

NARRATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA COMO UMA POSSIBILIDADE PARA DISCUSSÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Reginaldo Fernando **Carneiro** – UFJF

Resumo

O estágio curricular é um importante momento da formação inicial, em que os futuros professores terão contato maior com a realidade da escola. O objetivo deste artigo é discutir aspectos da profissão docente revelados nas narrativas escritas de futuros professores no estágio supervisionado em matemática. Realizamos uma pesquisa qualitativa em que utilizamos, para produção de dados, narrativas escritas por seis futuros professores, a partir de algum fato vivenciado no estágio que lhes chamou atenção e os marcou de alguma forma. A análise evidenciou que discutiram, refletiram e problematizaram diferentes aspectos que perpassam a profissão docente durante o estágio, pois colocaram-se na posição do professor, refletiram sobre a relação professor-aluno, trouxeram suas perspectivas sobre ensino e aprendizagem, discutiram os conteúdos matemáticos etc. As narrativas mostraram-se um importante instrumento, que fez emergir os aspectos da docência.

Palavras-chave: Narrativas. Formação de professores. Estágio em matemática.

NARRATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA COMO UMA POSSIBILIDADE PARA DISCUSSÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Introdução

O estágio supervisionado é um importante momento da formação inicial, que coloca os futuros professores, via de regra, em contato maior com a realidade da escola e da sala de aula. Portanto, esse espaço precisa levá-los a discutir, refletir e problematizar as dificuldades e os desafios que enfrentarão em sua prática; e a compreender um pouco mais profundamente seu campo de atuação.

A partir de algumas questões que surgiram sobre as narrativas na formação do professor – De que maneiras as narrativas podem ser utilizadas no estágio supervisionado? O que pode emergir da escrita de narrativas nesse contexto? –, propusemos que futuros professores que cursaram as disciplinas referentes ao estágio

curricular em 2014, na Licenciatura em Matemática em uma universidade pública, escrevessem narrativas sobre suas vivências. Essa proposta faz parte do projeto de pesquisa “A escrita de narrativas no estágio supervisionado em matemática: contribuições para a formação docente”.

As disciplinas referentes ao estágio nessa Licenciatura estão assim divididas: Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I e II – disciplinas teóricas com carga horária de 60 horas, oferecidas uma em cada semestre, com o objetivo de discutir, em aulas na universidade, questões relacionadas às experiências na escola vivenciadas pelo futuro professor; Estágio Supervisionado em Matemática I e II: disciplinas práticas, cada uma com carga horária de 140 horas, referem-se ao tempo que os estagiários devem estar na escola. Sempre são oferecidas simultaneamente as disciplinas Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar e Estágio Supervisionado em Matemática.

A proposta da escrita de narrativas nessas disciplinas buscou evidenciar outras questões pertinentes à profissão docente, além dos aspectos que emergem em sala de aula quando utilizamos o diário de bordo e os relatórios escritos, os quais, muitas vezes trazem, por exemplo, apenas descrições cronológicas dos acontecimentos. Assim, foi solicitado que escrevessem as narrativas a partir de algum fato vivenciado no estágio que lhes chamou atenção, que os marcou.

Dessa forma, o objetivo deste texto é discutir aspectos da profissão docente revelados nas narrativas escritas de futuros professores no estágio supervisionado em matemática. Para tanto, em nossa pesquisa qualitativa utilizamos, para produção de dados, narrativas escritas por seis futuros professores de matemática: Adriele, Leandro, Patrícia, Prisca, Rodrigo e Thiago.

Trazemos aqui uma discussão sobre o estágio, de maneira geral, e sobre o estágio em matemática, especificamente, remetendo-nos a alguns referenciais teóricos que pautaram nossas discussões; algumas reflexões sobre as narrativas na formação de professores e na pesquisa; a apresentação e a análise de alguns episódios presentes nas narrativas; e, por fim, algumas considerações.

O estágio supervisionado... em matemática

O estágio supervisionado, para muitos futuros professores, é uma das primeiras experiências de contato maior com a complexidade da escola e da sala de aula, que lhes permite vivenciar aprendizagens, desafios e dilemas da profissão docente. Nesse

sentido, o estágio tem um papel fundamental na formação inicial: promover problematizações e reflexões sobre a escola, a sala de aula, o fazer pedagógico, os conteúdos que serão ensinados etc.

Dessa forma, configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que pode catalisar reflexões sobre a docência e minimizar a ruptura entre a formação inicial e a entrada na carreira.

Para Piconez (2012, p. 24-25), o estágio supervisionado é uma das alternativas para aproximar o futuro professor da realidade escolar e da reflexão “sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber problemas que permeiam as atividades”. Além disso, favorece discussões sobre os processos pedagógicos e suas diversas facetas.

