MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – MESTRADO PROFISSIONAL

ESTER VELLAR KRAUSE

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA:

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Orientadora: Professora Doutora Denise Nascimento Silveira

Co-Orientador: Professor Doutor Diogo Franco Rios

Pelotas
2015

ESTER VELLAR KRAUSE

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA:

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Dissertação apresentada Programa de Pós-Graduação em Ensino Ciências e Matemática - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Professora Doutora Denise Nascimento Silveira

Co-Orientador: Professor Doutor Diogo Franco Rios

Pelotas
2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

K91e Krause, Ester Vellar

O estágio curricular supervisionado na licenciatura de matemática : um estudo sobre a formação de futuros professores / Ester Vellar Krause ; Denise Nascimento Silveira, orientadora ; Diogo Franco Rios, coorientador. — Pelotas, 2015.

167 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Formação de professores. 2. Estágio curricular supervisionado. 3. Universidade. 4. Escola. 5. Narrativas. I. Silveira, Denise Nascimento, orient. II. Rios, Diogo Franco, coorient. III. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

ESTER VELLAR KRAUSE

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA:

UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional – da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Banca examinadora:

_____
Professora Orientadora: Doutora Denise Nascimento Silveira – UFPel

_____
Professor Co-Orientador: Doutor Diogo Franco Rios – UFPel

_____
Professora Convidada: Doutora Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUC/RS

_____
Professor Convidado: Doutor Verno Krüger – UFPel

Conceito: _____

Pelotas, _____ de _____ de 2015

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida.

À minha Orientadora Profª. Drª Denise Nascimento Silveira pela dedicação, carinho, compreensão, incentivo, ensinamentos e orientação.

Ao meu Co-Orientador Prof. Dr. Diogo Franco Rios pela acolhida, pelo conforto nos momentos difíceis, pelo acompanhamento e dedicação.

Ao Prof. Dr. Verno Krüger por ter apoiado esta dissertação e pela participação como membro na banca de qualificação e na banca de defesa deste estudo.

À Profª. Drª. Cleoni Maria Barbosa Fernandes por aceitara participar como membro da banca de qualificação e da banca de defesa deste estudo.

Aos meus pais que me geraram.

Ao meu esposo pela compreensão nos momentos de ausência, nos quais estive envolvida nas leituras e escrita desse trabalho.

Aos meus filhos pelo carinho, dedicação e amor.

Aos meus netos pelos momentos de afeto e brincadeiras.

Ao meu genro pela dedicação à família.

Às minhas noras por apostarem no sucesso do meu trabalho.

Às estagiárias pela contribuição nessa pesquisa.

Aos meus irmãos e cunhadas, à minha irmã e ao cunhado, aos sobrinhos e sobrinhas pela compreensão pelos poucos momentos de convivência neste período de estudos.

A todos os colegas da Escola Técnica Estadual Profª Sylvia Mello que contribuíram na realização dessa pesquisa.

MUITO OBRIGADA!

A idade de ser feliz

Mário Quintana

Existe somente uma idade para a gente ser feliz.
Somente uma época na vida de cada pessoa
em que se pode sonhar e fazer planos,
e ter energia bastante para realizá-los,
a despeito de todas as dificuldades e obstáculos.
Uma só idade para a gente se encontrar com a vida
e viver apaixonadamente,
com o entusiasmo dos amantes
e a coragem dos aventureiros.
Fase dourada em que se pode criar e recriar a vida
à imagem e semelhança
dos nossos desejos;
e sorrir e cantar, e brincar e dançar,
e vestir-se com todas as cores
e experimentar todos os sabores
e desfrutar de tudo com toda a intensidade,
sem preconceito nem pudor.
Tempo em que cada limitação humana
é só mais um convite ao crescimento;
um desafio a lutar com toda energia
e a tentar algo novo, de novo e de novo
e quantas vezes for preciso.
Essa idade tão especial e tão única
chama-se presente...
E tem apenas a duração do instante que passa...

RESUMO

Krause, Ester Vellar. **O Estágio Supervisionado na Licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores.** 2015, 165fls. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esse trabalho aborda o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Federal de Pelotas. As reflexões foram realizadas a partir da convivência com acadêmicas oriundas das licenciaturas reestruturadas a partir das Resoluções 1 e 2 de fevereiro de 2002 do CNE/CP, precisamente no que se refere ao estágio no Ensino Fundamental e Médio. O objetivo desse trabalho foi dar a devida atenção às narrativas das acadêmicas que realizaram estágio em determinada escola de Pelotas. Analisando as vozes dessas estagiárias pude compreender como se processam as relações entre Escola Básica e Universidade para a constituição da docência na formação inicial (licenciaturas), apontar as ações que a Universidade desenvolve para preparar profissionais para o dia-a-dia de uma sala de aula e identificar a importância do espaço destinado ao estágio para a formação docente. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa em um estudo de caso, pois acredito que nesta modalidade coexistem as experiências pessoais de cada sujeito, o pensar e refletir sobre o trabalho de campo e os fundamentos da teoria, que levam a uma melhor compreensão do que ocorre no espaço da sala de aula e na relação universidade e escola pública. Os resultados da pesquisa indicaram que os sujeitos da investigação têm muita dificuldade de perceberem-se como professores, pois a relação entre universidade e escola é falha, o que gera insegurança, denota falta de preparação adequada e reprodução de conhecimentos e modelos equivocados frente à atual realidade escolar. A situação é tão séria que após o estágio, talvez por falta de uma política educacional que atenda seus interesses e necessidades, de uma valorização e reconhecimento da profissão, parte dos acadêmicos acabam optando por continuar seus estudos em pós-graduação *strictu sensu*. Os principais teóricos e autores que sustentam esse trabalho são: António Nóvoa, Cleoni Fernandes, Denise Silveira, Dario Fiorentini, Selma Pimenta, Marcelo Garcia, dentre outros.

Palavras-chave: formação de professores; Estágio Curricular Supervisionado; universidade; escola; narrativas.

ABSTRACT

KRAUSE, Ester Vellar. **The Overseen Training Bachelor Degree In Mathematics: A study of the instruction of future teachers.** 2015, 165pgs. Dissertation Post graduate Program in Science and Mathematics Teaching - Professional Master's Degree. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This work approaches the Overseen Curricular Training of the Bachelor Degree Course in Mathematics from Universidade Federal de Pelotas. The reflections were achieved by the contact with academic students from the Bachelor Degree restructured by the Resolutions 1 and 2 in February 2002 of the CNE / CP, precisely in relation to the trainee ship in Elementary and High School. The aim of this study was to hear the stories of the academic students who underwent traineeship in a specific school in Pelotas. Listening to the voices of these trainees I could understand the relation between Basic Education and University for the teaching training in the initial education (bachelor degrees), point out the actions that the University develops to prepare professionals for the day-to-day in a classroom and identify the importance of the traineeship for the teacher training. The methodology was qualitative approach in a study case, because I believe that in this modality coexist personal experiences of each subject, thinking and reflecting on fieldwork and the foundations of the theory that lead to a better understanding of what occurs in classroom space and the relation to university and public school. The survey results indicated that the subjects of the research have much difficult to perceive themselves as teachers, since the relationship between university and school is failure, which generate insecurity, denote lack of adequate preparation and reproduction of knowledge and models that are wrong to the current school reality. The situation is so grave that after the traineeship, perhaps for lack of an educational policy that meets their interests and needs, valorization and recognition of the profession, some of the academic end up choosing to continue their studies in stricto sense postgraduate. The main theorists and authors who support this work are: Anthony Nóvoa, Cleoni Fernandes, Denise Silveira, Dario Fiorentini, Selma Pimenta, Marcelo Garcia, among others.

Keywords: teacher training; overseen currilar training; university; school; narratives.

LISTA DE SIGLAS

LBD	Lei de Diretrizes e Bases
PCC	Prática como Componente Curricular
ACA	Atividades Científicas Acadêmicas
EO	Estágio Obrigatório
PPPLM	Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Matemática da UFPel
CLM	Curso de Licenciatura em Matemática

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 37

TABELA 2 38

SUMÁRIO

1. REFLEXÕES INICIAIS E JUSTIFICATIVA 10

2.TRAJETÓRIA METODOLÓGICA 12

3. ANOTAÇÕES HISTÓRICAS DO ESTÁGIO EM NOSSO PAÍS 17
3.1 Histórico do estágio em nosso país 17
3.1.1 Os estágios nas escolas normais 18
3.1.2 O estágio curricular supervisionado – Parecer 292/62/CFE 22
3.1.3 As Normatizações do Estágio Curricular Supervisionado no período pós-LDB 24
3.1.4 Lei nº. 11.788/2008 29
3.1.5 A Licenciatura da UFPel 30
3.2 Legislação sobre estágio do Curso de Matemática da UFPel 35

4. SOBRE OS ESTÁGIOS 42
4.1 Pesquisas diversas sobre estágio supervisionado de Matemática no Brasil 42

5. REFERENCIAL TEÓRICO 57
5.1 António Nóvoa e a formação inicial 57
5.2 Marcelo Garcia e a formação inicial 64
5.3 Selma Pimenta e o estágio supervisionado 73
5.4 Cleoni Fernandes e as pesquisas sobre práticas pedagógicas 76
5.5 Denise Silveira e as narrativas de professores que acolhem estagiários 83
5.6 Dario Fiorentini e a formação inicial de professores de Matemática 89

6. NARRATIVAS DOS ESTÁGIOS DA PESQUISADORA E ESTAGIÁRIAS 97
6.1 Narrativa do estágio da pesquisadora 97
6.2 Narrativas das primeiras entrevistas sobre os estágios das acadêmicas do Curso de Matemática da UFPel 102
6.3 O encontro com as categorias 120
6.4 Experimentando o pretendido 128
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 138
APÊNDICES 147
ANEXO 164

1. REFLEXÕES INICIAIS E JUSTIFICATIVA

Este texto reflete os meus pensares sobre o papel do Estágio Curricular Supervisionado em um curso de licenciatura. Essas reflexões foram realizadas a partir da convivência com acadêmicos oriundos das licenciaturas reestruturadas a partir das Resoluções 1 e 2 de fevereiro de 2002 do CNE/CP[1], precisamente no que se refere ao estágio nos Ensinos Fundamental e Médio dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática.

Como professora de Educação Básica, convivo em meu espaço de trabalho com muitos estagiários de diversas áreas do conhecimento e, ao ouvi-los em reuniões da Escola, em conversas informais na sala dos professores, percebo uma grande preocupação e às vezes até insegurança, em relação à prática que desenvolvem ou pretendem desenvolver em suas aulas de estágio.

Percebo que há muito para se realizar em termos de formação inicial, visto que, muitos desses alunos, após o estágio, talvez por falta de uma política educacional que atenda seus interesses e necessidades, de uma valorização e reconhecimento da profissão, acabam optando por continuar seus estudos em pós-graduação *strictu sensu*, com bolsa de estudos de valor superior ao salário médio de um professor de escola pública e se afastam da sala de aula.

Considero que os conhecimentos específicos e da formação em um curso de licenciatura possuem um papel fundamental na formação dos futuros docentes. Por este motivo, torna-se necessário o acompanhamento na formação inicial de professores e, mais do que isso, um estudo aprofundado sobre as questões que permeiam o desenvolvimento da prática ao longo da graduação nas licenciaturas, formando profissionais cada vez mais qualificados para o dia a dia da sala de aula.

A partir das conversas que tenho com os estagiários, para os quais coloco à disposição minha sala de aula, percebo uma frustração em relação ao estágio e observo como tem sido o impacto que o licenciando sofre ao entrar pela primeira vez na escola, como

---

[1] Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index. php86>. Acesso em: 02 de agosto de 2013.
Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial de União, Brasília, 4 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php86>. Acesso em: 02 de agosto de 2013.

professor. Talvez pelo fato desse sujeito ter uma ligação com a escola como na época em que ele era aluno; e, nessa etapa da formação ele irá se colocar no papel de professor.

Outro fato relevante: entre os professores da escola onde trabalho, com algumas exceções, é que existe uma complexa discussão sobre o interesse em receber ou não os estagiários, e percebo que não há conhecimento da legislação com relação a este momento de convivência com o futuro professor.

Assim, a partir destas reflexões, organizei a sequência da minha dissertação, apresentando novamente, a trajetória metodológica, após um histórico do Estágio Curricular Supervisionado em nosso país. Para saber o que está sendo produzido sobre a temática, apresento um estado da arte. Na sequência apresentarei um referencial teórico para os estudos sobre o Estágio Supervisionado, buscando ampliar nossas compreensões sobre os principais conceitos necessários à realização desta dissertação.

Seguindo meu relatório, trago a palavra de meus sujeitos – os estagiários – com suas narrativas e análise anteriores e posteriores a vivência do estágio.

Apresento a seguir o produto dessa dissertação, que é a transformação da escola pesquisada em uma "Escola Polo" para estagiários da UFPel, onde os professores da escola junto com os professores da universidade, possam construir um suporte adequado para receber, orientar e acompanhar os estagiários nas tarefas escolares.

Finalizo este texto com minhas considerações finais e a expectativa de ter contribuído para o progresso do diálogo entre a universidade e a escola a fim de, conforme Freire, e Fernandes, ao avançar ao encontro de uma educação libertadora "por onde os homens tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho e pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano" (FERNANDES, 2008, p.149).

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

> O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára o tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem "eterna" do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única.
>
> Walter Benjamin

Neste capítulo apresento as questões que me levaram ao caminho metodológico e aos objetivos desta dissertação de mestrado, fundamentada nas pesquisas com as estagiárias de Matemática da UFPel.

Problemática:

Como relatei anteriormente, há muito tempo as questões relativas à formação do professor me preocupam; as razões são várias: gosto pela minha profissão, preocupação com os novos professores que chegam na escola, os termos tratados na formação continuada, as políticas públicas que nem sempre são estudadas na formação inicial e na continuada, a postura de insegurança dos estagiários que começam uma vida profissional, os estudos e reflexões realizadas até aqui, no mestrado, a vontade de contribuir com as novas gerações de professores e o espaço que as últimas legislações definiram para a Escola em termos de formação inicial. Essas preocupações somadas às palavras do professor Nóvoa

> O lugar de trabalho do professor é a escola. Neste sentido, ela ocupa, necessariamente, um papel muito importante na sua formação. Tanto na formação inicial como na formação continuada. Não é possível ser médico sem a vivência do hospital. Do mesmo modo, também não é possível ser professor sem a vivência da escola. Porém, é importante reconhecer que muitas escolas são pouco inspiradoras e rotineiras. Assim, quando se diz que a escola é central para a formação de um professor, não é para que ele "repita" o que lá se faz, mas para que, a partir de um conhecimento prático, ele seja capaz de construir a sua identidade profissional e de encontrar a sua própria maneira de estar na escola e de ser professor (NÓVOA, 2013)

me levaram a essa pesquisa e às seguintes questões que agora apresento.

Questões orientadoras da investigação:

Como tem sido a relação da UFPEL com a sala de aula da Educação Básica e com os profissionais que estão atuando dentro dela e no campo profissional?

Qual a responsabilidade do curso de Licenciatura Matemática no que se refere a formar profissionais preparados para a docência?

Qual a relevância do estágio curricular supervisionado para a formação de um professor que dará aulas?

Objetivo Geral:

- Propor uma metodologia para o desenvolvimento dos processos de estágio curricular supervisionado, a partir da análise e reflexão sobre as ações dos agentes da Escola Básica e Universidade, para a constituição da docência na formação inicial (licenciaturas).

Objetivos Específicos e Produto deste projeto (relação com a questão da pesquisa):

- Identificar a natureza da relação entre a Universidade e a sala de aula da escola de Educação Básica;
- Analisar ações dos acadêmicos, preparados pela Universidade, no período do Estágio Curricular Supervisionado;
- Identificar a importância do espaço destinado ao estágio para a formação docente.

A abordagem da pesquisa será qualitativa porque, nesta modalidade, o espaço natural tem uma relação direta com os dados e, para o pesquisador, cuja presença é fundamental, uma importante ferramenta. Este tipo de pesquisa demanda a compreensão de fenômenos sociais de maior relevância, que envolvem o aspecto subjetivo da ação social (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para Bogdan & Biklen (1994, p.36), os anos sessenta, “tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a esse tipo de abordagem”. Antes, essa modalidade de investigação não era utilizada pelos educadores, mas, sim, pelos antropólogos e sociólogos. Utilizarei esse tipo de abordagem em um estudo de caso porque acredito que é a melhor forma de explorar e refletir sobre as questões orientadoras desta pesquisa. Dessa forma, essa pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa em um estudo de caso com princípios etnográficos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para coleta de dados vou me apoiar nas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, que foram convidados a participar da mesma nos semestres de 2013/2º e 2014/1º, onde acompanhei a professora Denise, minha orientadora, no desenvolvimento das disciplinas de Trabalho de Campo I. E este acompanhamento se caracteriza como o estágio na disciplina de Prática de Ensino Supervisionado, que é uma exigência do PPGECM.

Convivendo com os acadêmicos e no desenvolvimento da disciplina, apresentei a estrutura do meu projeto de pesquisa e convidei todos para que realizassem seus estágios na escola na qual trabalho. De todo o grupo de acadêmicos apenas 5 se propuseram a participar da pesquisa. Todas são mulheres e a média de idade é de 20 anos. E esse estágio era o primeiro contato com uma Escola na condição de futuros professores. Das cinco acadêmicas que se propuseram a participar da pesquisa, duas estudaram nessa escola.

Este grupo de 5 interlocutores caracterizam o meu estudo de caso. E meu trabalho com estes sujeitos começou com uma conversa/narrativa onde elas falaram sobre suas expectativas em relação ao estágio que iriam iniciar. Estas narrativas são os primeiros documentos que compõem minha análise. Durante todo o período que estes sujeitos estavam na Escola, eu as acompanhei juntamente com as professoras titulares destas turmas. Este acompanhamento é registrado em um caderno denominado “diário de bordo”. Nele, todos os momentos são uma forma de registro, ou seja, minhas observações, as conversas e comentários das estagiárias, as narrativas dos professores titulares dessa Escola e a narrativa da professora orientadora de estágio. Todos estes elementos compõem esse estudo de caso.

