_do_forum/relato_de_experiencia/RE8.pdf. Acesso em 06 mai. 2009.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

SKOVSMOSE, Ole. *Cenários para Investigação*. **Revista Bolema**, nº 14, de 2000.

SOUSA et al. Matemática: Aprendendo a Ensinar - oficinas semipresenciais de formação de professores, em educação matemática. In: **XIII ENCONTRO BAIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 2009. Anais... Jequié: SBEM-BA, 2009, v.1. CD-ROM.

TORO, Bernardo. Transformações na Educação e Códigos de Modernidade. **Revista DoisPontos**. Nº 27. p. 115-117. Belo Horizonte, jul/ago, 1996.