Essa aproximação com a complexidade que permeia a sala de aula e a escola pode levar a reflexões sobre as situações vivenciadas e, dessa forma, contribuir para a formação de professores, ao experimentarem a complexidade, a incerteza e a singularidade que fazem parte desse ambiente (PÉREZ GÓMEZ, 1992), pois tais situações farão parte de suas práticas pedagógicas.

Também nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004) apontam que o estágio pode tornar-se um campo de conhecimento e de pesquisa que não se reduza à atividade prática instrumental e que possibilite a construção da identidade docente. Segundo as autoras, o objetivo do estágio é integrar a formação do futuro professor, considerando a escola e seu campo de atuação como objeto de análise, de reflexão e de investigação, relacionando-o com as disciplinas do curso de formação. Assim, ele possibilita a aproximação dos futuros professores da realidade na qual atuarão e, por meio da análise crítica apoiada na teoria, favorece a apropriação dessa realidade.

Essa análise, a reflexão e a investigação podem tornar esse ambiente propício a aprendizagens que constituirão a identidade do futuro professor. E nesse processo são fundamentais a orientação e mediação do professor supervisor do estágio, assim como do professor da escola que recebe os estagiários.

Pimenta e Lima (2004) também ressaltam que o estágio não prepara completamente para a docência. Contudo, esse espaço permite abordar questões fundamentais para a formação da identidade desse futuro professor, como: a

importância da docência, o que é ser professor, a realidade dos alunos, o ensino dos conteúdos, as metodologias de ensino etc.

Portanto, as potencialidades e possibilidades do estágio supervisionado são empobrecidas quando os estagiários vão para a escola apenas para observar as aulas e os acontecimentos nesse ambiente, sem a oportunidade de discutir, problematizar e refletir sobre as situações, a fim de compreendê-las. A simples observação dos acontecimentos do ponto de vista do estagiário é um recurso limitado, pois permite a ele apenas o acesso à ação docente naquele momento. Por isso, é essencial um espaço durante o estágio para discussões e reflexões, para entender, por exemplo, o que levou o professor a tomar tal atitude ou a agir de determinada forma.

Assim, o estágio é um ambiente que permite ao futuro professor aproximar-se das realidades das escolas e refletir criticamente sobre as situações vivenciadas nesse espaço em que irá atuar, possibilitando muitas aprendizagens sobre a profissão docente e a construção de sua identidade.

A partir do exposto, trazemos algumas considerações sobre o estágio supervisionado em matemática, foco deste texto, tendo por base alguns estudos sobre essa temática.

Fiorentini e Castro (2003) tiveram como objetivo compreender o modo como o futuro professor de matemática se constitui profissionalmente, ao entrar em contato com a escola durante as práticas de ensino e o estágio supervisionado. Para os autores, esse momento caracteriza-se como um processo de formação em que ocorre efetivamente a transição de estudante a professor, o que, via de regra, não é um percurso fácil, pois envolve “tensões e conflitos entre o que se sabe ou idealiza e aquilo que efetivamente pode ser realizado na prática” (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 122).

Os autores desenvolveram seu estudo a partir da observação de Allan, estudante das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, sem experiência docente anterior. Fiorentini e Castro (2003) apontam que houve, por parte de Allan, a resignificação de experiências, saberes, modelos e imagens sobre a gestão da sala de aula e sobre a postura do professor diante de suas turmas, mudando suas percepções de que ensinar e ser professor era uma tarefa fácil: “[...] aprender a ensinar é algo que acontece a cada nova classe, cada novo conceito a ensinar, a cada novo dia, a todo momento...” (FIORENTINI; CASTRO, 2003, p. 151). Além disso, os pesquisadores evidenciam que é na prática que os saberes docentes são compreendidos, produzidos e resignificados, pois começam a fazer sentido na relação com essa prática.

Silva et al. (2011) discutiram a visão de futuros professores de matemática no estágio supervisionado. Para isso, foram investigadas duas disciplinas do curso de licenciatura em matemática – Metodologia do Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. Na primeira, os participantes produziram textos em que abordaram as expectativas de suas primeiras experiências como professores e, na segunda, discutiram as situações ocorridas no estágio.

Os resultados explicitaram que os participantes do estudo não se sentem preparados para a prática, pois a licenciatura investigada deixa as disciplinas pedagógicas para o final do curso. Além disso, mostraram-se inseguros em seu primeiro contato com o trabalho docente, tendo como principal dificuldade a gestão da sala de aula.