No término do estágio realizei, com as acadêmicas, uma segunda conversa com questões semi-estruturadas, como mais um recurso para contribuir na coleta de dados para esse trabalho. E, como no término do estágio as acadêmicas devem preparar um relatório sobre esta vivência. Trabalhei junto às futuras professoras, com a finalidade de compreender este momento da escrita e, posterior entrega da mesma ao professor orientador dos estágios da Universidade.

Todas as narrativas foram gravadas com a devida autorização e o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) para participar da pesquisa. Desde o momento em que as estagiárias começarem a fazer as observações na escola, que é uma etapa da disciplina de Trabalho de Campo I. Fiz o primeiro contato com os acadêmicos que concordaram em participar deste trabalho, para colhermos dados sobre as expectativas das mesmas em relação ao estágio supervisionado e, ao final do estágio, foram gravadas outras conversas/narrativas para que falassem das suas experiências como professoras, durante esse período. As narrativas foram transcritas, tomando-se o cuidado de omitir os dados que

personalizem as entrevistadas e devolvidas às autoras para que estas leiam e concordem, ou não, com o todo ou parte do texto. As narrativas dos professores titulares e da professora orientadora, igualmente receberam o mesmo tratamento.

Os dados foram organizados para serem estudados e compreendidos e, logo após, a pesquisadora fez a análise textual de dados – ATD[2] – num processo de leitura e estudos contínuos para a identificação das categorias. Segundo Moraes e Galiazzi (2010) as pesquisas qualitativas partem de textos existentes ou produzidos em pesquisa e,buscam aprofundar a compreensão dos fenômenos que investigam a partir de uma análise rigorosa e criteriosa; a intenção é reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Moraes &Galiazzi explicam que a análise textual discursiva se organiza em torno de quatro focos:

> 1 – *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
> 2 – *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.
> 3 – *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. [..]
> 4 – *Um processo auto-organizado*: [...] Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (MORAES & GALIAZZI, 2010, p.12).

Nesse sentido, busquei, no '*corpus*' da pesquisa, novas compreensões sobre como se processam as relações entre Escola Básica e Universidade para a constituição da docência na formação inicial (licenciaturas).

Como uma das características do Mestrado Profissional é ter um produto final, elaborei, como produto, um roteiro de orientação para recepção e acompanhamento dos acadêmicos durante a realização do estágio e organizei, na minha escola,com todo apoio da equipe administrativa e do Conselho Escolar, um espaço físico que está sendo denominado de

[2]A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise do discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: editora UNIJUÍ, 2010, p.9).

Laboratório de Estágios, onde a partir de um roteiro de orientação, este espaço receberá os acadêmicos para as reuniões iniciais.

Haverá neste espaço o projeto pedagógico da Escola, os documentos oficiais do MEC, SEDUC, 5ªCRE, o IDEB, os projetos que a Escola participa (PIBID, +Educação, Novos Talentos, Escola Aberta), dentre outros, e uma bibliografia para consulta local, onde o acadêmico pode encontrar os PCN's, textos do MEC e SEDUC, livros de autores que se dedicam a pesquisar o estágio, formação inicial, acervo de textos acadêmicos como dissertações e teses.

Dessa forma minha intenção, que está se concretizando, é transformar a escola pesquisada uma "Escola Polo" para estagiários da UFPel, onde os professores, em reuniões regulares com os professores da universidade, podem construir um suporte adequado para receber, orientar e acompanhar os estagiários nas tarefas escolares.Neste contexto há possibilidade de um espaço, também, para o professor da escola básica acompanhar algumas aulas na Universidade, junto com o professor orientador de estágio para troca de saberes da docência.

No próximo capítulo apresento um histórico sobre desenvolvimento do estágio em nosso país.

3. ANOTAÇÕES HISTÓRICAS DO ESTÁGIO EM NOSSO PAÍS

> A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de *agoras*.
>
> Walter Benjamin

Neste capítulo vou apresentar algumas pontuações sobre o desenvolvimento histórico do estágio no Brasil, pois entendo que esse levantamento oferece ao leitor a possibilidade de visualizar, de maneira mais ampla, as relações que delinearam a questão do estágio na formação de professores, bem como fornecer subsídios para melhor compreender a análise das narrativas apresentadas posteriormente.

Identifiquei um problema quanto à memória institucional a respeito da formação inicial de professores, quanto ao estágio curricular supervisionado, do Curso de Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade Católica de Pelotas, onde não tive acesso aos documentos da década de 60, ano da criação dos cursos voltados para os professores de matemática. Na Universidade Federal de Pelotas, na década de 70, havia o Curso de Licenciatura Curta em Ciências e Matemática; com a informatização, apenas os dados mais recentes são disponibilizados.

Infelizmente, as informações anteriores à Era Tecnológica foram danificadas ou perdidas pelas instituições de ensino citadas. Estes documentos tiveram sua origem histórica comprometida, se considerarmos os documentos como única forma de confirmação de maneiras de trabalhar deste século. Nesse sentido, é importante deixar registrado que a preservação das fontes históricas é responsabilidade tanto do poder público quanto de todos os cidadãos preocupados com o resgate e o futuro da nossa educação.

3.1 Histórico do estágio em nosso país

Tendo em vista a importância do Estágio Curricular Supervisionado para a formação do profissional, neste capítulo abordarei a história do estágio e os instrumentos legais que o instituíram e o modificaram ao longo do tempo. A etimologia da palavra *estágio*, do latim medieval *stagium*, fase, período preparatório, etapa do ciclo vital de plantas ou animais. No sentido jurídico, período no qual o funcionário público é submetido a exames com o fim de auferir sua aptidão para o ofício ao qual se candidatou. O Francês *stage*(cujo primeiro registro

é de 1630) veio a designar estada que um cônego deve fazer durante certo tempo num local de sua igreja antes de poder desfrutar das honras e da renda de sua prebenda. Mudou depois para *estage*, consolidando-se como *étage*, estada, demora, permanência, residência, morada.[3]

No começo do século XIX, o francês já tinha *stagiaire*, que no fim do mesmo século passará ao português como estagiário, designando estudante ou profissional que, durante certo período, presta serviços com o fim de adaptar-se a novas funções ou a aprender novas habilidades (http://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-estagio/).

3.1.1 Os estágios nas escolas normais

Conforme Didone (2007) as escolas de formação de professores foram criadas no Brasil a partir do século XIX. No ano de 1835, em Niterói, surge a primeira Escola Normal com o objetivo de formar e qualificar docentes. Logo surgiram escolas na Bahia (1836), Minas Gerais (1840), Ceará (1845) e a primeira Escola Normal em São Paulo, ao lado da Catedral da Sé. A autora destaca que:

> Um dado relevante é que elas começam a surgir num momento de descentralização da educação para as Províncias, após a abdicação de D. Pedro I, obtida pelas tendências regionalistas que conseguiram inserir no Ato Adicional de 1834 a atribuição do ensino primário e secundário para as Províncias. Estas, sem recursos, não fazem mais que promover uma educação aristocrática e elitizante e, no que se refere à instrução pública, um ensino fraco, restrito a poucos e centrado nos rudimentos de leitura, escrita e cálculo. Se o Brasil foi pioneiro na instituição dessas escolas de formação dos professores primários, já no final do século XIX perdeu essa precedência para os Estados Unidos, porque aqui se manteve um ensino voltado à memorização, enquanto lá já se adotavam as idéias de Pestalozzi e Herbart (LOURENÇO FILHO, 1934 *apud* DIDONE, 2007, p.3).

No Rio de Janeiro criou-se a primeira escola em 1874 para preparação do magistério, sendo particular e gratuita[4], com subsídio do governo. Em 1880 instalou-se a Escola Normal pública, gratuita e mista. O currículo era extenso e enciclopédico e continha nos quatro anos do curso apenas uma cadeira referente ao ensino – a de Pedagogia e Metodologia. Na 2ª serie,

[3] Disponível em: <http://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-estagio>. Acesso em: 12 set.2014.

[4] No Rio Grande do Sul havia uma escola luterana com a mesma característica da escola carioca. No ano de 1976, fui cedida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pedro Osório/RS para a Escola Particular Miguel Calmon, localizada no terceiro distrito deste município, a pedido do Diretor Professor Reinado Karnopp. Esta escola foi construída e mantida pela Igreja Luterana, que pagava o salário do diretor e fazia a manutenção das dependências da escola. Para os alunos, filhos de pequenos agricultores, o ensino era gratuito, pois os mesmos eram isentos de mensalidades. Esta escola passou a ser mantida pelo município em 1984, após o falecimento do Professor Reinaldo Karnopp.

chamava-se Pedagogia e Metodologia Elementar, e na 4ª série, Pedagogia e Metodologia Geral. Segundo Accacio: "A prática de ensino estava incluída nessa disciplina e, segundo o autor, é provável que não se efetivasse de fato, pois se tratava de um curso noturno, de matrícula livre" (*apud* ANDRADE & RESENDE, 2010, p.4).

No início da República, foi criada a Escola de Aplicação, porém, esta não era vinculada à Escola Normal para a prática dos alunos. Com a reforma do ensino público municipal do Rio de Janeiro, em 1897, de onde derivavam as diretrizes para o ensino no país, a formação pedagógica apresentou um avanço: a duração do estágio passou a ser de seis meses em uma escola primária (DIDONE, 2007, p.4). A autora ressalta que:

> Na evolução do entendimento e exercício da prática na formação do magistério, é digno de registro que em 1916, por Decreto Municipal (n° 1.059), a Escola Normal passou por uma profunda revisão, visando a que os professores não fossem mais considerados autodidatas, mas profissionais do ensino, que deviam ser adequadamente formados. O currículo introduziu a disciplina Psicologia e Avaliação da Aprendizagem e foi atribuída à Escola de Aplicação a responsabilidade pela eficiência da prática escolar (LOURENÇO FILHO, 1937 *apud* DIDONE, p.4).

Em 1914, quando a Escola de Aplicação se tornou subordinada à Escola Normal, possibilitando que houvesse alguma articulação entre a teoria e a prática, ou, pelo menos, o entendimento da importância dessa articulação na formação do professor. Mas, somente nas décadas de 1920 e 1930, se promoveram mudanças na estrutura das Escolas Normais e a prática passou a ser tema de preocupação.

A autora explica que em dezembro de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, instalada por Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, foi pedido aos educadores presentes que definissem "as grandes diretrizes da educação popular" e, com isso reforçou-se o propósito de uma educação democrática, universal, de qualidade, destacando-se o papel do professor na sua efetivação. Dela decorreu o Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932. A criação do Instituto de Educação (1932), confiado a Anísio Teixeira, é uma demonstração da importância que os novos dirigentes queriam dar à profissionalização dos educadores. O Instituto de Educação incorporou, num mesmo estabelecimento, uma escola secundária, uma escola de professores e uma escola de aplicação, com jardim de infância e ensino primário (DIDONE, 2007, p.5).

Ainda no Governo Vargas ocorreu outra mudança significativa, o Decreto-Lei nº. 8530, de 2 de janeiro de 1946, que institui a Lei Orgânica do Ensino Normal, versou sobre a formação de professores para o ensino primário:

> O Ensino Normal foi organizado em dois ciclos: o 1º ciclo, com duração de 4 anos, formava os professores regentes do ensino primário, e o 2º ciclo, com duração de 3 anos, formava os professores primários e, com uma complementação, podia formar o administrador escolar. Foram previstos três tipos de escolas: a) os Cursos Normais Regionais, de 1° ciclo; b) a Escola Normal, de 1° e 2° ciclos e c) os Institutos de Educação, com o 1° e 2° ciclos e também curso de especialização em administração escolar. A proposta pedagógica explicitava a exigência dos métodos ativos e o currículo era fiscalizado pelo governo federal. A Escola Normal pública era gratuita e onde ela não existia, mas faltavam professores primários, o governo subsidiava as escolas normais privadas para que os alunos pudessem estudar de graça (DIDONE, 2007, p.5).

Nessa perspectiva, Pimenta (2001) complementa que

> [...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (PIMENTA, 2001, p.27).

Andrade e Resende (2010) explicam que com essa lei o Ensino Normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: 1º e 2º ciclos. O primeiro, denominado de Escolas Normais Regionais, destinado à formação de regentes de ensino primário (com duração de quatro anos) e apresentava uma estrutura curricular na qual predominavam as matérias de cultura geral. As matérias voltadas para a formação de professores se restringiam, na quarta série do curso, às disciplinas: Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino.

No curso do 2º ciclo, com duração de três anos, que funcionava nas Escolas Normais, a estrutura curricular era mais diversificada e especializada, incluindo: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação. A Prática de Ensino vai constar como disciplina na 3ª série do curso e também aparece em Metodologia do Ensino Primário (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.234).

As autoras salientam que nos anos 50/60, do século XX, os estudos e as pesquisas realizadas por educadores registram que a Escola Normal traduzia em seu interior o não compromisso com a formação do professor necessário para a transformação quantitativa e qualitativa da escola, estando a "prática" cada vez mais distanciada da realidade. A autora a seguir, corrobora com este aspecto:

> Até o fim dos anos 60, pode-se dizer que a prática era vista como imitação dos modelos teóricos existentes, conforme foi destacado acima. Não havia preocupação de distinguir os diferentes contextos escolares, como por exemplo: escola urbana e rural. A prática docente era caracterizada pela

> "observação" e "reprodução de bons modelos" os quais, notadamente, não eram os condizentes com a diversa realidade brasileira (DIDONE, 2010, p.6).

Segundo as autoras Andrade e Resende (2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 4024, de 1961, não alterou significativamente o Ensino Normal e, em 1971, com a Lei 5692/71, as propostas que vinham se construindo no sentido de aprofundar a especificidade do Curso Normal como cursos de formação de professores para o ensino obrigatório sofreram uma mudança negativa como ao determinar que todo curso de 2° grau deveria ser profissionalizante. A partir disso o curso normal iniciou sua desestruturação para igualar-se na estrutura aos demais cursos desse nível como o PPT (preparação para o trabalho). O candidato ao magistério de 1° grau devia fazer as disciplinas do Núcleo Comum do ensino de 2° grau (formação geral), em seguida, as profissionalizantes do magistério, em dois ou três anos (Parecer CFE 349/72). Destaco o pensamento de Didone sobre este enfoque:

> O Estágio continuou sendo praticado mais ou menos como antes dessa nova lei, no antigo curso normal: observação, participação, regência. Muitas vezes não era realizado, principalmente nos cursos normais noturnos, não acontecia nenhuma articulação didática entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte Profissionalizante. Dessa forma, a prática, no Ensino Normal acabou sendo não mais que um acessório do currículo do curso, fundida com a disciplina Didática (DIDONE, 2010, p.6).

Como os anos finais de ditadura militar, nos anos 80, época de luta pela redemocratização do país, registram-se movimentos dos educadores reivindicando o reconhecimento da escola enquanto instituição social com a função de produção e difusão do saber historicamente acumulado, como instrumento capaz de oportunizar aos alunos a transformação da sociedade brasileira. No que se refere ao Ensino Normal, pode-se dizer que houve uma retomada da discussão da especificidade do curso de formação de professores. Nesse sentido, Pimenta apresenta o pensamento de que:

> A ampliação das ofertas de acesso trouxe para dentro da escola população menos favorecida economicamente e historicamente excluída. Isso colocou uma necessidade nova para a escola: formar professores capazes de assegurar, de fato o direito dessa população de ter acesso a uma escola pública de boa qualidade, portanto, professores capazes de trabalharem a contra direção da escola que satisfaz o capitalismo (CANDAU, 1986 *apud* PIMENTA, 2001, p.79).

Dessa forma, era necessário construir outros cursos onde currículos e professores se comprometessem a repensar conteúdos e novas formas de organizar a escola e os currículos a fim de formar um professor que atue consciente de que sua prática profissional é, antes de tudo, uma prática social. A questão da prática começa a ganhar outro significado a partir dos anos 80: sua indissociabilidade da teoria (DIDONE, 2010).

3.1.2 O estágio curricular supervisionado – Parecer 292/62/CFE

Segundo Andrade e Resende (2010), na década de 1930 constituiu-se o Estatuto das Universidades Brasileiras. Por ele, conforme se lê no Parecer CNE/CP 28/2001, se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que incluía, dentre as suas funções, preparar pessoas para o magistério. Pelo Decreto-lei Nº 1.190, de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia passou a contar com um curso de Pedagogia de três anos que formaria o bacharel. Assim, foram criados bacharelados em diversas áreas: matemática, história e geografia, história natural, física, dentre outros. O Decreto incluía, também, um curso de Didática de um ano, visando à formação para o magistério nas redes de ensino. Surgia, assim, o esquema "3 + 1"[5], que perdurou por várias décadas. Tal esquema expõe uma nítida fragmentação entre a formação nos conteúdos específicos e a formação pedagógica (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 235).

Entre as décadas de 50 e 70 várias universidades federais foram criadas no Brasil devido à descentralização do ensino superior e a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 – Lei Nº 4.024. Essa Lei não alterou a formação do professor e o sentido da prática docente continuava vinculado a imitação dos modelos teóricos existentes.

Em 1962 que o Parecer 292, do Conselho Federal de Educação, de 14 de novembro, definiu a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Curricular Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. É importante ressaltar que até a existência desse parecer a prática era desenvolvida em estabelecimentos-modelos junto às faculdades onde se formavam os professores e vinculados às Faculdades de Filosofia, mas, mesmo assim, não era obrigatória. Eis algumas diretrizes do parecer:

[5] Esse modelo esteve vigente até a homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002; nele havia uma separação entre a formação dos conteúdos e a formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura. No período de três anos os acadêmicos estudavam só a teoria específica de cada curso e no último ano a parte pedagógica, que incluía os estágios.

> O Parecer CFE 292/62, que estabelecia a carga das matérias pedagógicas (1/8 da duração dos cursos), determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Nesse espaço, o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo, trazendo para a discussão os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário. Definia, ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre letivo. Ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de "aplicar" os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola "real" (ANDRADE e RESENDE, 2010, p.236).

Entretanto, Carvalho (1985, p.51) explica que o Estágio Curricular Supervisionado se fundamentava no racionalismo técnico e não sofreu mudanças significativas ao longo de décadas: era desenvolvido no último ano ou semestre dos cursos de licenciatura e significava o momento em que o licenciado deveria aprender a "aplicar, em situações práticas, os conhecimentos aprendidos na universidade". A prática do jovem professor, nesse sentido, moldava-se a uma espécie de treinamento, ou seja, para ser um bom professor era importante desenvolver as técnicas de ensino necessárias ao desempenho docente e apenas isto. Ressalte-se que em 1969 o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer 627/69.

Ainda ressaltam Andrade e Resende (2010) que depois do golpe militar em 1964, a educação brasileira passa a adotar um modelo tecnicista, com o surgimento do ensino profissionalizante no segundo grau. Dessa forma, a Lei Nº 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, propôs mudanças na estrutura e no conceito de Ensino Normal ao estabelecer a modificação de ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, trazendo para este último uma concepção profissionalizante. O curso Normal passou a ser uma habilitação específica. Dentro dessa nova proposta, foi aprovado o Parecer CFE 349/72, que trata do "Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau". Sobre a Didática e a Prática de Ensino, temos no documento:

> A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972).

Nesse parecer a Prática de Ensino deve ser preocupação da Didática e realizada sob a forma de estágio supervisionado nas próprias escolas da comunidade. Segundo Pimenta

(2001, p.48), esse Parecer propõe uma imitação de modelos e concebe a prática como uma atividade reprodutora daquilo que é considerado positivo dentro de um contexto próprio. Além disso, apresenta o estágio como prático, e a didática como teórica, mantendo uma "dissociação" entre a teoria e a prática; e atribui a formação do professor apenas às disciplinas pedagógicas, ao afirmar que serão elas responsáveis por responder as indagações que irão surgir na Prática de Ensino. Nesse sentido, a formação do professor ficava restrita às disciplinas ditas "pedagógicas" e à Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, e dessa forma é mantida a dicotomia formação específica e formação pedagógica.

Os anos de 1990 marcaram a área educacional por reformas trazidas pelas novas legislações. Tais mudanças são reflexos da globalização do capital, das mudanças no mundo do trabalho e da comunicação. Nesse novo cenário mundial o papel do professor assume importância relevante, seja no sentido de mantenedor da ordem vigente, através de inúmeras adaptações, seja por defender a transformação desejada pelos críticos da ordem vigente.

Com relação ao estágio, é importante trazer a Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto Nº 87.497/82, a qual "dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º grau e Supletivo". A Lei prevê que os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem; devem ser executados, acompanhados e avaliados de acordo com os currículos dos cursos; não geram vínculo empregatício; o tempo do estágio não pode ser inferior a um semestre letivo; e haja a assinatura de termo de compromisso. Existiram outros dispositivos anteriores a ela, mas esta vigorou até 2008 (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.238).

3.1.3. As Normatizações do Estágio Curricular Supervisionado no período pós-LDB

A Lei nº. 9.394/96 – LDBEN – trouxe inovações e foi responsável por mudanças estruturais importantes. A Educação é caracterizada como dever da família e do Estado. Foram introduzidas a autonomia e a flexibilização dos sistemas de ensino, os sistemas de avaliação e a municipalização do ensino fundamental. A abertura de espaço para a educação à distância e para a educação especial. Os Estados, Municípios e Distrito Federal agora detém autonomia para gerenciar seu sistema educacional, pois conforme o Artigo 8º da Lei, todos esses entes "organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino".

À União cabe o papel de coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em

relação às demais instâncias educacionais (artigo 8º, §1º da Lei). Nesse sentido, a LDB figurou como um importante instrumento de concretização dos direitos educacionais.

A Lei ordena claramente que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" (Art.61, I) e "aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades" (Art.II). Ainda, garante em seu Art.65 que a "formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas".

O advento da lei traz a indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação, começando, obviamente pela superação dos modelos desarticulados da realidade social. Assim, diante desse cenário, em 2000, o Ministério da Educação remete ao Conselho Nacional de Educação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, formulada por um Grupo de Trabalho. O documento foi submetido para apreciação à comunidade educacional em audiências públicas e reuniões técnicas.

Visando superar esses modelos desarticulados na formação docente, o Parecer CNE/CP 9/2001 apresenta uma Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, para licenciaturas de graduação plena. A prática, com essa normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado.

O planejamento e a execução das práticas no estágio deveriam estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso, cabendo esta tarefa a toda a equipe de formadores e não apenas ao "supervisor de estágio". Andrade e Resende apontam também que:

> Dentre as questões a serem enfrentadas na formação de professores, outro aspecto abordado no Parecer Nº. 9/2001 refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais. É muito diferente observar um dia de aula numa classe, uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo, percebendo o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola, e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria (ANDRADE E RESENDE, 2010, p. 240).

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado é o tempo de aprendizagem em que se estabelece uma relação pedagógica entre um profissional mais experiente, em um ambiente institucional de trabalho, e um aluno estagiário. É o período de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem(op.cit., 2010).

O Parecer/CNE/CP/09/2001 sugere que a prática, como componente curricular, apresente uma dimensão investigativa que permita a (re)criação do conhecimento. Esse fato requer uma convivência maior no interior das instituições e destas com o ambiente educacional, permitindo ao aluno vivenciar situações reais, como a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, nos planejamentos escolares, nas discussões sobre os saberes escolares e o currículo escolar (ANDRADE; RESENDE, 2010,).

Em outubro de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CP nº. 27/2001, que deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/ CP nº. 9/2001. A alteração indica que Estágio Supervisionado deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões de atuação profissional prevista no Projeto Político-Pedagógico. O documento, também, indica que o Estágio seja desenvolvido nas escolas de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso, sob a supervisão da escola de formação, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores.

Finalmente, o Parecer CNE/CP nº. 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001 apresentou relatório explicitando as concepções sobre prática e sua relação com a teoria. O texto legal assim expõe a relação teoria e prática:

> A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

Nesse sentido, o Parecer apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deve ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, com vistas a proporcionar uma discussão contínua entre o saber e o fazer. Essa visão mais alargada vê o futuro professor como um sujeito capaz de buscar significados para o próprio trabalho, além de capacitá-lo para a resolução de situações vivenciadas no ambiente escolar.

> Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, PARECER CNE/CP nº. 28/2001).

Em fevereiro de 2002 ocorre nova modificação no meio educacional. É aprovada a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No art. 3º, a Resolução determina que a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica deverá observar os seguintes princípios norteadores: I – competências como concepção nuclear na organização do curso; II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme visto, as Diretrizes trazem uma nova concepção de formação de professores, onde a prática aparece desde o início do curso e não mais restrita ao Estágio. A partir desse momento o Estágio Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer um maior conhecimento da realidade profissional, por meio de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. É apresentado como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrador do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.243).

No entanto, a nova lei causou polêmica e discussões devido à ênfase dada às competências, visto que o próprio conceito de *competência* não é compreendido do mesmo modo pelos estudiosos. Pimenta e Lima (2010) consideram um grande equívoco colocar as competências com núcleo da formação, pois reduz a atividade do docente a um conhecimento técnico e retoma a visão tecnicista dos anos 70, que via o professor como mero reprodutor de conhecimentos. A crítica das autoras esclarece que o conceito de competências substitui o de *saberes e conhecimentos* e o de *qualificação* e essa substituição exclui os professores de sua condição de sujeitos capazes de construir o próprio conhecimento, o que gera, sem dúvida alguma, sérias restrições a uma educação de qualidade. Assim explicam as autoras:

> *Competências*, no lugar de *saberes profissionais*, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, ficando o trabalhador vulnerável à avaliação e ao controle de suas competências, definidas nos 'postos de trabalho'. Se estas não se ajustam ao esperado, o profissional facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? (PIMENTA; LIMA, 2010, p.86).

As autoras entendem que o termo *competências* restringe o conhecimento do professor porque também significa teoria e prática para fazer algum trabalho, o que é diferente de ter a visão da totalidade do que se faz, o que implica "consciência das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz além da situação em que se está, das origens, dos porquês e finalidades" (PIMENTA e LIMA, 2010, p.86).

Nesse ínterim, a Resolução CNE/CP 02, fundamentada no artigo 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, aprovada em 19 de fevereiro de 2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, regulamentou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura com a estipulação de 400 horas para a prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso.

Conforme Pimenta e Lima (2010) aqui também ocorre um outro retrocesso na Resolução 2/2002 quando esta estabelece a distribuição de 2.800 horas dos cursos de formação em horas de prática, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. As autoras comentam que:

> Essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento. Em consequência, a desvalorização dos professores como intelectuais em permanente formação (PIMENTA; LIMA, 2010, p.87).

Outra questão muito importante registrada pelas autoras refere-se ao fato de que esta concepção de estágio contraria os avanços da pesquisa pedagógica sobre os saberes de identidade dos professores. Nas palavras das autoras:

> O estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares (PIMENTA; LIMA, 2010, p.87).

Por último, Pimenta e Lima assinalam que o estágio supervisionado tem a função de renovar nossa concepção a respeito da formação dos estagiários, suas identidades,

contribuições e papeis profissionais; é um processo de “ressignificação de saberes”. Nesse sentido, as pesquisadoras defendem que o curso de formação inicial e o estágio são um período especial na vida dos jovens professores, pois as mudanças também se constroem na universidade, ao lado de um professor orientador experiente e orientado para um projeto formativo mais amplo e eficiente (PIMENTA; LIMA, 2010, p.88).

3.1.4 Lei Nº. 11.788 /2008

A Lei Nº. 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional, passou a vigorar em 25 de setembro de 2008 e revogou a Lei Nº. 6.494/77. A nova lei define regras para os estágios na formação profissional e apresenta uma nova concepção de estágio:

> Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Dessa forma, compreendido como ato educativo, o estágio supervisionado exige que a escola e a parte concedente trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por eles desenvolvidas. A nova Lei estabelece que o estágio é um dos componentes do projeto pedagógico do curso e pode ocorrer na forma de obrigatório ou de não obrigatório; deve ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. Segundo o que dispõe, cabe à instituição de ensino celebrar termo de compromisso com o educando e a parte concedente; indicar o professor orientador, responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades; bem como exigir a apresentação de relatório das atividades realizadas, num prazo não superior a 6 meses (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.246)

As principais atribuições da parte concedente são as seguintes: ofertar instalações adequadas para que o estagiário desenvolva as atividades de aprendizagem; indicar um funcionário de seu quadro para orientar e supervisionar até 10 estagiários; contratar seguro contra acidentes pessoais em favor do aluno; e enviar relatório das atividades do estagiário.

Além disso, a lei dispõe sobre férias e recessos para os estagiários de acordo com a duração do estágio e estabelece o número de horas de trabalho diárias, conforme o nível e as

modalidades de ensino; fixa o prazo máximo de dois anos para estágio numa mesma parte concedente, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência e autoriza profissionais liberais de nível superior a recrutar estagiários.

Desse modo, observa-se que a Lei nº. 11.788/2008, após mais de 30 anos da promulgação da lei anterior, traz alguns avanços: o estágio, antes concebido como *treinamento prático* e visto como uma *complementação do ensino e da aprendizagem*, agora passa a ser definido como *ato educativo*, previsto no projeto pedagógico do curso, o qual deve se vincular fortemente à formação do aluno. Também prevê e define as obrigações das instituições de ensino, das partes concedentes e do estagiário.

No entanto, Andrade e Resende apontam dois pontos importantes que ainda devem ser discutidos: a quem caberá o custo do seguro pessoal contra acidentes e como será remunerado o supervisor (responsável por orientar no máximo 10 estagiários) na parte concedente? (2010, p.247). Essas são questões que ainda serão debatidas nesse longo caminho em busca de uma educação de qualidade.

Assim, observa-se que ao longo da história do Brasil, o estágio muitas vezes figurou como mero artefato político e não como uma oportunidade de formação cidadã. Nas escolas normais, o estágio estava inserido nas poucas disciplinas de formação pedagógica e não era obrigatório. Logo após, tornou-se um componente curricular mínimo, depois foi considerado uma disciplina denominada *prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado*. Também surgiu como um *momento de prática*, mas não o único do processo formativo.

Com relação à prática do estágio, as diversas alterações legais que surgiram nos últimos anos buscaram incorporar às discussões sobre a formação do professor realizadas pelos estudiosos contemporâneos, na tentativa de superar questões históricas que vêm até hoje, por exemplo, relegando o estágio a um momento isolado do curso, e deixando o aluno sob a responsabilidade de um único professor (o supervisor de estágio), quando, na verdade, a formação desse jovem professor deveria ser fruto da união de todos os demais professores da universidade que o acompanha. A seguir apresentarei a pesquisa realizada quanto à legislação sobre o estágio do Curso de Matemática da UFPel.

3.1.5 A Licenciatura da UFPel

A seguir pontuamos a criação dos Cursos de Matemática em Universidades do sul do Brasil: começaremos pela UFRGS, a primeira do estado; logo após abordaremos a UCPel e UFPel, localizadas em Pelotas.

A criação do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – teve sua origem na instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (1942), como órgão de ensino da Universidade de Porto Alegre, criada em 1934. Em 1947, a Universidade de Porto Alegre foi redenominada como Universidade do Rio Grande do Sul, incorporando algumas faculdades situadas em Pelotas e em Santa Maria e, em 1950, a URGS foi federalizada, passando a denominar-se Universidade Federal do Rio Grande do Sul[6]

Houve então a necessidade de criar instituições destinadas ao desenvolvimento da pesquisa na área de Matemática e afins. No âmbito da UFRGS, em 3 de setembro de 1953 foi criado o Centro de Pesquisas Físicas, no qual se desenvolveram atividades de ensino e pesquisa em Matemática, através de duas de suas Divisões constituintes: a Divisão de Matemática, criada em 1953, e a Divisão de Ensino, em 1954.

Em 1958, o Ministério da Educação e Cultura instalou a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), no âmbito do Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek de Oliveira. Essa Comissão tinha a finalidade de criar institutos especializados nas diversas áreas do conhecimento, centralizando em apenas um órgão de cada universidade as atividades de pesquisa e certos setores da ciência e da tecnologia. Tal disposição já havia sido comunicada no ano anterior ao então Reitor da UFRGS, Elyseu Paglioli, por um dos futuros integrantes da COSUPI. Era intenção, então, que fosse instalado na UFRGS um Instituto de Matemática e Física[7].

No entanto, tendo em vista discussões informais já realizadas pela Reitoria da UFRGS, e em função de vários pareceres dados por diretores de unidades universitárias e por uma comissão formada especialmente para tratar do tema, o Reitor encaminhou à COSUPI a solicitação de que fossem criados na UFRGS dois institutos, o de Física e o de Matemática; tal solicitação foi acolhida pela COSUPI, ficando decidida a criação desses dois institutos na UFRGS, mantidos pela COSUPI.

Enquanto isso a UFRGS já havia tomado suas providências para a implantação do Instituto de Matemática. Em 14 de junho de 1958, o Reitor assinou a Portaria nº 735A, através da qual se constituiu uma comissão, integrada pelos professores Luís Liseigneur de Faria, presidente, Ernesto Bruno Cossi, Ary Nunes Tietböhl e Antônio Rodrigues, incumbida de realizar estudos para a criação do Instituto de Matemática, localização do edifício-sede, programa de trabalho e anteprojeto do respectivo regimento interno. Devido às dificuldades de se obter espaço físico adequado, o Instituto iniciou suas atividades em um apartamento do

[6]Disponível em: <http://www.ufrgs.br/mat/institucional/historia/criacao-do-im>. Acesso em: 19 nov.2014.
[7] Idem, ibidem.

Edifício Jequitibá. No dia 9 de março de 1959, o Reitor assinou a Portaria nº 116, posteriormente homologada pelo Conselho Universitário, mediante a Decisão nº 15/59, de 02 de abril de 1959, pela qual ficava criado o Instituto de Matemática, órgão de natureza científica, autônomo, diretamente subordinado à Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pelo Regimento Interno, baixado pela Portaria nº 116, o Instituto de Matemática era constituído de três Divisões: Divisão de Matemática Pura, Divisão de Matemática Aplicada e Divisão de Ensino[8].

No dia 27 de abril de 1959, o Instituto se transferiu para a Avenida Venâncio Aires; com dois pavimentos, era um espaço mais adequado para o desenvolvimento de suas atividades. Em março de 1966, ainda como entidade predominantemente científica, transferiu-se para o Campus Central, no último pavimento do prédio situado à Rua Sarmento Leite.

Em 1968, o Governo Federal institui uma reforma na Universidade Brasileira, mediante o Decreto nº 62997, de 16 de julho de 1968, o que ocasionou uma reestruturação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e uma consequente mudança nas finalidades do então existente Instituto de Matemática. Então foi criado o Instituto de Matemática, como Instituto Central, mediante a Portaria nº 896, de 19 de outubro de 1970, da Reitoria da Universidade, integrante da área de Ciências Exatas e Tecnologia. No dia seguinte à criação, ocorre a primeira sessão da Congregação do Instituto de Matemática. No ano seguinte, foram criados seus dois departamentos – de Matemática Pura e Aplicada e de Estatística – e, com essa estrutura, o Instituto passou a ser responsável não só por promover a pesquisa, mas também por ministrar o ensino da Matemática e da Estatística, em todos os níveis, para todos os cursos da Universidade[9].