Teixeira e Cyrino (2013) estudaram 21 dissertações e teses brasileiras sobre o estágio, com o objetivo de compreender quais discussões têm sido privilegiadas nas pesquisas brasileiras a respeito do estágio supervisionado em cursos de licenciatura em matemática. De sua análise, surgiram seis eixos temáticos: análise de propostas de estágio supervisionado; utilização de uma estratégia metodológica específica pelos futuros professores durante o estágio; papel do estágio supervisionado ou de ações específicas realizadas no estágio supervisionado na formação de professores de matemática; incorporação de aspectos da legislação referentes ao estágio supervisionado por cursos de licenciatura em matemática; percepções de professores de estágio a respeito da prática de ensino; e saberes docentes.

Os autores apontam, dentre vários aspectos, que o estágio supervisionado pode proporcionar aos futuros professores contato com a realidade das escolas, aprendizagens da docência e necessidade de aprendizagem ao longo da carreira. E permite também relacionar a prática vivenciada no exercício docente com a teoria estudada na licenciatura, refletir sobre os conhecimentos, repensar o ensino e seu papel como professor, etc.

Diversas e diferentes pesquisas têm como objeto de estudo o estágio supervisionado em matemática. Nesse cenário, este artigo pretende contribuir com essas discussões, na medida em que aborda aspectos da profissão docente revelados nas narrativas de futuros professores.

Narrativas na formação de professores e na pesquisa

A escrita de narrativas permite a seus autores conhecerem-se a si mesmos e refletirem sobre como “me tornei o que sou” e “como tenho as ideias que tenho”; e, dessa forma, possibilita a “tomada de consciência de significados novos e enriquecedores para a compreensão de si próprios ou do ambiente que os rodeia” (JOSSO, 2010, p. 71).

Na mesma perspectiva, Souza e Cordeiro (2007, p. 47) destacam que a escrita permite aos sujeitos “entrarem em contato com lembranças, histórias e representações sobre suas aprendizagens, discursos e rituais pedagógicos construídos no espaço escolar/acadêmico”. Dessa forma, lembrar e narrar episódios vividos promove a reconstrução de experiências, a reflexão sobre seu percurso e sobre seus processos formativos, além da compreensão de sua própria prática, pois “torna possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar docente e rever cristalizações sobre a prática” (SOUZA; CORDEIRO, 2007, p. 47).

Além disso, a escrita de narrativas pode promover a descoberta, levar o sujeito a atribuir significados aos fatos que vivenciou e, dessa forma, reconstruir a compreensão que tem de si mesmo. “Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 3).

Para Cunha (1997, p. 2), as narrativas são representações da realidade, cheias de significados e reinterpretações. Assim, “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”; por isso, é a representação que o sujeito faz desses fatos que pode promover a transformação da própria realidade.

Nesse contexto, propusemos aos futuros professores que escrevessem narrativas sobre seu processo formativo, em especial o estágio supervisionado. Eles discutiram sobre a formação matemática que tiveram enquanto alunos, as práticas engessadas de ensino de matemática utilizadas ainda por alguns professores, os aspectos da gestão da aula e da escola, o ensino dos conteúdos matemáticos e metodologias, os desafios e as dificuldades enfrentadas, dentre outros. Ou seja, tiveram a oportunidade de refletir, também teoricamente a partir dos estudos realizados nas aulas, sobre aspectos da profissão docente que em breve iriam experienciar em sua completude, como professores.

Tais considerações remetem à afirmação de Bolívar ([201-], p. 4) de que a investigação biográfica se ocupa “de todo tipo de fontes que aportam informação do tipo pessoal e que serve para documentar a vida, um acontecimento ou uma situação social – faz inteligível o lado pessoal e recôndito da vida, da experiência social e identidades, do conhecimento adquirido”.

Ainda para esse autor, a narrativa é a expressão de uma experiência por meio de um relato e, como enfoque de pesquisa é uma maneira de dar sentido à descrição e à análise de dados, a partir de ações temporais de um indivíduo.

Nesse âmbito, compreendemos que nossa pesquisa se aproxima dessa perspectiva, pois teve como foco as experiências dos futuros professores, relatadas em suas narrativas no estágio supervisionado, perpassado pela mobilização de muitos conhecimentos e de aprendizagens de todos os envolvidos.

Em nossa pesquisa qualitativa, analisamos as narrativas escritas por seis futuros professores de matemática – Adriele, Leandro, Patrícia, Prisca, Rodrigo e Thiago. Temos como objetivo, neste artigo, discutir aspectos da profissão docente revelados nas narrativas por eles escritas no estágio supervisionado em matemática. Cada um escreveu, nas duas disciplinas de Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar, sete narrativas, que tomamos para produzir os dados. Os nomes pelos quais queriam ser identificados na pesquisa foram escolhidos por eles – alguns nomes são fictícios e outros, reais.