O ensino em nível de pós-graduação tomou impulso em 1977. No dia 6 de dezembro daquele ano, foi criado o Curso de Pós-Graduação em Matemática, através do parecer nº 334/77, da Câmara Especial de Ensino e Pesquisa da Universidade. O Curso foi pré-credenciado em 24 de maio de 1978, pela Comissão Nacional de Pós-Graduação, e recebeu o seu primeiro credenciamento em 28 de agosto de 1980, de acordo com o Parecer nº 859/80. Em 1986, o Curso foi recredenciado.

Em 1995, as atividades de pós-graduação em Matemática foram desmembradas, com a criação do Curso de Pós-Graduação em Matemática Aplicada, a nível de mestrado. Nesse mesmo ano, foi autorizado o funcionamento de estudos de doutorado no Curso de Pós-Graduação em Matemática. Outra alteração importante ocorrida em 1995 foi a abertura do

[8]Disponível em: <http://www.ufrgs.br/mat/institucional/historia/criacao-do-im>. Acesso em: 19 nov.2014.
[9] Idem, ibidem.

curso de Licenciatura em Matemática, em horário noturno, atendendo a uma antiga demanda da sociedade[10].

Em 2001, houve uma reorganização das atividades de pós-graduação; os antigos cursos foram renomeados de Programas de Pós-Graduação, abrigando cursos de especialização, mestrado e doutorado. Ainda em 2001, foi autorizado o funcionamento do curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Matemática Aplicada. Em 2004, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, abrigando o curso de mestrado profissionalizante na área[11].

Em Pelotas, duas universidades se ocuparam da formação de professores de matemática, a Universidade Católica de Pelotas (UCPel), que foi a primeira a iniciar cursos voltados especificamente para professores da disciplina, ainda na década de 1960 e, a segunda, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), objeto de análise deste trabalho, mas que só inicia a formação de professores de matemática mais de 10 anos depois.

O Curso de Matemática da UCPel teve sua criação em 02 de fevereiro de 1960 pelo Decreto Federal 47.737, publicado em 08/02/1960, e reconhecimento do MEC pelo Decreto Federal n° 60.061, 13/01/1967, DOU 17/01/67. O curso tem duração de 8 semestres, carga horária: 2.800 horas e funciona, até hoje, no turno da noite.

A respeito desse curso, numa abordagem histórica, ainda muito pouca coisa foi escrita, cabendo um esforço dos pesquisadores interessados pelo tema "história da formação de professores de matemática" se dedicarem a fazê-lo. Aqui, em função dos objetivos do trabalho e do pouco materiais disponível a respeito, faremos apenas algumas considerações sobre o curso atual.

O curso tem como diferencial os Laboratórios, o projeto Matemática ao Fim da Tarde, o Núcleo de Estudos Matemáticos, os Programas de iniciação científica, o Programa Intensivo de Atualização Matemática, a participação em oficinas pedagógicas, minicursos, encontros e gincanas matemáticas, em projetos de prática educativa e de iniciação à docência, e na pesquisa e construção de material didático-pedagógico para o Laboratório de Matemática.

A UCPel concebe o profissional da Matemática como o professor com capacidade de análise e crítica, capaz de contribuir para a ressignificação e valorização do trabalho do docente. Além disso, o Curso de Matemática busca desenvolver no formando a consciência de que sua ação deve gerar em seus alunos o gosto e o entusiasmo pelo estudo da matemática e

[10] Idem, ibidem.
[11] Disponível em: <http://matematica.ucpel.edu.br/curso/>. Acesso em: 19 nov.2014.

formar docentes criativos, com condições de intervir na realidade, contribuindo para melhorias sociais a partir de seus conhecimentos[12].

Já no âmbito da Universidade Federal de Pelotas, o Curso de Matemática se vincula à origem da Faculdade de Educação (FAE)[13], criada em 05 de julho 1976 pela Portaria nº 218/76 – Gabinete do Reitor – Prof. Delfim Mendes Silveira – Reitor da UFPel. Foi reconhecida pela Portaria nº 092 de 08 de março de 1984, pelo MEC, atendendo, inicialmente, à formação pedagógica dos Cursos de Licenciatura que iam sendo criados na UFPel[14].

Ainda durante aqueles primeiros anos, a FaE desenvolveu um programa de cursos de formação de professores em nível de graduação, de caráter temporário, que respondeu a necessidades provenientes das redes públicas. Tais foram os cursos de "Esquema I, Licenciatura em Ciências e Matemática" (convênio CECIRS/RS) e Alfabetização (convênio PRODERF), este último era um aperfeiçoamento. Esses cursos, especialmente por seu caráter inovador, provocaram intensa reflexão pedagógica, consolidando uma posição de referência da FaE, tanto regional como no âmbito da própria Universidade[15].

Em 1978, numa atitude pioneira, foi criado o Curso de Pedagogia com Habilitação em Séries Iniciais (reconhecido pela Portaria nº092 de 08 de março de 1984 – publicada no D.O.U. 09/03/194). Esta iniciativa buscava responder às demandas regionais de capacitação e valorização de professores alfabetizadores e de séries iniciais e aperfeiçoava, em certo sentido, o esforço inicial realizado com o Curso de Especialização[16].

Em 1995, criou-se o Programa de Formação de Professores em Serviço, que qualificou todos os professores provenientes de Pelotas e de outros oito municípios da região: Pelotas, Canguçu, São Lourenço do Sul, Arroio Grande, Jaguarão. A Unidade contava com duas modalidades de Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Acadêmico e Profissional. No acadêmico – mestrado e doutorado; no Profissional, mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática.

Ocorre que em 1991, os professores de Matemática do Departamento de Matemática e Estatística e Computação (DMEC) da Universidade Federal de Pelotas receberam, da 5ª Delegacia de Ensino, informações relativas a um levantamento da situação profissional dos

[12] Idem, ibidem.
[13]A Faculdade se localiza a Rua Alberto Rosa, 154, Campus das Ciências Sociais – 2º andar, CEP 96.101-770, Várzea do Porto, Pelotas/RS (Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/fae>. Acesso em: 19 nov. 2014).
[14]Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/fae>. Acesso em: 19 nov. 2014.
[15] Idem, ibidem.
[16] Idem, ibidem.

professores de Matemática de 1º e 2º graus das Redes Pública e Privada da região onde a UFPel está inserida[17].

Admitia-se na época que formação matemática dos alunos era deficiente e indicavam a necessidade da oferta de um Curso de Licenciatura em Matemática para os egressos das Escolas de 2º grau da região, considerando ainda, que, na época, a área de Matemática do Departamento de Matemática, Estatística e Computação (DMEC) estava em um período de expansão e o MEC incentivava a criação de cursos que atendessem a demanda do 1º e 2º graus. Assim, o Curso de Licenciatura em Matemática foi aprovado em reunião do Conselho Universitário em 08/07/1991, através da Portaria nº 406, de 16 de julho de 1991. A responsável por sua criação foi a professora Cleusa Iara Albernaz Morga e em 1992 ingressou a primeira turma do curso[18].

Importante frisar que desde sua implantação o Curso de Licenciatura em Matemática passou por várias modificações em seu currículo, ocorridas a partir de 1999. Desde 2011, o Curso de Licenciatura em Matemática vivencia um novo Projeto Pedagógico que busca atender as mudanças tecnológicas e alterações estruturais e conjunturais que ocorreram na última década. Os princípios assumidos pelo novo projeto visam construir um novo Curso/Universidade por meio do pensar sobre as mudanças tecnológicas, a visão da ciência e da sociedade respaldando-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com a determinação do MEC, para a criação os NDE – Núcleo Docente Estruturante, passamos a ter a Resolução Nº1 de 17 de junho de 2010.

A seguir apresentamos a legislação sobre o Estágio do Curso de Matemática da UFPel.

3.2 Legislação sobre o Estágio do Curso de Matemática da UFPEL

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas, o Estágio Obrigatório (EO) de ensino é entendido como o tempo de aprendizagem da prática da docência. Ele deve se constituir no polo articulador das relações entre os elementos teóricos (conteúdos disciplinares/conhecimentos) desenvolvidos durante o Curso e às análises e ações desenvolvidas junto às escolas. Deve favorecer possíveis encaminhamentos de alternativas para a sala de aula por meio de discussões e de instrumentos teóricos que possibilitem

[17] Idem, ibidem.
[18] Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/fae>. Acesso em: 19 nov. 2014.

conflitos e evidenciem a necessidade de constantes revisões de ideias, de concepções, de práticas e de atitudes.

Deve, também, oportunizar a fundamentação e sustentação de propostas pedagógicas que rompam com o ensino transmissivo centrado, apenas, no professor. O exercício da docência e sua compreensão de aprendizagem deverão ser problematizados na formação do futuro professor (PPPLM, 2010).

Este é um momento de formação profissional, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa no ambiente escolar, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado, seja na reflexão e avaliação de sua prática. Pretendo desenvolver uma proposta de formação, onde o professor é capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere a escola (PPPLM, 2010).

O Estágio Obrigatório para o ensino fundamental inicia no 5º semestre e termina no 6º semestre, atendendo, assim, à legislação vigente sobre o assunto, que determina ser o estágio obrigatório uma atividade curricular que deve ser iniciada na segunda metade do curso (PPPLM, 2010).

As atividades de Prática como Componente Curricular (PCC) têm como objetivo proporcionar a integração entre as Atividades Científicas Acadêmicas (ACA) e o Estágio Obrigatório (EO), concorrendo conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca por significar e ressignificar a gestão, a administração e a resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (PPPLM, 2010).

A competência do professor de Matemática não é construída apenas pelo conhecimento do assunto; faz-se necessário um aprendizado sobre as relações entre "o ensinar-aprender" e, sobretudo, nos modos de ser professor e de exercer a docência. Neste conjunto, à luz da formação Matemática em construção, o aluno reflete sobre conteúdos a serem ensinados nos Níveis Fundamental e Médio de Ensino, conhece a realidade escolar e seu entorno; é posto em contato com pesquisas na área de Educação Matemática que tratam das dificuldades e obstáculos inerentes ao aprendizado de certos conteúdos elementares; analisa e sugere novos conteúdos e novos enfoques para os programas das escolas; discute o potencial da tecnologia informática como ferramenta para a aprendizagem da Matemática, elaborando atividades de ensino nestes ambientes (PPPLM, 2010).

Programar e executar novas experiências de ensino, tanto do ponto de vista matemático, quanto do ponto de vista metodológico, é vivenciar uma prática de professor pesquisador em sala de aula e em laboratórios de ensino de matemática. Nas disciplinas desse

conjunto, os alunos realizam este trabalho em escolas e em ambiente de laboratório (envolvendo-se com alunos do Ensino Fundamental e Médio). Desse modo, os alunos do Curso de Licenciatura em Matemática Diurno (CLM) têm a oportunidade de ser mediadores na construção do conhecimento, investigando os mecanismos do apreender e do ensinar Matemática, levando em consideração aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças e de adolescentes, bem como dificuldades inerentes ao aprendizado da Matemática. As disciplinas de PCC iniciam no primeiro semestre, com a disciplina Laboratório de Matemática I (PPPLM, 2010).

As atividades de EO estão distribuídas em quatro disciplinas que totalizam 442 horas. Duas dessas disciplinas implementam estágio supervisionado em Matemática em escolas de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries ou 6º ao 9º ano) e em Escolas de Ensino Médio (todas as séries). As atividades de estágio se iniciam no 7º semestre e terminam no 8º semestre. As 2958 horas-aulas em disciplinas obrigatórias estão distribuídas em: 2108 horas-aulas em ACA; 408 horas-aulas em PCC; 442 horas-aulas em EO que é distribuído como: Trabalho de Campo I (85 h/a); Trabalho de Campo II (85 h/a); Estágio de Matemática I (136 h/a); Estágio de Matemática II (136 h/a) (PPPLM, 2010, p.19).

Abaixo as tabelas:

TABELA I

TRABALHO DE CAMPO I	**LEMA II e IEM I**	**85h/a**	**0**	**0**	**5h/a**
Vivência da realidade do trabalho de professor de matemática no nível do Ensino Fundamental. Experiências de observação, co-participação e docência supervisionadas, integrando atuação e reflexão. Planejamento e execução de aulas experimentais de Matemática em escolas da região de Pelotas. Elaboração de projeto de ensino de Matemática no nível do Ensino Fundamental para executar na disciplina de Estágio de Matemática I.					
TRABALHO DE CAMPO II	**LEMA III e IEM II**	**85h/a**	**0**	**0**	**5h/a**
Vivência da realidade do trabalho de professor de matemática no nível do Ensino Médio. Experiências de observação, co-participação e docência supervisionadas, integrando atuação e reflexão. Planejamento e execução de aulas experimentais de Matemática em escolas da					

região de Pelotas. Elaboração de projetos de ensino de matemática no nível do Ensino Médio para executar na disciplina de Estágio de Matemática II.

Fonte: Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Matemática da UFPel – PPPLM (2010, p.35).

TABELA II

ESTÁGIO DE MATEMÁTICA I	**Teoria e Prática Pedagógica e Trabalho de Campo I**	**136h/a**	**0**	**0**	**8h/a**
Execução do projeto de ensino elaborado na disciplina de Trabalho de Campo I em escola de Nível Fundamental. Reflexões sobre as diferentes concepções de matemática, presentes nas salas de aula. Planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem no Nível Fundamental.					
ESTÁGIO DE MATEMÁTICA II	**Trabalho de Campo II e Teoria e Prática Pedagógica**	**136h/a**	**0**	**0**	**8h/a**
Execução do projeto de ensino elaborado na disciplina de Trabalho de Campo II em escola de Nível Médio. Reflexões sobre as diferentes concepções de matemática, presentes nas salas de aula, e sua relação com a vida cotidiana. Planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem no Nível Médio.					

Fonte: Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Matemática da UFPel (2010, p.91-98).

No texto atual do PPP as disciplinas que compõem o Estágio Obrigatório deverão ser ministradas por, no mínimo, dois professores, de forma compartilhada e cooperativa entre professores do Departamento de Matemática e Estatística e o Departamento de Ensino. Além disso, preferencialmente, as disciplinas: Trabalho de Campo I (ministrada em semestres ímpares) e Estágio de Matemática I (ministrada em semestres pares) terão horários idênticos para facilitar sua execução já que a segunda disciplina depende de projeto elaborado na primeira, que, dentro do possível, deverá ser executado na mesma escola onde foi realizada a disciplina de Trabalho de Campo I. O mesmo procedimento será realizado para as disciplinas Trabalho de Campo II (ministradas em semestres ímpares) e Estágio de Matemática II (ministradas em semestres pares). Também, na medida do possível, preferencialmente, as disciplinas que compõem o grupo de Estágios Obrigatórios deverão ser ofertadas em turno diferente do turno em que as outras disciplinas do mesmo semestre serão ofertadas.

A resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, explica, em parágrafo único, que "os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução na

carga horária do Estágio Obrigatório até o máximo de 200 (duzentas) horas". Assim sendo, o aluno que estiver cumprindo o previsto nesse parágrafo, desde que a atividade do aluno seja na área de matemática, poderá ser dispensado das disciplinas de Trabalho de Campo I e Estágio de Matemática I ou (exclusivo) Trabalho de Campo II e Estágio de Matemática II, a critério do colegiado do curso.

Segundo a lei 11.788/2008[19], o estágio não configura vínculo empregatício de qualquer natureza, desde que observados os requisitos específicos previstos no Projeto Político Pedagógico do Curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, ao qual está vinculado o estudante.

A Lei 11.788/2008 aplica-se também aos estudantes estrangeiros regularmente matriculados em cursos superiores no País, desde que observado o prazo do visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

O estagiário, ao concluir as disciplinas de Trabalho de Campo I e Trabalho de Campo II, pré-requisitos para o Estágio de Matemática I (Ensino Fundamental) e Estágio de Matemática II (Ensino Médio), respectivamente, procura uma escola de sua preferência e faz um acordo com a Coordenadora Pedagógica da Escola a respeito de uma turma para estagiar. Volta para Universidade, comunica à "Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática" e esta solicita estágio à rede estadual ou municipal, colocando nome completo do estagiário, identificação da instituição com *logomarca*, curso, disciplina, coordenador responsável pelo estágio, número da apólice de seguro e o nome da seguradora, obrigatória para todos os estagiários, envia para o e-mail estágio-05cre@seduc.rs.gov.br, esta rotina, necessariamente não se repete, pois há alterações pertinentes.

A Professora responsável pelo estágio do Departamento Pedagógico da 5ª Coordenadoria Regional (5ª CRE) ou SMED confere se a Universidade tem convênio com a Secretaria de Educação Estadual (SEDUC) ou a Prefeitura e, se os dados para o estágio no "site" estão completos; após este procedimento emite a "Carta de Apresentação". Os candidatos a estágio que se dirigem a rede pública federal seguem procedendo da mesma forma. O Coordenador do Curso de Matemática, ou um acadêmico autorizado pelo Coordenador, pode buscar as cartas de apresentação para todos os estagiários. Também, esta rotina mudou, atualmente, só o Coordenador do Curso de Licenciatura pode buscar as cartas de apresentações dos estagiários. O acadêmico, de posse da carta de apresentação e da documentação exigida, juntamente com a normatização do estágio, número 1/2014, dirige-se

[19] A Lei 11.778/2008 foi concebida a partir da Lei de 2004.

à escola escolhida para realizar o estágio; chegando lá, é encaminhado à Coordenação Pedagógica da Escola que, após apresentação e breve reunião com o professor titular da turma e o estagiário, organizará a realização do estágio na turma regular. Dessa forma o estagiário inicia pela observação da turma e planejamento conjunto com o(a) professor(a) titular.

Atualmente com a implantação no Rio Grande do Sul do Ensino Politécnico, os acadêmicos que foram realizar estágio no Ensino Médio Estadual, atendendo a um dos pressupostos da organização curricular da Escola, os componentes das Áreas do Núcleo Comum devem estar interligados aos da parte diversificada, onde fica o Seminário Integrado[20], na rede estadual. É importante destacar que a professora titular do componente da Matemática também trabalhará com Seminário Integrado, espaço este em que os alunos desenvolvem projetos vivenciais de trabalho, unindo teoria à prática.

Essa será mais uma oportunidade de vivência para o Estagiário: envolver-se com projetos permitirá aos estagiários a vivência de propostas interdisciplinares de trabalho, levando situações práticas para serem cotejadas com a teoria vista na universidade. Entendo que para formar professores pesquisadores da sua própria prática é preciso a reflexão da sala

[20]SEMINÁRIO INTEGRADO: o seminário integrado compõe a base da formação diversificada do currículo do novo Ensino Médio Politécnico e do Curso Normal. A reestruturação determina a proporção será de 75% para a formação geral e 25% para a diversificada. A proposta atende às recém-homologadas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
A nova estrutura curricular organiza o ensino pelas quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias (com as disciplinas de artes, educação física, língua portuguesa e literatura), matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, física e química) e ciências humanas e suas tecnologias (filosofia, geografia, história e sociologia), que compõem a formação geral, e o seminário integrado, língua estrangeira e ensino religioso, na base diversificada. No caso do curso normal, a diversificada inclui ainda educação e conhecimento e conhecimento específico da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
De acordo com o diretor pedagógico da Seduc, Silvio Rocha, o Seminário Integrado se embasa em três eixos fundamentais: O primeiro é o eixo articulador e problematizador do currículo - possibilita olhar critico e participativo entre alunos e professores; desenvolve-se no contexto da prática aglutinando diversos saberes integrados no mundo concreto, possibilita captação do mundo real e estudo de problemas concretos. A ação pedagógica pode ser constituída a partir de eixos conceituais, como cultura, tecnologia e trabalho, infraestrutura, organização social, que motivarão projetos vivenciais dos alunos.
O segundo eixo demonstra que o seminário consiste em um lugar de integração dos conhecimentos formais com conhecimentos e realidades sociais, por isso, interdisciplinar. A consequência é que o espaço educativo deixa de ser apenas a sala de aula, podendo passar a ser a escola, a propriedade familiar, espaços do bairro ou cidade, dependendo da capacidade da escola em articular as saídas e do objeto de estudo, sempre com orientação do professor e com planejamento prévio, ou seja, por evidenciar um currículo aberto, não linear, propõe um trabalho que possibilita a alunos e professores transitar em diferentes dimensões. Neste eixo, a ação pedagógica pode-se efetivar por meio de eixos temáticos transversais, como meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, educação econômica e áreas de produção, etc.
O terceiro eixo embasador do seminário faz dele um Espaço de produção de conhecimento por meio de postura de investigação, por familiarizar alunos com a produção de projetos de pesquisa, relatórios analíticos e organização de encontros científicos. Considera o aluno capaz de produzir hipóteses, elaborá-las e apresentá-las. Ou seja, propõe ao aluno o exercício da prática acadêmica. A prática do professor deve demonstrar que saber e conhecimento são permanentemente inacabados, sempre sujeitos a construção. A ação pedagógica se efetiva, neste eixo, por meio de linhas de pesquisa, como a função social da arte em distintas instituições, épocas, etc. (Ensino Médio: Formação pedagógica aborda seminário integrado. Publicação: 08/02/2012 - Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>.).

de aula, da escola, reuniões pedagógicas na escola, grupo de estudos, participação em jornadas pedagógicas, seminários, ter produção e publicação de artigo em eventos de educação.

No momento da defesa dessa dissertação, em função das mudanças de governo estadual, vivenciamos outra situação, onde as aulas de SI são ministradas em turno inverso e não mais na proporção da reestruturação determinada de 25% da carga horária para a parte diversificada. Atualmente, a carga horária é de duas horas aula de SI no turno inverso e, para o ano de 2016, no novo Regimento Escolar da E.T.E. Profª Sylvia Mello, as aulas de SI serão ministradas dentro do turno e com carga horária de 1 h/aula semanal, tendo o turno da manhã 6 períodos.

Em continuação, no próximo capítulo apresento um estado do conhecimento sobre as produções/pesquisas referentes ao estágio em nosso país.

4. SOBRE OS ESTÁGIOS

> Essa história nos ensina o que é a verdadeira narrativa. A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.
>
> Walter Benjamin

Neste capítulo apresento um levantamento sobre as produções que abordam o estágio curricular supervisionado e pesquisas relacionadas ao tema, o que caracteriza o estado de conhecimento.

4.1 Pesquisas diversas sobre estágio supervisionado de Matemática no Brasil

O estágio curricular supervisionado ainda é uma das primeiras experiências proporcionadas aos estudantes de licenciatura dos cursos de Matemática. As pesquisas encontradas questionam e propõem um processo de formação que auxilie o futuro professor na construção de conhecimentos práticos para que não se sinta despreparado quando em sala de aula.

Foram destacadas algumas pesquisas publicadas no país sobre o tema, como as de TEIXEIRA E CYRINO (2013), SAKAI E PEREIRA (2013), FREITAS, SILVA E OLIVEIRA (2010), CEDRO E BORGES (2011) dentre outros. Para este texto trago o trabalho de Teixeira e Cyrino (2013), na pesquisa em questão, consultaram no banco de dados da Capes os trabalhos que contivessem as palavras chaves "Estágio supervisionado de matemática" e encontraram 48 trabalhos entre dissertações e teses até janeiro de 2012. Como o enfoque voltava-se para os cursos de licenciatura em matemática, os autores selecionaram 21 dos trabalhos encontrados e analisaram as temáticas mais frequentes presentes nestes trabalhos a fim de compreender o motivo ou influência das escolhas no enfoque dado à pesquisa pelos diferentes autores em suas épocas de escrita dos trabalhos.

Nesse sentido, foram considerados pelos autores *seis eixos temáticos*: análise de propostas de Estágio Supervisionado; potencialidades de 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 (TEIXEIRA; CYRINO, 2013, p.34).

Com relação ao *primeiro eixo temático – Análise de propostas de Estágio Supervisionado* – os professores apresentaram o seguinte entendimento quanto ao Estágio Supervisionado na licenciatura em Matemática: este pode oportunizar aos futuros professores aprendizagens acerca da docência; análises e reflexões a respeito de diversos aspectos da profissão e acerca dos conhecimentos que possuem; relacionar aspectos práticos vivenciados no exercício da docência com aspectos teóricos estudados durante a graduação, de modo que possam sistematizar conhecimentos a este respeito; experimentar algumas dificuldades com as quais podem se deparar no início da carreira docente, o que pode contribuir para minimizar o choque com a realidade; repensar suas ideias prévias a respeito do ensino; pode ser realizado sob formas alternativas, como por meio de uma proposta de Estágio Supervisionado na perspectiva do Ensino Prático Reflexivo, ou uma proposta de Estágio Supervisionado participativo baseada em uma atitude investigativa e em uma parceria entre escola e universidade, por exemplo; propiciar uma parceria entre a universidade e a escola, se constituindo em um momento de formação inicial para os futuros professores e continuada para os docentes das IES e das escolas, mediante as experiências que compartilham (TEIXEIRA; CYRINO, 2013, p.37-38).

Quanto ao *segundo eixo temático – Potencialidades de utilização de uma estratégia metodológica específica pelos futuros professores durante o Estágio* – durante o período de regência os trabalhos mostraram que uma estratégia metodológica bem fundamentada pode oportunizar ao jovem professor:

> Vivenciar uma experiência de ensino implementando como professor – sem que até mesmo possa ter tido a possibilidade de vivenciar como aluno – uma estratégia metodológica diferenciada em relação ao ensino tradicional, o qual pode ter feito parte em grande medida de sua trajetória escolar como aluno; conscientizar-se de que trabalhar na perspectiva de uma dessas tendências poderá exigir muito esforço e dedicação, devido ao fato de o papel atribuído ao professor e aos alunos ser diferente do que é atribuído em aulas na perspectiva do ensino tradicional com o qual podem estar mais familiarizados por conta de sua própria formação, mas que poderá entretanto trazer resultados satisfatórios em relação a aprendizagem dos alunos; desenvolver e mobilizar saberes profissionais, disciplinares, curriculares e desenvolver uma atitude mais crítica em relação ao trabalho com os conteúdos matemáticos; encorajar-se para buscar e implementar estratégias diferenciadas de ensino em sua futura prática pedagógica; trabalhar junto aos alunos algumas aplicações da Matemática no cotidiano (TEIXEIRA; CYRINO, 2013, p.39).

O *terceiro eixo temático* aborda o *Papel do Estágio Supervisionado ou de ações específicas realizadas no Estágio Supervisionado na formação de professores de Matemática.* Os resultados obtidos na pesquisa mencionada demonstraram que as ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado têm oportunizado aos jovens professores: o contato com a realidade das escolas; parcerias com professores que atuam na Educação Básica, que podem lhes oferecer auxílio em sua preparação profissional; relacionar a prática escolar com os aspectos teóricos estudados na universidade; identificar a necessidade de se aprofundar no estudo de conceitos e ideias matemáticas a serem trabalhados na Educação Básica; conscientizar-se da necessidade de aprendizagem ao longo de toda a trajetória profissional; refletir a respeito do planejamento de aulas, constatando a necessidade de se preocupar não apenas com o conteúdo matemático, mas também com a abordagem metodológica por meio da qual este será ministrado; rever suas concepções a respeito da figura do professor em sala de aula e conhecer suas atribuições como professor em seu futuro campo de trabalho (TEIXEIRA; CYRINO, 2013, p.37-38).

Por meio do *quarto eixo temático – Incorporação de aspectos da legislação referentes ao Estágio Supervisionado por cursos de licenciatura em Matemática*, os autores perceberam que existe a preocupação de algumas universidades em relação à adequação de propostas de estágio à legislação não somente aos aspectos que se referem à carga horária, mas também na promoção de ações que auxiliem a formação dos futuros professores de Matemática, como, por exemplo, ações que possibilitem a articulação entre teoria e prática, integração de conhecimentos específicos e didáticos e parceria entre universidade e escola que extrapolem a mera observação, participação e regência, mas que também envolva projetos, seminários e análise de livros didáticos (TEIXEIRA; CYRINO, 2013, p.42).

O *quinto eixo temático* considera as *Percepções de professores de Estágio a respeito da prática de ensino,* e avalia como os professores de Estágio entendem a prática de ensino a partir das atividades desenvolvidas em disciplinas de Estágio Supervisionado em cursos de formação de professores de Matemática. Nesse sentido os professores participantes do trabalho analisado por Teixeira e Cyrino entendem a prática de ensino de diferentes maneiras: "como *práxis*, *imitação de modelos*, *instrumentação técnica* e *tempo em sala de aula*, e, a partir de como a entendem são propostas as ações que serão desenvolvidas pelos futuros professores durante o Estágio Supervisionado" (2013, p.43).

O *sexto e último eixo temático* aborda os *saberes docentes*. Dos seis trabalhos analisados e assumindo diferentes perspectivas, os resultados advindos das pesquisas mostram que:

> As disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado oportunizam aos futuros professores o desenvolvimento ou mobilização de saberes teóricos e práticos a respeito de aspectos como planejamento de aulas, estratégias metodológicas para o ensino de Matemática, avaliação, dentre outros. As situações vivenciadas durante o Estágio proporcionam o desenvolvimento de saberes experienciais por parte dos estagiários, relacionados tanto a estratégias metodológicas quanto a organização dos diferentes elementos que constituem o ambiente de sala de aula, saberes esses que se articulam com as experiências prévias desses futuros professores, propiciando uma ressignificação de seus saberes docentes. A partir disso, os estagiários podem avaliar e decidir pela mobilização ou não desses saberes em suas práticas futuras. Ainda, que os saberes docentes são produzidos pelos futuros professores durante o Estágio Supervisionado na relação que estabelecem com diversos elementos que constituem esse cenário, por exemplo, com os alunos das turmas em que atuam, com seu orientador, consigo mesmo, com o professor responsável na escola pela turma, com a escola e com os conteúdos matemáticos. Nessa relação, eles podem refletir a respeito de diferentes aspectos da prática pedagógica, além de vislumbrar a necessidade de aprendizagem ao longo de toda a sua trajetória profissional. Além disso, revelam que a mobilização desses saberes produzidos no Estágio pode auxiliar no desenvolvimento de sua identidade docente, e propiciam a construção de conhecimentos a partir de outras experiências que os permitam desenvolver novos saberes (TEIXEIRA; CYRINO, 2013, p.44).

Ao final da pesquisa, Teixeira e Cyrino destacam que é evidente que os pesquisadores brasileiros buscam soluções para reestruturar os programas de formação inicial, especialmente quando se trata do Estágio Supervisionado. Também destacam que todas as pesquisas, de alguma forma, consideram que os organizadores dos estágios devem priorizar os aspectos formativos essenciais ao futuro professor: “a articulação entre teoria e prática, a reflexão a respeito da prática docente e a aproximação entre a universidade e a escola” (2013, p.47). Nesse sentido, os autores defendem que as pesquisas que discutem o Estágio Supervisionado podem auxiliar em muito no desenvolvimento da identidade profissional dos professores de Matemática.

Sakai e Pereira (2013) objetivam fazer uma pesquisa sobre as práticas de estágio supervisionado de matemática nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil. Como os autores estão apenas em fase de iniciação da pesquisa, o artigo contém uma base teórica muito importante para aqueles que têm interesse em aprofundar conhecimento de legislação na área de formação de professores, citando, por exemplo, a legislação vigente sobre estágio, presente em BRASIL (2002), além de reforçar ideias fundamentais sobre estágio contidas em Pimenta e Lima (2004). Porém, o trabalho não possui resultados empíricos.

Freitas, Silva e Oliveira (2010) pesquisaram sobre a vivência de alunos que ingressaram no curso de Matemática sem qualquer experiência de sala de aula e tiveram no

Estágio Supervisionado o seu primeiro momento de docência. Os autores evidenciam as principais marcas deixadas pelo estágio na constituição da identidade de professor desses entrevistados.

O método de pesquisa utilizado é chamado de Narrativas de Vida[21] ou Histórias de Vida: "ele se desenrola de maneira que os participantes da pesquisa elaboram, escrevem, contam ou retratam suas trajetórias de vida a respeito do tema proposto a fim de que o pesquisador possa realizar sua análise de dados (FREITAS *et al*, 2010, p.62). Ainda, os autores demarcam que o objetivo da pesquisa era construir um vínculo de colaboração e cooperação entre pesquisadores e sujeitos pesquisados; assim, na acolhida aos participantes, houve a escrita dos textos e posteriormente os relatos foram discutidos em conjunto e aprofundados, organizados e reapresentados. Os autores destacam que as palavras grifadas em negrito nas citações foram demarcadas para identificar as sensações vivenciadas pelo sujeito pesquisado no momento do estágio.

O primeiro relato de experiência tem como título *Um professor de matemática navegando pelo campo das incertezas.* O jovem professor narra que até aquele momento havia feito dois estágios: o primeiro foi realizado em uma turma de Ensino Fundamental, o segundo, numa turma de Ensino Médio. A experiência inicial ocorreu em uma turma de 8ª série, com 26 alunos, entre 13 e 16 anos, em uma escola pequena; havia dificuldade em organizar os alunos por causa do tamanho da sala. O professor conta que no início do estágio sentiu-se *estranho*, que teve que acostumar-se com a sua *nova versão* e destacou o acolhimento e a recepção da professora titular:

> O início desse estágio foi um misto de sensações, pois seria a primeira vez que eu entraria em uma sala de aula como professor da disciplina de matemática. Senti-me **estranho** nos primeiros dias. Tive que me acostumar

[21]Narrativas de Vida: "[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história" (SOUZA, 2006, p.26).
Para CONNELLY e CLANDININ (1990, p.11): "Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos experimentaram o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a re-construção de histórias pessoais e sociais: tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias".
Para FIORENTINI E MIORIM (2006, p.29), as narrativas: "[...] representam um modo bastante fecundo e apropriado dos professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. (...) fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas as suas experiências passadas, atuais e futuras".

> com aquela **nova versão**, do aluno-professor, pois eu era estagiário em fase de formação, formando alunos. A professora titular foi muita acolhedora e receptiva, deixando-me à vontade para trabalhar com a turma. Ela passou-me algumas informações, tais como o conteúdo que iria trabalhar e os tipos de avaliação. Disse que eu poderia propor diferentes formas de avaliar, sendo que a escola exigia pelo menos duas notas. Caberia a mim escolher quais utilizar, podendo ser trabalho, prova escrita ou avaliação por comportamento (*apud* FREITAS *et al*, 2010, p.64).

Avalia que sua atuação como professor foi boa e o conteúdo trabalhado era considerado relativamente fácil. Quanto ao conteúdo, foram trabalhados sistemas de medidas, transformações, áreas e afins, porém, os alunos tinham grande dificuldade de interpretação e um pouco de preguiça para ler os enunciados propostos pelos problemas: "Em alguns momentos parecia que eu estava falando **outra língua**. Procurei usar exemplos práticos. Trabalhei com exercícios relacionados ao dia-a-dia" (FREITAS *et al*, 2010, p.62). O jovem estagiário enfrentou outro momento delicado quando vivenciou a primeira avaliação com a turma e mais uma vez contou com o acolhimento e orientação da professora titular para reverter a situação:

> Realizei duas provas e o índice de reprovação demonstrou-se alto em ambas as avaliações. Foi um momento **horrível** para mim, pois a reprovação deles confirmou a minha expectativa de que eles realmente não estavam compreendendo aquilo que havia ensinado. Senti-me **impotente** ao ver os resultados. Conversei com a professora titular. Expliquei a situação e o que eu vinha desenvolvendo. Ela tranquilizou-me dizendo que as atividades propostas não estavam erradas. Resolvemos, então, realizar um trabalho em grupo para que os alunos pudessem trocar informações e com a ajuda mútua melhorassem seus desempenhos (*apud* FREITAS *et al*, 2010, p.64).

O segundo estágio ocorreu em uma escola bem maior, com infra-estrutura mais adequada. No entanto, a relação com a direção e coordenação foram mais difíceis e ele teve contato apenas com a professora titular da disciplina, que lhe orientou sobre os procedimentos, avaliações, conteúdo curricular, o livro que a turma estava trabalhando, entre outros.