Utilizamos a narrativa para promover reflexões e problematizações no processo formativo do estágio vivido pelos futuros professores e também para produzir os dados desta pesquisa. Concordamos com Cunha (1997, p. 3) que o trabalho com narrativas na pesquisa e no ensino possibilita a “desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino”. A escrita de narrativas pode tornar-se um processo emancipatório em que se aprende a construir sua própria formação.

Ainda para essa autora, as pesquisas que utilizam narrativas são, ao mesmo tempo, investigação e formação, pois há uma relação dialética entre a teoria e a realidade. Assim, baseada nas ideias de Minayo, Cunha (1997, p. 7) explicita que, “ao mesmo tempo em que a realidade informa a teoria esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação”

Para analisar as narrativas, apoiamo-nos na teoria da análise de conteúdo temática, que permitiu, a partir de um conjunto de dados brutos, organizar de forma sistemática as informações, interpretá-las, processá-las e obter algumas conclusões. Para isso, foi preciso buscar regularidades, determinar suas partes, os aspectos mais importantes, extrair elementos comuns e divergentes (BOLÍVAR, [201-]).

Nesse contexto, a pesquisa com narrativas foi uma rica fonte de produção de dados que nos permitiu discutir aspectos da profissão docente que serão apresentados a seguir.

A profissão docente em foco: episódios presentes nas narrativas

Os futuros professores expuseram que, ao voltarem para escola depois de terem passado muitos anos estudando nela, precisavam ter outro olhar para esse ambiente, pois já não eram estudantes, mas futuros professores.

Segundo Patrícia, “quando chegamos à universidade já tínhamos passado pelo menos 12 anos na escola e as concepções do que é uma escola, sua estrutura, salas, professores, direção escolar, salas de aulas e conteúdos já estavam inseridos em nossas mentes”. E acrescentou: “a discussão veio em desnaturalizar o olhar da escola, em olharmos a escola com outros olhos que não fosse o de quando nela estávamos, mas sim com uma outra visão, já que não estamos mais como alunos” (Narrativa, 27/05/2014).

Rodrigo apontou que “talvez o mais difícil seja vê-la [a escola] com o olhar de um professor, pois mesmo inconsciente, nos somos tentados a ver a escola com olhos de aluno” (Narrativa, 08/07/2014).

Todo o tempo que passamos na escola enquanto alunos faz com que apreendamos algumas visões sobre a instituição, a sala de aula, o ser professor, o ensino e a aprendizagem. Contudo, essas ideias são muito restritas, pois advêm da observação desse ambiente, e, como professor assumem-se outras responsabilidades e funções, que não são percebidas enquanto estudantes.

Sobre o ensino e a aprendizagem, por exemplo, Hammerness et al. (2005) destacam que o ponto de vista do aluno é limitado, pois ele apenas tem acesso aos aspectos que se referem à ação do professor em sala de aula a qual apenas produz no aluno uma tendência a imitar os aspectos mais facilmente observados do ensino, mas não lhe permite compreender como o docente seleciona o conteúdo, as atividades e como coloca em prática as estratégias que irão auxiliar a aprendizagem dos estudantes.

Por isso, é fundamental que os futuros professores compreendam que, ao voltar para o contexto escolar, no estágio, precisam refletir e problematizar o que acontece ali.

Além disso, os estagiários tiveram a oportunidade de apresentar, nas narrativas, e discutir, na universidade, diferentes questões relacionadas à escola, à sala de aula e ao processo pedagógico, e não apenas o que acontecia nas aulas de matemática.

Adrielle protagonizou um primeiro episódio dessa natureza: durante o primeiro semestre de 2014, ao cursarem Reflexões sobre a Atuação no Espaço Escolar I e Estágio Supervisionado em Matemática I, houve uma greve da rede municipal de ensino, da qual participou a professora com quem Adrielle realizava seu estágio. Querendo compreender o funcionamento desse movimento, ela buscou informações em artigos e acompanhou de perto o desenvolvimento da greve, e assim refletiu em uma de suas narrativas:

Ao olhar para escola hoje, fico meio que impressionada. Não parece o lugar que me apresentaram no início dessa disciplina. As salas, corredores e demais ambientes encontram-se vazios devido a um movimento chamado greve. [...] Fiquei me perguntando o que é greve, por esse motivo, nesta narrativa contarei para vocês o que aprendi sobre greve (Narrativa, 17/06/2014).