A turma era composta de 23 alunos, com idades entre 16 e 19 anos e apresentava três níveis de comportamento: alunos quietos e com dificuldades, alunos quietos que estudavam mais e em grupo, e alunos inquietos, mas que tinham bom desempenho nas avaliações. O sujeito pesquisado relata que teve dificuldade para trabalhar o conteúdo proposto pela escola: "Nesse estágio tive desafios maiores, pois trabalhei um **conteúdo** no qual eu possuía dificuldade, pelo fato de não ter aprendido corretamente na faculdade. Então, percebi a **carência** do meu ensino, da minha preparação" (*apud* FREITAS *et al*, 2010, p.65).

Em relação ao acolhimento da supervisora de estágio o jovem estagiário relata que foi um acompanhamento estritamente avaliador. Diz que a professora tinha um roteiro pronto que devia ser seguido pelos estagiários, que incluía a apresentação de planos de aula impecáveis: "**Pressentia** que a preocupação dela era apenas em avaliar mais a parte estrutural dos planos de aula do que propriamente meus métodos de ensino" (*apud* FREITAS *et al*, 2010, p.65).

Esse comportamento distante de vários setores da escola e especialmente quanto ao acompanhamento da supervisora de estágio gerou uma grande frustração para o aluno, fato que se expressa claramente quando reflete sobre a vivência na escola:

> Pergunto-me, para que **serve** realmente o estágio? Apenas para desenvolver conteúdos pré-definidos e avaliar? Para saber como fazer um plano de aula? Apesar de não ter tido problema com o desempenho das turmas, que de passagem foram muito boas, particularmente, me senti **limitado ao conteúdo** aplicado. Não me sentia seguro para desenvolvê-lo e afirmo que no conteúdo trabalhado com a turma do 3º ano **fui aprendendo** durante meu estágio com eles, pois confesso não ter aprendido dentro da faculdade (*apud* FREITAS *et al*, 2010, p.65).

Apesar das dificuldades encontradas o jovem professor conclui que todas as vivências do estágio foram válidas, pois através da prática e do envolvimento com as escolas ele pode perceber que *ser professor* envolve um processo que demanda o aprender contínuo sobre a profissão, sobre o humano e a sociedade em que estamos inseridos:

> Aprendi que **nunca** estamos preparados. Percebi que meus professores também não estavam preparados para ensinar-me e vi que temos uma necessidade muito grande de buscar, inovar, contextualizar, pré-avaliar os alunos, para então trabalhar melhor o conteúdo (FREITAS *et al*, 2010, p.65).

O segundo relato de experiência – *Um professor em busca de identidade* – em turma de uma escola técnica com Ensino Médio Integrado, composta de 34 alunos com idades entre 15 e 17 anos. O estagiário destaca que a escola possui estrutura física de grande porte (biblioteca ampla, grande acervo de livros e espaço para estudo; ginásio poliesportivo coberto; pista de atletismo, salas ambientes com computadores para os alunos; elevador para portadores de necessidades especiais, entre outros). A sala de aula também possuía vários equipamentos para auxiliar o desenvolvimento das aulas, como, por exemplo, cadeiras e mesas, dois quadros verdes já quadriculados, palanque, projetor de mídia, computador, aparelho de DVD e um aparelho de som. Também destaca que o nível social dos alunos era

bastante heterogêneo, porém, o nível de conhecimento era bastante elevado, pois para ingressarem nesta escola passavam por um processo seletivo muito concorrido (*apud* FREITAS *et al*, 2010, p.66).

O estagiário narra que no início do estágio teve alguma dificuldade no relacionamento com os alunos, mas que estas foram superadas com o passar do tempo; também cita algumas considerações sobre a relação entre os alunos e a percepção dos demais professores quanto à postura competitiva apresentada pela turma:

> O **relacionamento dos alunos comigo** no início não foi muito respeitoso. Em algumas situações necessitei impor limites, mas com um clima de amizade e companheirismo as coisas foram se consolidando. Os alunos foram percebendo que as coisas não poderiam ser como eles gostariam, da mesma maneira que a vida vai se apresentar para eles, tanto no campo profissional como pessoal. Entre os alunos a **relação** também se mostrou bem amigável, sem nenhum problema aparente. Porém, no conselho de classe foi colocado por outros professores que a turma era competitiva e, em alguns momentos, desrespeitosa entre os próprios, o que poderia acarretar problemas futuros (FREITAS *et al*, 2010, p.65).

Quanto aos conteúdos, o estagiário conta que estes haviam sido programados pela professora titular no semestre anterior e que esta lhe passou um cronograma, o qual procurou seguir, pois a escola adotava apostila própria para desenvolvimento dos conteúdos e conceitos pertinentes à disciplina. Ele expõe que recebeu um bom acolhimento da escola e também dos colegas de profissão: Também não encontrei dificuldades em **relação** à escola e nem com outros professores da instituição. Sempre foram atenciosos e solidários nos momentos em que solicitei (FREITAS *et al*, 2010, p.65) .

Ao final do período de estágio, o jovem estagiário diz que se sente gratificado em ter trabalhado com a turma, mas pensa que poderia ter feito melhor, apesar de também colocar que fez o seu melhor naquele momento da prática. Isso demonstra o amadurecimento do aluno ao longo do estágio ao refletir sobre suas escolhas e posicionamentos, o que vai ao encontro da ideia de que ninguém nasce professor:

> Tenho plena certeza que **poderia ter feito** um trabalho melhor com estes alunos procurando contextualizar melhor os conteúdos, utilizando materiais concretos, tentativa da construção do conhecimento através dos conhecimentos prévios, entre outros, mas **naquele momento** o conhecimento que dispunha foi colocado em prática da melhor forma possível. Acredito que se este estágio fosse realizado **hoje**, seria totalmente **diferente**, buscaria aplicar os conhecimentos técnicos da matemática aos saberes da prática, de preferência os relacionados ao curso que eles escolheram (FREITAS *et al*, 2010, p.67).

Em uma breve análise desses dois relatos os autores destacaram diversos aspectos dessa busca de tornar-se professor: apontam que os jovens professores despertaram para a consciência do **inacabamento** e desconstruíram a ideia de que o conteúdo da matemática visto durante a graduação é a única exigência para o exercício da função docente. Outro ponto observado trata-se do estranhamento que os alunos sentiram quando perceberam que eram professores e não mais observadores de sala de aula, esse fato gerou uma insegurança inicial, pois não sabiam muito bem como comportar-se ou proceder.

Quanto aos conteúdos: "A fala dos estagiários mostra que o avanço em complexidade dos conteúdos matemáticos não garantiu **confiança** para o trabalho dos assuntos elementares que são articulados na escola" (FREITAS *et al*, 2010, p.68). Também se consideraram muito cobrados em relação aos planos de ensino, planejamentos e demais documentos do contexto escolar, isso demonstra que frente às demandas metodológicas e "da ânsia de dominar o saber-fazer, os professores estagiários encararam os documentos escolares como **empecilhos** para sua prática" (FREITAS *et al*, 2010, p.68).

Por último, os autores perceberam que os professores titulares da escola praticamente não interferiram nas atividades dos estagiários; resumiram-se a repassar os trabalhos burocráticos que deveriam ser realizados e a quantidade de avaliações. Essa atitude foi recebida como positiva pelos estagiários, pois se viram **livres** para trabalhar com os alunos. Nos relatos, dizem que se sentiram à vontade e acolhidos por esses professores, no entanto, segundo os autores, essa observação faz ver que o relacionamento entre o professor da universidade, o professor supervisor do estágio e o estagiário deve passar por questionamentos, reflexões e mudanças, pois é importante que o jovem professor não se sinta oprimido pela presença dos professores mais experientes, mas, o contrário, que a presença deles seja sempre base de apoio e incentivo.

Nessa busca pelas produções que compõe o estado da arte, outro trabalho relevante para meu estudo vem de Cedro e Borges (2011) que fazem sua pesquisa em torno da problemática que surgem dos questionamentos: Quais as contribuições do estágio supervisionado na formação do sujeito? O estágio supervisionado está de fato promovendo o desenvolvimento da práxis para os estagiários? (CEDRO; BORGES, 2011, p.1).

Os autores analisaram quantitativamente e qualitativamente a produção científica sobre a formação inicial dos professores de matemática, especialmente sobre o estágio, publicadas nos anais dos principais eventos acadêmicos da área no período de 2000 até 2010. O objetivo da pesquisa era compreender os diversos modos de organização de estágio

supervisionado e a sua relação com a formação do professor que irá atuar na educação básica (CEDRO; BORGES, 2011, p.1).

O evento escolhido pelos autores foi o Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e os trabalhos analisados foram categorizados em cinco grupos: Estágio e Pesquisa; Proposta Curricular; Estudos Bibliográficos; Relato de Experiência; Relação Universidade x Escola (os autores salientam que foram selecionados 117 trabalhos e analisados 41 até o presente).

Foram encontrados 41 textos analisando o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), 17 da categoria estágio e ensino, 8 propostas curriculares, 3 estudos bibliográficos, 9 relatos de experiências, e 4 universidades versus escola.

Além desses, os pesquisadores categorizam os artigos por área de concentração e o resultado foi o seguinte: 42,6% versam sobre estágio no curso de Pedagogia, sendo apenas um sobre educação especial; 27,7% não possuem área específica; educação física e letras têm 3 trabalhos cada; matemática e biologia têm 2; arte, educação indígena, psicologia e física completam a estatística com um trabalho cada área (CEDRO; BORGES, 2011, p.2).

Cedro e Borges chegaram a conclusões muito interessantes: que diversos professores das disciplinas de Prática de Ensino, Didática e Estágio Supervisionado têm agregado ao seu perfil a característica de professor pesquisador, acreditando que seja necessário agregar à prática de sala de aula ao incentivo à pesquisa.

> Acreditam que "a *prática reflexiva* tem o mesmo sentido e direção da *prática orientada* pela pesquisa" (GHEDIN, 2004) e que "a necessidade de implementar no curso de formação de professores a pesquisa como alternativa de crescimento profissional para professores em formação" (Idem), dentre outras coisas, vem da necessidade de superação do distanciamento entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica (CEDRO; BORGES, 2011, p.2).

Outra questão encontrada nos trabalhos diz respeito à importância da "formação para a pesquisa, pois os estudantes de modo geral não dominam os instrumentos mínimos para operar, com mais autonomia, a dinâmica da pesquisa" (MONTEIRO, 2004). Nessa perspectiva são importantes os trabalhos de Ribeiro (2002), Urbanetz (2004), Mattana (2004), Barbosa & Gentil (2004), Volpato (2004) e Ferraz & Ferreira (2004). Além disso, os trabalhos analisados demonstram o vínculo crescente entre Universidade e Escola "para a formação dos futuros professores, e para a própria escola que os recebe, no sentido da construção e reconstrução de uma escola reflexiva" (Silva *et al.*, 2004), entre outros. De acordo com França (2002), "vê-se nos cursos de formação de professores a necessidade de

maior contato com a escola básica, tornando assim a ação educativa uma prática social e atribuindo significado a ela" (*apud* CEDRO; BORGES, 2011, p.4).

De igual importância são os textos que abordam o estágio desde os períodos iniciais do curso como meio de desenvolvimento da práxis. Tal discussão é encontrada nos artigos de Lima & Silva (2002), Mattei &Malanchen (2004) e Vallejos (2004). Os autores de tais trabalhos expõem que a prática atual não vem trazendo bons resultados devido a uma série de fatores que influenciam no processo. Entre eles o entendimento de que o espaço do estágio destina-se à aplicação e testagem de conteúdos e teorias aprendidas, sem uma preocupação maior com o questionamento, a reflexão crítica e a análise do conteúdo transmitido e da experiência vivenciada.

Por último, os autores apontam que da análise efetuada até aqui se depreende que o estágio não vêm cumprindo seu papel no desenvolvimento da práxis; que as atividades elaboradas pelos professores das disciplinas de Prática de Ensino, Didática e Estágio auxiliam esse desenvolvimento, mas ainda há muito trabalho a fazer para que o estágio, de fato, se torne um momento capaz de aprimorar o processo de formação dos professores e contribua para a formação destes, para que, juntamente com seus alunos, possam atuar como cidadãos autônomos na sociedade em que estão inseridos (CEDRO; BORGES, 2011, p.4).

Pimenta e Lima (2010) também fazem uma reflexão a respeito da trajetória do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) que teve sua origem em 1982, na cidade do Rio de Janeiro.

Para as autoras, o ENDIPE é um importante espaço que proporciona o diálogo entre os docentes. Tornou-se um momento privilegiado do cenário educacional, onde, de fato, os professores e pesquisadores trocam experiências e estudos, debatem problemas, e buscam soluções para os problemas educacionais. Também é um espaço onde os docentes reconhecem o trabalho uns dos outros, suas esperanças, frustrações e ousadias:

> Quando se utilizam de pôsteres e painéis para socializar seus projetos, pesquisas e práticas de sala de aula, quando trazem os resultados de seus estudos, estabelecem um diálogo, uma interlocução de saberes e conhecimentos produzidos no interior de suas práticas. Assim, as dificuldades partilhadas, que até então pareciam ser apenas de cada um, encontram eco, pois estes problemas são também vividos por outros profissionais da mesma área de atuação e de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2010, p.70).

A proposta das autoras é analisar a contribuição do ENDIPE para a área dos Estágios Supervisionados a partir dos Anais do X (Rio de Janeiro, 2000) e do XI Endipes (Goiânia,

2002), por meio de perguntas norteadoras, como, por exemplo: o que podemos colher dos Endipes para repensar o estágio? Quais os pontos comuns e as diferenças que podem ser encontradas nas experiências e pesquisas sobre o estágio? Para onde vai o estágio? Entre outras.

A fim de entender a trajetória dos debates propostos pelos eventos pedagógicos, as autoras resgatam a memória de outros pesquisadores que acompanharam o desenvolvimento (avanços, recuos, desdobramentos, conclusões) dos encontros nesses 20 anos de Endipe. Assim, de acordo com Libâneo:

> Desde 1982, quando foi realizado no Rio de Janeiro o *I Seminário A Didática em Questão*, a cada dois anos pesquisadores, professores, pedagogos e estudantes encontram no Endipe um espaço rico de ideias, debates, sugestões e orientações, cujo resultado é a atualização profissional em função dos objetivos maiores da educação escolar: a aprendizagem da cultura, da ciência, da arte, da cidadania, dos meios de pensar, para todos os alunos (LIBÂNEO, 2003, p.7 *apud* PIMENTA; LIMA, 2010, p.71).

Para Candau (2002), o ENDIPE tem sido, desde o primeiro encontro, um espaço de socialização e reflexão das pesquisas realizadas, além de ser um espaço gerador de controvérsias, apresentação de temas, enfoques e metodologias. Nesse sentido é "um locus de produção da informação e reconhecimento de identidades, de práticas culturais, de caráter presencial e virtual, onde diversas linguagens são trabalhadas e a pluralidade de sujeitos interage" (CANDAU, 2002, p.156 *in* PIMENTA; LIMA, 2010, p.71).

Nesse sentido, observa-se que, com a redemocratização da sociedade brasileira, o Endipe assume o compromisso histórico de romper com as fronteiras e os preconceitos que impediam o diálogo entre várias áreas do conhecimento (por exemplo, sociologia, ética, filosofia, entre outras) com a finalidade de abranger a totalidade de saberes pedagógicos que se realizam na práxis de todos os docentes. O Endipe "volta-se a uma visão contextualizada e multidimensional dos processos pedagógicos" (PIMENTA; LIMA, 2010, p.72) e consolida sua legitimidade para ser palco de grandes discussões que visem o desenvolvimento da educação em nosso país.

Oliveira (2002) anota que a partir do VI Endipe o evento consolida-se como um momento de busca pela definição do trabalho docente, reflexão sobre a profissão, com ênfase na prática social e na aprendizagem e desenvolvimento do aluno por meio de práticas voltadas para a realidade. Também destaca a preocupação com novos temas: a interdisciplinaridade e a pesquisas na área de ensino (OLIVEIRA, 2002, p.168 *apud* PIMENTA; LIMA, 2010, p.72).

Soares considera os 20 anos de Endipe como um:

> [...] espaço intelectual acadêmico e social que tem congregado, ao longo do tempo, as pessoas, as produções (livros, artigos, comunicações), os interesses que o estruturam. [...] é um campo de forças, um campo de lutas para se conservar ou se transformar a área (SOARES, 2002, p.185 *apud* PIMENTA; LIMA, 2010, p.73).

Em relação às áreas específicas de ensino, Abib (2002), professor da área de Física, ressalta a importância de que os cursos de formação implementem uma atitude de investigação permanente das situações de ensino associada ao comprometimento do professor envolvido na aprendizagem dos alunos. Já Schenetzler (2002), analisando a contribuição da pesquisa para área das Ciências Naturais, aconselha uma articulação entre a teoria e a prática a fim de resolver os problemas educacionais e melhorar o desenvolvimento profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2010, p.73).

Outros educadores também relataram suas impressões dos 20 anos de Endipe: Serrão (2002) destaca que sua experiência com estagiários junto ao MST (Movimento Sem Terra), fez com que os alunos tivessem a oportunidade de aprender sobre os espaços e as condições sociais e possibilidade de transformá-los em lugares de apropriação da cultura, de formação de múltiplas dimensões humanas e a capacidade de construir sonhos e utopias. Moura (2002), em seu estudo sobre *o educador matemático na coletividade de formação,* expõe que considerar o sujeito como parte de uma coletividade de formação é o modo objetivo de perceber como ambos se constituem e dão sentido ao que realizam. Segundo este autor:

> Dessa forma, a coletividade de formação no estágio se constitui a partir do desenvolvimento da ação pedagógica. É essa constituição da coletividade que possibilita o movimento de formação do professor. Sendo assim, podemos entender que os sujeitos são o que são muito mais por conta das circunstâncias que assim os fizeram. E sair da situação em que se encontram implica mudar as circunstâncias, tanto as de contorno como as do próprio sujeito (*apud* PIMENTA; LIMA, 2010, p.74-75).