Outra situação que merece destaque é a participação de Leandro em uma reunião de professores para discutir o currículo da Educação de Jovens e Adultos, nível de ensino em que ele atuava.

O professor de física reclamou: “Estou tendo que ensinar matemática para os meus alunos, eles não sabem nada, alguma coisa tem que ser feita, temos que fazer uma reunião ou algo do tipo para resolver esse problema, por que não esta dando não...”. Essas frases foram proferidas por um professor de física nos corredores da escola numa conversa com o professor de matemática. Eu estava ao seu lado e acredito que este tenha sido o estopim que culminou na reunião da semana seguinte onde participei como ouvinte (Narrativa, 17/06/2014).

Também Thiago vivenciou situações externas à sala de aula: foi convidado, ao chegar à escola em que iria realizar o estágio, a visitar a Feira de Matemática – FERMAT:

Alunos, professores, funcionários, familiares e moradores marcavam presença massiva. O evento trouxe muitas outras atividades, passando por assuntos como probabilidade, estatística, geometria, dentre outros. Fiquei, de fato, fascinado pelos trabalhos que pude observar e fotografar (Narrativa, 27/05/2014).

Esses três episódios evidenciam que os futuros professores, ao escreverem as narrativas na proposta apresentada pelo professor formador das disciplinas, puderam partilhar, investigar e compreender outros espaços do contexto educacional, que não apenas a sala de aula de matemática. Assim, a proposta de apresentarem, nas narrativas, fatos, acontecimentos e questões que lhes chamaram atenção e não se limitarem à descrição cronológica do que ocorria nas aulas permitiu que trouxessem para as discussões essas diferentes situações. Essa nos parece uma possibilidade interessante de utilização das narrativas no estágio.

Também foi discutida, nas narrativas, a relação professor-aluno. Patrícia destacou, no excerto transcrito a seguir, o quanto um professor pode ser importante para o aluno. Essas reflexões foram disparadas quando ela solicitou a alguns estudantes que escrevessem sobre sua escola e seus professores: “Podemos ver com este relato [de uma aluna], ao qual ela dá ênfase aos professores, o quanto o aluno pode ser marcado por um professor, ao qual o professor acaba tendo um significado muito importante para o desenvolvimento de uma aluna” (Narrativa, 27/05/2014).

Acrescentou ainda um momento do estágio em que a professora da turma estava em outra sala e ela, Patrícia, ficou em um 8º ano, resolvendo alguns exercícios sobre monômio. Segundo relatou, nessa turma alguns alunos quase não participavam da aula e não sabiam resolver o que estava proposto. Ela os convidou a irem à lousa para resolver e comentou que os ajudaria: “daí já tinha uns três alunos ao redor do quadro querendo aprender também e o mais motivante para mim foi ver os alunos buscando entender e dizendo que explico bem, que me importo em fazê-los aprender e que inspiro motivação” (Narrativa, 27/05/2014).

Os professores podem tornar-se modelos para seus alunos, por suas atitudes, seus valores, sua forma de ensinar; pela relação que mantêm com eles. E isso pode desencadear o gosto pela matemática.

Para Morales (1999, p. 25, grifos do autor), o professor pode “ensinar *mais com o que é* do que com aquilo que pretende ensinar; seu modo de fazer as coisas implica *mensagens implícitas* de efeitos que podem ser positivos ou negativos”.

Ainda segundo esse autor, nessa interação, o professor pode ter a intenção primeira de ensinar os conteúdos de sua disciplina, mas sua fala, seus gestos, suas atitudes, seus valores, que emergem, mesmo que inconscientemente, serão aprendizagens, muitas vezes, mais significativas e permanentes para seus alunos.

Surgiram também, nos textos narrativos, questões relacionadas aos conteúdos matemáticos que são ensinados na Educação Básica.

Leandro comentou sobre uma atividade desenvolvida pelo professor da turma que acompanhava, em que se utilizavam recortes e dobraduras para construção de sólidos geométricos. Durante a atividade, o professor tinha também como objetivo discutir e tirar dúvidas sobre questões de geometria plana. O estagiário deparou-se com as dificuldades dos alunos em geometria e percebeu a necessidade de retomar esses conceitos, quando for professor e tiver suas próprias turmas: “Uma outra coisa boa foi que descobri a necessidade urgente de revisar muitas coisas de geometria, principalmente de construção geométrica” (Narrativa, 27/05/2014).

Ainda sobre geometria, Patrícia teceu algumas observações sobre o ensino desses conteúdos:

A professora que acompanho está trabalhando geometria com a turma, além da matemática e o que achei interessante é que ela se preocupa em dar a geometria, coisa que muitos professores deixam de lado, pois nas suas turmas ela viu que os alunos não tinham conhecimento nenhum sobre geometria (Narrativa, 23/09/2014).

Interessante verificar que Leandro e Patrícia perceberam a importância de ensinar geometria e observaram que os alunos apresentam dificuldades e, algumas vezes, será preciso retomar conteúdos de anos anteriores para avançar. De fato, esses excertos mostram que eles estão preocupados com que seus futuros alunos aprendam, pois poderiam pensar em seguir com o programa sem essa retomada. Além disso, se, por um lado, Patrícia percebeu essa importância, por outro, ela parece considerar que geometria não faz parte da matemática, pois apontou que a professora da turma ensina, além da matemática, os conteúdos geométricos.

O ensino e a aprendizagem da álgebra também apareceram em diversos comentários nas narrativas. Para exemplificar, Patrícia buscou sozinha estudar mais sobre álgebra, devido à dificuldade enfrentada pelos estudantes:

A ideia de querer estudar sobre álgebra ligada ao seu ensino foi despertada por ver a dificuldade encontrada pelos alunos. Na correção de exercício em sala de aula percebi que os alunos não entendiam o porquê das letras x, y, z entre outras e qual sua finalidade (Narrativas, 17/06/2014).

Essa busca de Patrícia por maneiras de ensinar os conceitos de álgebra evidencia sua necessidade de aprender constantemente. O desenvolvimento profissional docente

deve ser um *continuum* (MIZUKAMI et al., 2003) que se inicia ainda durante a vida escolar e deve prolongar-se por toda a carreira do professor.

Nesse *continuum*, as aprendizagens são complexas e permeadas por diferentes aspectos: afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho etc. Ainda segundo Mizukami et al. (2003, p. 16), é necessário o “estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas”.

Além disso, diferentes aspectos da prática pedagógica em sala de aula surgiram nas narrativas. Apresentamos aqui alguns excertos que explicitam o que os futuros professores compreendem por ensino e aprendizagem.

Adrielle discutiu a dinâmica da sala de aula em que as carteiras precisam estar uma atrás da outra e é exigido silêncio do aluno: “O que me deixa a pensar é que eu aprendi a falar sem precisar estar sentada em fileira ouvindo o outro falar, e assim foi com o andar, a gostar ou não de algumas coisas, por que para aprender a escrever, ler, fazer conta eu tenho que está sentada e muda?” (Narrativa, 06/05/2014).

Rodrigo também apontou que “dentro das salas, os alunos ficam sentados e não podem levantar a não ser que o professor peça para que eles levistem, além disso, ficam uns olhando para as cabeças dos outros” (Narrativa, 06/05/2014).

Já Patrícia explicitou a maneira de ensinar ainda utilizada por alguns professores: “[...] o que vi nesse espaço é o professor passar coisas com giz no quadro, livro na mão, pedir para os alunos fazerem os exercícios [...]” (Narrativa, 06/05/2014). Contrapondo-se a esse modelo, ela destacou: “O professor que está em sala de aula precisa fazer com que o aluno vá além, não apenas reproduzir os conteúdos ensinados” (Narrativa, 17/06/2014).

Para Viñao Frago (1998, p. 175), “a análise histórica das modalidades de organização e disposição de pessoas e objetos na sala de aula mostra sua relação com o sistema ou método pedagógico seguido”. Assim, essa organização relaciona-se com a perspectiva de ensino e aprendizagem, que na matemática se pauta na reprodução, na memorização de fórmulas e algoritmos, e em aulas, via de regra, fundamentadas na exposição dos conteúdos pelo professor. Além disso, a mesa do professor deve ficar à frente da sala, pois ele é que transmite os conhecimentos aos estudantes, que recebem as informações.

A perspectiva apresentada por Adrielle, Rodrigo e Patrícia indica a problematização dessa organização da sala de aula que traz implícitas visões de ensino e aprendizagem. Por exemplo, Patrícia sugeriu alterações na organização da sala de aula: desfazer as filas das carteiras e compor uma roda de conversa para discutir o conteúdo; ou ainda organizar a aula no pátio, na biblioteca ou em outro espaço fora da escola. Esses questionamentos levantados pelos futuros professores evidenciam sua preocupação em promover um ensino de matemática diferente daquele que tiveram enquanto alunos e que ainda se verifica em muitas salas de aula.

Contudo, eles se preocupam que essas aulas sejam bem planejadas e tenham um objetivo determinado. De acordo com Patrícia, “[...] fazer uma aula diferente exige muito esforço, é um grande desafio para o professor, pois exige um empenho em preparar a aula, materiais que precisará, quais os objetivos que pretende alcançar com a atividade [...]” (Narrativa, 27/11/2014).