Após este breve retrospecto dos 20 anos de Endipe na visão de alguns autores, Pimenta e Lima (2010) partem para a análise dos pôsteres e painéis apresentados nos X e XI Endipes que trataram dos seguintes temas: o estágio e a prática do ensino nos cursos de formação docente. A investigação das autoras seguiu a seguinte trajetória: análise de 149 pôsteres e painéis dos dois eventos em conjunto, estudo de cada evento separadamente com o intuito de compreender as características, tendências e propostas de cada um e análise geral

dos trabalhos dos dois eventos. As conclusões das autoras foram as seguintes: em relação aos painéis e pôsteres apresentados nos X e XI Endipes, há um continuum em relação às praticas de caráter investigativo quanto aos apresentados nos VII e VIII encontros. Comparando os eventos observam um crescimento tanto quantitativo como qualitativo de trabalhos de pesquisa (pesquisa etnográfica, pesquisa-ação, pesquisa qualitativa, abordagem fenomenológica e pesquisa participante). Um ponto positivo detectado foi a substituição do modelo tradicional de estágio (observação, participação e regência) pela prática de pesquisa utilizando instrumentos de coleta de dados (entrevistas, observações, questionários, histórias de vida). Outro dado observado aponta para o fato que as práticas de intervenção ou de interação pedagógica, principalmente em forma de minicursos e projetos educativos, são acompanhadas por projetos de pesquisa, o que denota uma maior preparação e organização do professor pesquisador.

Quanto às temáticas abordadas nos X e XI Endipes, estas aparecem ligadas à pesquisa na área de Didática (formação e profissionalização, professor reflexivo, saberes da experiência e trabalho coletivo), prática pedagógica, trabalho docente e formação contínua. As autoras também observaram que os trabalhos partem do pressuposto de que na formação do professor é preciso enfocar que sua "aprendizagem de ensinar será boa se se basear em seu aprender a profissão e na sua construção de sua identidade, na valorização social de sua profissão e na formação contínua" (PIMENTA; LIMA, 2010, p.77).

Ainda, há pesquisas que abordam os mais diversos assuntos: multiculturalismo, políticas atuais de globalização, os paradigmas da pós-modernidade, trabalhos alusivos ao processo ensino-aprendizagem da leitura nas escolas de ensino fundamental e médio, além de outros ligados à alfabetização, música, pré-escola, educação infantil, interdisciplinaridade, jogo e ludicidade, projeto pedagógico e museu. Igualmente, há propostas que consideram as disciplinas Estágio e Prática de Ensino no projeto pedagógico do curso.

Quanto ao estágio propriamente dito Pimenta e Lima (2010) destacam os seguintes aspectos significativos:

> O estágio permitiu identificar os desafios do ensino do próprio estágio enquanto componente curricular na construção do conhecimento pedagógico.
> O estágio foi objeto de discussão, avaliação e reflexões sobre o ensino superior, a universidade e a escola.
> O estágio contribui para a reflexão acerca dos fatos históricos que vivenciamos, das políticas públicas, da escola nesse contexto contraditório, dos alunos e dos professores.

> O estágio teve valor formativo no sentido de propor diferentes tipos de ação e possibilidade de ultrapassar os muros de um fazer técnico (PIMENTA; LIMA, 2010, p.79).

Concluindo a análise dos painéis e pôsteres, as autoras verificaram que prevaleceu o processo investigativo como atividade da disciplina, ainda, pesquisas que se utilizam do material produzido no estágio e seu desenvolvimento no currículo das licenciaturas, as questões voltadas para a pesquisa bibliográfica, dos fundamentos e do estudo conceitual aparecem em quase todos os registros. No entanto, as pesquisadoras ressaltam que apesar de um maior uso de procedimentos de pesquisa como atividades de estágio, não se encontrou nos Endipes uma base de estudos sobre o estagiário, ou seja, em reflexão final, ainda é preciso "explicitar que o estágio *com* e *como* a pesquisa é importante na formação docente dos futuros professores" (PIMENTA; LIMA, 2010, p.79).

No próximo capítulo apresento alguns dos autores que sustentam teoricamente este projeto de pesquisa.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

A docência em si não é uma profissão fácil, pois trata de *ensinar a ensinar* (Freire, 1996, p.25). Como professores, somos marcados pela instituição escola, e é nela que forjamos parte da subjetividade inerente ao ser humano e entramos em contato com modelos nos quais vamos constituir nossa identidade profissional.

Por este motivo, os questionamentos em torno da questão da formação de professores são permanentes. É a partir da perspectiva crítico-reflexiva de teóricos como António Nóvoa, Paulo Freire, Marcelo Garcia, Cleoni Fernandes, Dário Fiorentini, Selma Pimenta e Denise Nascimento Silveira que abordamos essa questão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 determina no seu artigo 62 que "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]". Assim, reafirma-se, perante a lei, a relevância de um processo de graduação bem próximo à prática, de modo que a universidade prepare os futuros profissionais para exercício profissional e propicie tal experiência durante todo o período de formação inicial, não deixando apenas para o derradeiro período final de estágio supervisionado.

Diante da apreensão perceptível dos acadêmicos frente ao estágio supervisionado, em especial os do curso de Matemática da UFPEL – foco deste estudo – apresento na sequência deste texto um apanhado dos teóricos e estudiosos deste tema.

5.1 António Nóvoa e a formação inicial

Sobre a formação inicial vou partir dos estudos de António Nóvoa devido à importância de todos os seus trabalhos sobre o tema, sua constituição docente e as contribuições desse autor para o meu projeto. Passo a escrever sobre a relevância desse espaço/período de formação inicial para a constituição profissional desse sujeito.

António Nóvoa no livro *Vidas de professores* (1995) aponta que, nas últimas décadas, os especialistas em educação têm-se esforçado para racionalizar o ensino, na tentativa de eliminar todas as práticas pedagógicas que não contribuem para o melhoria do trabalho escolar. Ocorre que essa *racionalização* resultou na crise de identidade dos professores (uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional) e "contribuiu para intensificar o controlo

sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização" (NÓVOA, 1995, p.15).

A fim de exemplificar esse processo, Nóvoa menciona os estudos de Ball e Goodson (1989) e Woods (1990). Estes autores evidenciaram que, nos anos 60, os professores foram *ignorados*, "parecendo não ter existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa"; nos anos 70 os professores foram *esmagados*, ou seja, responsabilizados pela reprodução das desigualdades sociais; nos anos 80, com o desenvolvimento das práticas institucionais de avaliação, se multiplicou o controle em relação à atuação desses profissionais (NÓVOA, 1995, p.15).

A partir da década 80, com a publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham (1984), a literatura pedagógica passou a reconduzir o professor para o centro dos debates educativos. A preocupação atual é compreender "De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?" (NÓVOA, 1995, p.16). Para responder a essa pergunta (mesmo que brevemente, segundo o autor) é importante trazer ao palco os três *AAA*, na sua opinião, que sustentam o processo identitário dos professores:

> - *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
> - *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos "colam" melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula;
> - *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 1995).

Deste modo, a identidade[22] do professor é um *processo*: "é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (NÓVOA,

[22]"Com base no pensamento de Dubar (1997), percebo que a identidade nada mais é do que o resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. Assim, a narrativa que até aqui apresentei pode configurar a construção e reconstrução de uma trajetória que é simultaneamente produto de um passado e produtora de agoras, que vão constituindo a *história vivida e a por viver*." (SILVEIRA, Denise Nascimento. **O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários.**

1995, p.16). Para o estudioso, a identidade compreendida como processo implica a passagem e a valorização do *tempo*, pois é por meio dele que se efetivam as mudanças, as inovações e a assimilação de tudo que envolve o sentido de *ser professor* (o significado da história pessoal e profissional de cada um).

Igualmente, segundo Nóvoa, no desenvolvimento do *fazer em sala de aula*: "A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino" (1995, p.17); nesse sentido, devemos atentar para duas questões que influenciam no modo de fazermos nosso trabalho: o *efeito de rigidez* e o *efeito da moda*. O primeiro consolida a prática de cada um ao organizar as aulas e se movimentar em sala de aula; no entanto, esse efeito pode resultar na dificuldade em abandonar certas práticas ultrapassadas, mas que geram a ilusão de serem melhores porque foram utilizadas com sucesso em outro momento. Aqui a questão do tempo é muito importante, pois não é raro observar professores ensinando e usando instrumentos de ensino de muitos anos atrás. O professor precisa evoluir com o tempo; despedir-se das formas conhecidas e adotar outras ao longo de toda sua docência. O efeito da rigidez exige que o exercício da flexibilidade seja feito cotidianamente ao longo da profissão.

O *efeito de moda* "é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma 'fuga para frente', uma opção perigosa que nos dispensa de *tentar compreender"* (NÓVOA, 1995, p.17). Assim, de acordo com o autor, este efeito ocorre quando o professor adapta-se aos saberes de outros colegas e não constrói ou se desvincula do próprio saber. O autor ressalta que o processo identitário dos educadores passa pela capacidade de autonomia de *ser* e *ensinar*, a qual está diretamente ligada à coragem de apropriar-se dos próprios saberes e ao ato de dar sentido a eles por meio da reflexão e reelaboração cotidiana do significado da profissão, do *ser professor* e da análise do próprio *ser* enquanto indivíduo, afinal, "É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal" (NÓVOA, 1995, p.17).

Ao longo dos anos as reflexões de Nóvoa também apontam para a formação inicial e defende que é imprescindível que a universidade reestruture suas atividades pedagógicas de modo a substituir as aulas tradicionais, além de investir em atividades de orientação, tutoria e supervisão, e grupos de trabalho e de pesquisa que priorizem a reflexão crítica do conhecimento e sua reconstrução contínua.

---

183 f. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008).

Em entrevista à Revista Nova Escola (2012), o professor Nóvoa conversou com as jornalistas Beatriz Vichessi e Gabi Portilho sobre várias questões que envolvem a educação na atualidade, entre elas, a formação inicial. Na entrevista, o autor defende que é urgente repensar os cursos de formação inicial, visto que, atualmente, eles estão abordando conteúdos distantes da prática, o que resulta em uma formação alienada e sem utilidade prática. O autor defende que os profissionais mais experientes deveriam acompanhar e orientar os jovens professores para que estes possam alcançar certa autonomia com o apoio dos colegas de profissão:

> **No Brasil, o estágio docente é obrigatório, mas o modelo é falho, não contribui com a melhora da prática. Como resolver esse problema?**
> NÓVOA: Jovens professores são deixados sem acompanhamento, sem apoio e sem controle. O adequado seria que ganhassem autonomia profissional aos poucos. Os mais experientes, desde que capazes, competentes e inovadores, deveriam ter um papel maior na formação dos novatos. Conheço um modelo que gostaria de ver replicado: o Centro Acadêmico de Medicina, da Universidade de Lisboa. Ele é formado por três instituições que estavam articuladas: a faculdade de Medicina, o centro de pesquisa e o hospital. As tarefas que competem a ele são ligadas à formação médica, à pesquisa e aos cuidados de saúde. Lá existem perfis variados de profissionais, uma maneira de assegurar que a ligação entre pesquisa, formação e profissão seja coerente. Vejo alguns problemas para isso se tornar realidade entre os professores. Um deles é o desprestígio da carreira e o outro o distanciamento salarial entre o educador que lida com crianças e jovens e o que leciona na universidade (NÓVOA, 2012).

Em entrevista à *Revista Olhares* (2013), Nóvoa reitera o modelo médico como a referência mais eficiente para o "aprender" e também como um modo de organização e fortalecimento do professorado. O pesquisador enfatiza que os estágios devem ser reorganizados com base na realidade das organizações escolares a fim de que os estudantes aprendam com estudos de caso, tal como ocorre no modelo de organização médica, cujo processo, é exemplar:

> **Qual é sua avaliação sobre o papel do estágio na formação de professores? Os estágios contribuem para a aprendizagem da docência?**
> O estágio, tal como se encontra organizado, tem pouca utilidade. Julgo que devíamos inspirar-nos no exemplo dos médicos. Aqui, a formação tem uma forte componente teórica, mas tem também uma dimensão prática e uma iniciação à pesquisa científica. A fase final da formação é organizada a partir de estudos de caso (clínicos) que são analisados, discutidos, trabalhados pelo professor, por médicos e pelos estudantes-médicos. A formação está fortemente ancorada na profissão médica e nas organizações hospitalares. Gostaria também que a formação dos professores estivesse fortemente ancorada na profissão docente e nas organizações escolares (NÓVOA, 2013).

Nóvoa destaca que nos tempos atuais os professores são submetidos à crítica pública, “a uma violência simbólica nos jornais, na sociedade, etc., o que é absolutamente intolerável” (*apud* TV Brasil, 2001); há uma cobrança social em relação à escola no sentido de que cada vez mais lhe cabem responsabilidades que na verdade pertencem a outras instituições ou outras pessoas (por exemplo: disciplina, infraestrutura, etc.), ou seja, as pessoas tendem a considerar que tudo o que não funciona na sociedade é competência da escola ensinar ou, o contrário, a escola falhou em sua missão, por isso a sociedade permanece com inúmeras fragilidades:

> **Existem outros mecanismos de regulação que ajudam a alavancar a qualidade da profissão?**
> **NÓVOA** Sim. Na Medicina, todos os profissionais sabem quem são os bons e os maus médicos. No caso dos professores, isso não é verdade. Todos parecemos iguais. E mais: lidamos demasiadamente bem com o colega que está na sala ao lado mesmo que ele faça barbaridades com a garotada há 20, 30 anos. Ninguém se intromete num caso desses porque pensa: "Não vou arranjar incômodo e mais trabalho para mim. É melhor fechar os olhos e os ouvidos e fazer de conta que não sei que bem próximo há um educador que tem comportamentos péssimos". Será muito difícil instaurar mecanismos de regulação enquanto cada um julgar que o único patrão é o ministro da Educação ou o governador, que fica a 300 quilômetros de distância da escola. E ainda que não precisa prestar contas a ninguém e muito menos a quem leciona na classe ao lado, à família dos estudantes e ao diretor (NÓVOA, 2012).

Em entrevista ao jornalista Paulo Camargo da *Revista Educação* (2011), Nóvoa explica que a formação do professor é uma discussão de âmbito mundial. O pesquisador apresenta então cinco teses que orientam a formação de qualquer professor: a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) passar para "dentro" da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação (NÓVOA *apud* Revista Educação, 2011, p.1).

Nóvoa explica que todos esses aspectos devem ser considerados e referindo-se especificamente à formação inicial defende que as políticas de apoio ao professor nos

primeiros anos de atuação devem sofrer uma profunda transformação, pois, segundo ele, o que existe é frágil:

> Não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. É neste sentido que falo de passar a formação de professores para "dentro" da profissão. Quem forma os médicos são outros médicos. O mesmo devia acontecer na profissão docente (NÓVOA, 2011).

Quanto à situação específica da educação no Brasil, Nóvoa explica que existem duas questões fundamentais que ocorrem tanto no país como em muitos outros países: a primeira questão diz respeito ao atual processo burocratizante e totalmente sem sentido, que permite à entrada de um aluno num curso que habilita para a docência sem que este tenha sido orientado minimamente desde o ensino médio para a *escolha* da profissão docente. Outra questão essencial diz respeito à transição do aluno que está na universidade para a posição de professor principiante. Nas palavras do autor:

> Ser professor não pode ser uma segunda escolha. [...] Os primeiros anos de exercício docente são absolutamente fundamentais. E ninguém cuida destes anos, nos quais se define grande parte do percurso profissional de cada um. É urgente criar formas de acolhimento, de enquadramento e de supervisão dos professores durante os primeiros anos da sua atividade profissional (NÓVOA, 2011).

Diante dessas questões, Nóvoa defende que o *ser professor* não pode ser uma segunda escolha, mas, o contrário, ser professor é um ato de comprometimento frente à sociedade em que vive. Em se tratando de um país como o Brasil, todos sabemos que a marca de nossa sociedade é a desigualdade; o aluno que escolher a profissão docente irá trabalhar em uma sociedade carente, desacreditada e fragilizada em sua base (moradia, saúde, alimentação, direitos, entre outros) e, sobretudo, necessitada de uma educação que consiga formar cidadãos capazes de transformar para melhor o contexto desumano em que vivem. Não é tarefa fácil.

Por isso o estudioso frisa em seus estudos a importância da formação inicial dos professores. Em entrevista à *Folha Online* (2005) Nóvoa já antecipava a relevância de uma sólida formação nos primeiros anos de vida profissional. Isso significa estruturar uma rede de acolhimento ao novo professor que contribua para resoluções que envolvem seus desafios interiores (Como ser um bom professor? Estou sendo um bom professor? Sou capaz de enxergar minhas fraquezas e resolvê-las? Tenho humildade para pedir ajuda a meus colegas? Entre outras dúvidas e inseguranças que afetam o jovem professor nessa fase chamada por

Nóvoa de *fase de transição),* e desafios ligados diretamente ao manejo de sala de aula, de contato com os colegas professores e todo o contexto que envolve a escola onde trabalha. Eis a resposta de Nóvoa:

> **Em que medida a capacitação de professores melhora a qualidade da educação? Como deve ser feita?**
> NÓVOA: Nos últimos 30, 40, 50 anos houve muita teoria educativa, pedagógica, reflexão sobre a educação. Mas quando vamos escavar em profundidade, chegamos sempre a conclusão que o professor é uma peça absolutamente central da escola. Podemos ter todas as teorias, mas se não tivermos professores extraordinariamente bem formados, não conseguimos segurar a qualidade do ensino.
> Na formação inicial dos professores, há um momento muito importante, que nós chamamos de fase de transição. É quando eles saem das universidades e vão começar a ensinar. Esses primeiros anos são centrais e têm sido descuidados no Brasil, contrariamente a outros sistemas educativos. O professor aprendeu técnicas e métodos na faculdade, mas onde ele aprende a ser professor é nesses primeiros anos de exercício profissional. A pessoa acaba seu curso, entra na escola, muitas vezes fica com as piores turmas, nos piores horários e é deixada ali em uma "batalha de sobrevivência". E isso é dramático, porque os professores acabam por criar certas resistências em relação a profissão que não lhes permite serem bons professores (NÓVOA, 2005).