Uma nova forma de ensinar matemática não permite o silêncio, como indicado anteriormente. Rodrigo intitulou de “Barulho Conveniente” uma de suas narrativas, em que discutiu, a partir das ideias da professora que acompanhava, que

a melhor turma é aquela que faz barulho, mas não um barulho qualquer e sim um barulho participativo... Neste caso, me refiro ao barulho que se escuta quando todos os alunos ficam tão ansiosos para participar da aula, que não conseguem se conter e falam quase todos ao mesmo tempo (Narrativa, 23/09/2014).

Em diferentes momentos, os futuros professores explicitaram desafios enfrentados no estágio, como, por exemplo, o imprevisto – um aspecto comum da profissão docente, como ocorreu quando a coordenadora da escola solicitou que Thiago substituísse a professora que havia faltado. Leandro também precisou auxiliar a professora, ensinando xadrez aos alunos, devido a um problema com uma atividade da Semana da Matemática da escola.

Revelei ser um estagiário e seus olhos até brilharam de satisfação e alegria. Viram uma oportunidade e uma brecha para resolver o problema, o que, por um momento, me deixou apreensivo e preocupado com a possibilidade de ficar responsável pela turma logo assim (Thiago, Narrativa, 23/09/2014).

[...] recebi uma ligação da professora, me pedindo ajuda com alguma ideia do que colocar no lugar da atividade. Depois de algumas sugestões, decidimos que eu trabalharia com xadrez com os alunos (Leandro, Narrativa, 23/09/2014).

Experienciar, ainda durante o estágio, situações que enfrentarão em sua prática docente permite refletir sobre elas e antecipar ações, reações e decisões que adotariam em uma situação semelhante. As reflexões de Prisca vão nesse sentido: o professor toma, a todo momento, decisões sobre como agir, como seguir em frente e em que direção seguir, pois “a cada dia, em cada momento dentro de sala de aula e até mesmo em nossas vidas, somos testados, nunca estamos prontos, pois sempre ocorrerá situações que teremos que ser capazes de conduzi-las de formas diferentes em ambiente distintos” (Narrativa, 08/07/2014).

Hammerness et al. (2005) destacam que o professor enfrenta durante a aula vários e diferentes problemas simultaneamente, que devem ser abordados ao mesmo tempo e com uma única ação. O docente interage com os estudantes individualmente e com todo o grupo, lida com diversos níveis de ideias e busca relacioná-las. Assim, ensinar nunca se torna uma rotina, pois os alunos aprendem de diferentes formas e cada um a seu tempo. Os professores estão sempre lidando com situações, aprendizagens, necessidades, desafios, questões e dilemas: enquanto ensina um conteúdo, pode também auxiliar os alunos a trabalharem em grupo, ensinar outros conteúdos que extrapolam sua área de conhecimento, prestar atenção em um estudante que precisa de um apoio maior e em outro que quer chamar a atenção.

Da mesma forma, várias situações durante as regências permitiram essa problematização e reflexão e podem ter promovido muitas aprendizagens. Thiago comentou que propôs o trabalho em grupos, mesmo com a advertência da professora sobre essa dinâmica. Trabalhou com medidas, utilizando barbante de tamanhos diferentes:

Pedi que cada um me devolvesse os barbantes e mostrei dois a eles, evidenciando a diferença no comprimento. Eles, então, concluíram que este foi o fator determinante na variação dos valores, mas então chamei a atenção para os dois grupos que receberam a mesma medida, porém encontrando valores distintos para os objetos comuns (Narrativa, 27/11/2014).

Interessante destacar sua destreza e a forma como desenvolveu a aula, pois fez a socialização das respostas encontradas e a discussão do porquê de serem diferentes. Também relacionou com outras questões que não estavam previstas e discutiu com os alunos a necessidade de uma medida padrão.

Leandro, ao iniciar o planejamento de sua regência, trouxe questionamentos interessantes:

Que tipo de aula eu daria? Uma aula tradicional e convencional ou uma aula diferente? Uma aula ser tradicional ou convencional é sempre ser ruim e ser diferente é sempre bom? O primeiro problema que surge com essas perguntas está em considerar o que significa ser tradicional/convencional e para quem! Algumas pessoas dirão que uma aula tradicional é aquela que use apenas o quadro e giz, para outros podemos encontrar as características de aula tradicional não apenas no caso anterior, como também em situações onde utilizamos diversos outros recursos. É o caso da tecnologia muito bem ilustrado no vídeo Metodologia ou Tecnologia nas Escolas¹. (Narrativa, 27/11/2014).

Nesses dois excertos sobre as regências há questões importantes para a formação docente. O estágio e, em particular, as regências são momentos muito intensos de aprendizagem, pois o futuro professor está em uma situação real em que experimenta a complexidade, a incerteza e a singularidade que fazem parte desse ambiente. Para Pérez Gómez (1992), os estágios devem proporcionar essas situações, de modo que os estagiários tenham contato com as características próprias do trabalho docente, ainda sem a responsabilidade da prática em que suas ações são irreversíveis, ou seja, eles têm a oportunidade de praticar em ambientes reais, mas podem cometer erros e, com isso, identificá-los, avaliá-los e refletir sobre eles, para que não aconteçam quando estiverem diante de seus próprios alunos.

Por fim, apresentamos um excerto de Patrícia, que mostra sua passagem de estagiária a professora de uma das turmas que acompanhou, o que é confirmado pelo fato de os alunos insistirem com ela para dar aula em um dia em que a professora da turma havia faltado.

O estágio é o momento em que vivenciamos o espaço escolar, onde no decorrer criamos laços com a turma e professor, ao qual passamos a não estar ali somente como um estagiário, é assim que me sinto agora, percebo que os alunos me dão muita importância, pois no começo o aluno já tem um professor em sua frente e agora chega à sala um estagiário sendo difícil para eles considerarem como um estagiário-professor (Narrativa, 21/10/2014).

Fiorentini e Castro (2003) discutem a forma como o futuro professor Allan, participante do estudo, percebeu que o professor não o via mais como um simples estagiário ou aprendiz da profissão docente, porque conversava e discutia com ele o trabalho que estava sendo desenvolvido em sala de aula. A situação vivenciada por Patrícia é muito parecida com a apresentada por esses autores, mas foi um grupo de

¹ O vídeo mostra uma sala de aula em que há computadores, mas a professora continua fazendo com que os alunos “decorem” a tabuada, agora na tela do computador.

estudantes que a fez perceber que não era mais uma simples estagiária, o que foi muito importante para sua formação docente.

Algumas considerações

Tivemos como objetivo discutir aspectos da profissão docente revelados nas narrativas escritas de futuros professores no estágio supervisionado em matemática. As discussões evidenciaram que os futuros professores discutiram, refletiram e problematizaram diferentes aspectos que perpassam a profissão docente durante o estágio, o que pode ter promovido importantes aprendizagens.

O estágio supervisionado, de acordo com a literatura da área, é um momento em que o futuro professor tem um contato maior com a realidade escolar, enfrentando dificuldades e desafios próprios da docência: o imprevisto, a incerteza, a insegurança, etc. Os estagiários participaram desse processo não apenas observando os professores, mas auxiliando-os e propondo atividades, tirando dúvidas e realizando regências.

Assim, esse processo formativo possibilitou que olhassem a escola não mais como estudantes, mas como professores que assumirão outras responsabilidades e funções. Por isso, algumas vezes colocaram-se na posição do professor, refletiram sobre a relação professor-aluno e sobre os desafios da docência, trouxeram suas perspectivas sobre ensino e aprendizagem, discutiram os conteúdos matemáticos que ensinarão, entre outros.

A escrita das narrativas possibilitou essa riqueza de reflexões e problematizações devido à forma como foi proposta: que escrevessem sobre fatos vivenciados no estágio que lhes chamaram atenção, que os marcaram de alguma forma. Assim, as narrativas revelaram-se um importante instrumento, que fez emergir os aspectos da docência.

Referências

BOLÍVAR, Antonio. **A pesquisa biográfica e narrativa: fundamentos epistemológicos e metodológicos.** [201-]. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones.html>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

CUNHA, Maria I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010#1aut>. Acesso em: 20 maio 2008.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana C. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 121-156.

HAMMERNESS, Karen et al. How teachers learn and develop. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (Org.). **Preparing teachers for a changing world**: what teachers should learn and be able to do. United States of America: Jossey-Bass, 2005. p. 358-389.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010. p. 59-79.

MIZUKAMI, Maria Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Juliana N. et al. O estágio supervisionado: a visão de futuros professores de matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 4, p. 41-49, 2011.

SOUZA, Elizeu C.; CORDEIRO, Verbena M. R. Por entre escritas, diários e registros de formação. **Presente! Revista de Educação**, Salvador, n. 57, p. 45-49, 2007.

TEIXEIRA, Bruno R.; CYRINO, Márcia C. C. T. O estágio supervisionado em cursos de licenciatura em matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 29-49, 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 3., 1998, Valladolid – España. **Anais...** Valladolid – España, 1998, p. 167-183. Disponível em: <<http://www.ahistcon.org/docs/Valladolid.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2012.