Nóvoa explica que é importante criar parcerias entre as escolas, universidades e poderes políticos para garantir o acompanhamento desses jovens professores, como, por exemplo, organizar uma reunião simples todas as semanas, na sexta-feira, das cinco às seis da tarde: “Uma reflexão coletiva sobre as maiores dificuldades da semana, quais ele conseguiu superar. Podem ser às vezes coisas muito pequeninas, não de grandes programas, que melhoraria muita coisa na capacitação dos professores” (NÓVOA *apud* FOLHA ONLINE, 2005, p.1).

É visível o empenho que Nóvoa demonstra em seus estudos, nas visitas a diversos países, às escolas, nas entrevistas, nas conversas com os professores... é admirável seu profundo comprometimento com a formação do professor, não somente com este, mas com a formação do homem contemporâneo, na medida em que trabalha e demonstra uma infinita esperança na capacidade do ser humano de *revolucionar*. São as palavras do educador:

> **Mesmo com tantas mudanças na sociedade, a escola continua sendo uma instituição imprescindível para a formação do ser humano?**
> **NÓVOA** Sim. Ela é o lugar onde é possível falar com toda gente e sobre todas as culturas. As crianças precisam conhecer mundos diferentes. Quando perguntaram ao filósofo francês Olivier Reboul *(1925-1992)* o que deve ser ensinado nas escolas, ele respondeu citando o filósofo inglês Herbert Spencer *(1820-1903)*: "Tudo que une e tudo que liberta". O que une são as

> raízes. O que liberta é o mundo. O que une são as culturas a que pertencemos. O que liberta são as ciências e as outras culturas. O que une são as tradições. O que liberta é o conhecimento sobre outras realidades. Sempre que perdemos a segunda dimensão ou a deixamos de lado propositalmente, confinamos as crianças em espaços coerentes, porém muito mais pobres (NÓVOA, 2012).

Assim, para Nóvoa a escola é um lugar de *crescimento.* É o lugar onde se desenvolve o corpo da criança, a curiosidade do jovem, o espírito empreendedor do adulto, e, sobretudo, a aprendizagem mútua e contínua que os faz formarem-se *homens*; homens que se unem e se libertam em comunhão. A escola é o espaço onde *conhecimento* e *liberdade* devem caminhar juntos e de fato formar alunos e professores – cidadãos –, que sejam capazes de atuar na sociedade com a ousadia e a responsabilidade de quem acredita que pode transformar o mundo em que vivemos para melhor.

5.2 Marcelo Garcia e a formação inicial

Em sua obra *Formação de professores – para uma mudança educativa* (1999), Carlos Marcelo Garcia faz um breve resumo histórico das origens da formação inicial dos professores na Espanha a fim de aprofundar o estudo do currículo da formação dos professores ao longo da história. Segundo este autor:

> (...) o currículo da formação de professores, a sua extensão e qualidade, tem sido largamente influenciado pelas necessidades sociais, políticas, econômicas, etc. da sociedade em cada momento histórico (GARCÍA, 1999, p.77).

Na visão de García a formação inicial de professores é uma função que se realiza por meio de instituições e pessoal específicos e obedece a um currículo que estabelece a sequência e o conteúdo instrucional do programa de formação. Enquanto instituição, a formação de professores apresenta três funções: formação (assegurar que os futuros professores tenham uma preparação adequada às funções que irá desempenhar), controle da certificação (permissão para o professor exercer a função docente) e a dupla função de ser, "por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante" (GARCÍA, 1999, p.77).

O autor destaca que a preocupação com as metas e finalidades da formação inicial dos professores é assunto que tem mobilizado vários estudiosos desse campo. Cita Edmunson (1990), para quem o currículo "deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um

compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos" (GARCÍA, 1999, p.80). E salienta que a formação inicial de professores inclui as dimensões de conhecimento, destrezas, habilidades ou competências e atitudes e disposições. Esta última, definida por Katz e Raths (1985) se distingue como uma "característica atribuída ao professor, que se refere à tendência das suas acções num contexto particular" (GARCÍA, 1999, p.81); no entanto, o estudioso ressalta que as disposições não devem ser confundidas com as destrezas e habilidades, pois o professor pode dominar uma destreza, mas não ter disposição para utilizá-la.

Quanto ao conteúdo do currículo, García afirma que existe uma tendência comum aos autores consultados por ele, que é a de enfatizar a necessidade da aquisição de conhecimentos e competências relativamente às dimensões propriamente profissionais e educacionais. Para Denemark e Nutter (1984) o currículo da formação de professores é um processo contínuo que inclui as fases de aprendizagem de conteúdos e competências didáticas, realização de práticas e um período de iniciação (GARCÍA, 1999, p.82).

Os conhecimentos profissionais, segundo os estudiosos consultados por García, referem-se aos conhecimentos de meio, de psicologia, de técnicas de ação educativa, de investigação e avaliação (Mialaret, 1982); conhecimentos sobre o ensino eficaz, conhecimentos sobre mudança e inovação, conhecimentos sobre o contexto de ensino (Vaughan, 1984) e conhecimentos sobre o ensino e conhecimentos sobre o currículo (Kirk, 1986) (GARCÍA, 1999, p.82).

O autor ressalta também o estudo de Gimeno (1982) que estabelece doze elementos fundamentais do conteúdo do currículo de formação de professores: nível de conhecimentos suficientes; sensibilização para a psicologia da criança; capacitação nas diversas metodologias; compreensão e gestão das relações interpessoais na aula e no centro escolar; programação a curto, médio e longo prazo da tarefa docente; conexão dos conteúdos com a psicologia do aluno e as peculiaridades do meio; seleção, capacidade de utilização e realização de meios técnicos apropriados para o ensino; capacidade de diagnóstico e avaliação do aluno, da sua aprendizagem e das variáveis que condicionam essa aprendizagem; capacidade para integrar a escola no meio extra-escolar; organização da aula e do centro nas áreas da sua competência; desenvolvimento no âmbito das tarefas administrativas; atenção especial às aprendizagens instrumentais e seus problemas (GIMENO *apud* GARCÍA, 1999, p.84).

Quanto aos níveis e componentes da formação inicial dos professores, García denomina conhecimento profissional tudo o que se refere às áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), o saber-fazer (esquemas práticos de ensino) e o saber-porquê (justificação da prática). Nesse sentido, explicita os diferentes componentes dos conhecimentos dos professores da seguinte maneira: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto. O *conhecimento psicopedagógico* é aquele relacionado ao ensino, à aprendizagem, aos alunos. Também diz respeito aos princípios gerais de ensino, tempo de aprendizagem acadêmico, gestão de classe, etc.; envolve, ainda, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto do ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, entre outros (GARCÍA, 1999, p.86).

O *conhecimento do conteúdo* alude ao fato dos professores possuírem conhecimento sobre a matéria que ensinam, ou seja, o professor deve estar bem preparado sobre a disciplina que ensina, pois somente dessa maneira poderá desenvolvê-lo adequadamente junto aos alunos. “O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam” (GARCÍA, 1999, p.87). Dentre as diferentes classificações quanto a este tipo de conhecimento, García destaca o *conhecimento substantivo* e o *conhecimento sintático*. O primeiro, segundo Ball e McDiarmid (1989) “inclui a informação, ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos” (*apud* GARCÍA, 1999, p.87). O segundo diz respeito ao domínio do professor quanto aos paradigmas de investigação em cada disciplina, o conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas no campo da especialidade e no campo da investigação.

Ainda, quanto a este campo do conhecimento, García aponta que existe um debate aberto acerca da necessidade dos professores possuírem um conhecimento adequado dos conteúdos que têm de ensinar. Alguns defendem que o professor precisa conhecer o que o currículo e os livros exigem; outros, que o professor deve conhecer mais sobre a sua matéria, principalmente as questões relativas às normas sociais relevantes para a vida cotidiana; outros entendem que o professor deve ter um conhecimento *diferente,* isto é, deve voltar-se não somente para o que deve ser ensinado, mas pensando nos alunos aos quais se dirigem (GARCÍA, 1999, p.88).

O conhecimento didático do conteúdo "Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didáctico de como a ensinar" (GARCÍA, 1999, p.88). O autor cita a revisão realizada por Reynolds (1992) sobre os temas nos quais têm se concentrado as investigações sobre este conhecimento: em primeiro lugar aparecem as crenças, atitudes, disposições e sentimentos dos professores sobre a matéria que ensinam e como isso influencia o conteúdo que escolhem e como ensinam esse conteúdo. Daí se conclui que os "professores têm temas preferidos e temas que não gostam de ensinar, assim como possuem um autoconceito relativamente à sua capacidade para ensinar umas disciplinas e outras não" (BALL E MCDIARMID, 1989 *apud* GARCÍA, 1999, p.89).

García ressalta que muitos estudos têm sido feitos nessa área; vamos nos referir especificamente à área de Matemática:

> Em primeiro lugar, em matemática, algumas das investigações realizadas pretendem saber qual a influência que têm no ensino os conhecimentos que os professores possuem sobre matemáticas. Assim, Carpenter, Fennema, Peterson e Carey (1987) desenvolveram um estudo para analisar o conhecimento que 40 professores do ensino elementar tinham sobre diferentes tipos de problemas de somas e subtracções, a compreensão das estratégias que as crianças utilizam para resolver diferentes tipos de problemas, a sua capacidade para prever a forma e o êxito que os seus próprios estudantes teriam ao resolver diferentes tipos de problemas e as relações entre estes aspectos do conhecimento dos professores e o rendimento dos estudantes.
> Os métodos incluíram tarefas em que os professores deviam representar diferentes tipos de problemas, determinar a dificuldade de problemas idênticos que se lhes propôs, utilizar informações apresentada através de vídeo para prever as estratégias de resolução de problemas utilizadas pelos estudantes, e prever como uma pequena amostra de seus próprios estudantes resolveriam problemas de soma e subtracção. Os professores tiveram poucas dificuldades em diferenciar entre tipos distintos de problemas, mas este conhecimento não se relaciona com o utilizado pelos professores ao decidir a relativa dificuldade dos problemas. Estes autores não encontraram nenhuma correlação significativa entre o conhecimento dos professores e o rendimento dos alunos. Concluem que existe falta de conhecimento por parte dos professores sobre o modo como os alunos resolvem os problemas (GARCÍA, 1999, p.90).

A quarta componente dos conhecimentos é o *conhecimento do contexto*. Este se refere ao local onde se ensina e a quem ensina. "Os professores têm de adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam" (LEINHARDT, 1992 *apud* GARCÍA, 1999, p.91). Nesse sentido, García explica que o professor seja sensibilizado para conhecer as características socioeconômicas do local onde vai trabalhar e as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo. Também deve ter

conhecimento sobre os alunos (a sua procedência, o nível de rendimento, a sua implicação na escola, entre outros). No entanto, o autor explica que este tipo de conhecimento só se adquire no contato com os alunos e as escolas, ou seja, *na prática de ensino*.

O currículo da formação inicial de professores também envolve o que Eisner denominou currículo nulo[23] (aquilo que não se ensina) e que Fernández Pérez (1992) chama de currículo oculto[24], enfatizando o caráter intencional daquilo que não é ensinado. García cita Liston e Zeichner (1990) quando estes afirmam que "a maior parte dos programas de formação de professores presta pouca atenção ao contexto social, político e cultural da escola" e Vreede (1990) quando este defende que "a formação dos professores não está disposta para uma educação pluralista. Isso deve-se em parte ao facto de que os formadores dos professores em geral são produto de uma educação monocultural" (GARCÍA, 1999, p.91).

Dessa forma, é importante incorporar nos programas de formação dos professores as atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais de gênero, raça, classe social, ideologia, etc.:

> Os professores devem possuir amplos conhecimentos sobre a realidade em que vivem (tanto a nível da comunidade vizinha como a nível nacional e internacional) em diferentes dimensões: cultural, social, econômica e ambiental (LYNCH, 1989 *apud* GARCÍA, 1999, p.92).

Além desses conhecimentos, García ressalta que é importante que os docentes também possuam competências e habilidades, tanto de condutas quanto cognitivas (são as capacidades de avaliação, resolução de conflitos, análise de contexto, etc.). O autor destaca a pesquisa de Lynch (1989) a esse respeito, que destaca as seguintes competências: desenvolver a

---

[23]Segundo Eisner (1994), currículo nulo é: "o que siendo parte del currículum no tienen aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando a considerarse como materias y contenidos supérfluos" (MEZA, Beatriz Arrieta de; MEZA, Rafael Daniel Cepeda. **El Currículum nulo y sus diferentes modalidades. OEI – Revista Iberoamericana de Educación).**

Para GODOY e ROJAS: "El curriculum nulo se define informalmente como: tema no enseñado; aquello que siendo parte Del currículum no tiene aplicabilidad ni utilidad aparente; materias y contenidos supérfluos; contenidos que se dan y no se explicitan. La importância del curriculum nulo reside en que es uno de los factores críticos y trascendentales para rediseñar y actualizar el currículum" (GODOY, María Magadalena.; ROJAS, Ingeniera. **Curriculum Nulo: Identificación em um Diseño Curricular).**

[24]Conforme FORQUIN: "O *currículo oculto* designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque eles realçam uma "programação ideológica" tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta..., seja porque elas escapam, ao contrário a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de "sobrevivência" ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial (1993, p.23).

Para SACRISTÁN: "A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto" (1998, p.43).

integridade intelectual na recolha, utilização e avaliação de uma variedade de evidências como base para o desenvolvimento de juízos; desenvolver a competência visual, linguística, estética e imaginativa como base para o diálogo e o discurso intra e o discurso interculturas diferentes; animar o desenvolvimento da capacidade de análise política global e de competências práticas tais como a comunicação, resolução de problemas, solução de conflitos (GARCÍA, 1999, p.94).

Além dessas é importante reforçar e expandir as competências básicas de aprendizagem e desenvolver a organização e funcionamento cognitivo avançado; reforçar o desenvolvimento de valores e atitudes classificados como reflexivos e suas aplicações como critério para tomar decisões equilibradas e sensíveis; desenvolver a reflexividade crítica em relação às imagens dos países em desenvolvimento mostradas pelos meios de comunicação; desenvolver competências de tomada de decisões colaborativas e participativas como base de juízos racionais; facilitar a compreensão da história do seu próprio país no contexto histórico e de desenvolvimento mundial, especialmente na sua relação com os países em desenvolvimento (GARCÍA, 1999, p.94).

O autor destaca que os formadores de professores têm um papel imprescindível no desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos professores em formação, pois são eles os mediadores de qualquer proposta de renovação curricular:

> Relativamente à proposta intercultural, os formadores de professores têm não apenas a responsabilidade de incluir conteúdos relativos a temas culturais nos quais se destaque a diversidade, as diferenças religiosas, linguísticas, de sexo, etc., mas também a de desenvolvimento de metodologias de ensino que permitam a reflexão e a análise intercultural. Isso tanto nos cursos presenciais como durante as práticas de ensino (VILLAR, 1991; LISTON E ZEICHNER, 1991 *apud* GARCÍA, 1999, p.94).

García (1999) também menciona que a *prática de ensino* é a componente da formação inicial dos professores que tem recebido maior atenção por parte dos estudiosos. A partir da análise da pesquisa de vários estudiosos, o autor relata que as maiores limitações referentes às práticas de ensino, tanto a nível nacional e internacional, na formação inicial dos professores são: a inexistência de uma qualificação ou preparação específica para ser professor-coordenador de práticas; a expectativa demasiada dos professores em relação às práticas, pois estas são apenas uma simulação da prática; a desconexão entre o discurso acadêmico e profissional entre a universidade e a escola; a visão de que a prática é um *laboratório*.

O autor também ressalta o estudo de Zeichner (1990) que descreve outras limitações das práticas de ensino: a concepção das práticas como uma aprendizagem não estruturada nem organizada, de tal forma que se assume que desde que coloquemos os alunos com bons professores algo bom ocorrerá; a ausência geral de um currículo explícito para as práticas e a frequente falta de ligação entre o que se estuda nas Escolas de Magistério e aquilo com que os alunos se deparam nas práticas; a falta de preparação de supervisão dos professores supervisores de tutores; o baixo estatuto das práticas nas instituições superiores, o que significa falta de recursos e carga docente para os professores supervisores; a pouca prioridade dada ás práticas nas escolas primárias e secundárias; a discrepância ente o papel do professor como prático reflexivo e como técnico (ZEICHNER *apud* GARCÍA, 1999, p.98).

Nesse sentido, García observa que reformar as práticas de ensino, bem como outras dimensões da formação dos professores e do sistema educativo é imprescindível. Em primeiro lugar o autor destaca que é evidente a necessária revisão do currículo da formação inicial do professor a fim de superar a tão conhecida separação entre a prática e o conhecimento; além disso, as instituições de formação de professores devem potencializar o conhecimento didático do conteúdo e contemplar mais conhecimentos procedimentais e esquemas estratégicos de ação (KAGAN *apud* GARCÍA, 1999, p.99).

García (1999) também aponta a necessária revisão das relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas, pois, de um modo geral é escasso o conhecimento das escolas em relação às expectativas e objetivos que a universidade define para as práticas de ensino e percebo esta situação ao receber o estagiário e ao acompanhar as aulas na Universidade. Assim, diante desse quadro, segundo Cochran-Smith (1991) é importante que as instituições se aproximem e almejem *reinventar* as práticas de ensino. A autora apresenta três tipos de relações que podem ocorrer entre estas duas instituições: a *relação de consonância* tem como principal objetivo assegurar que a formação na universidade seja consistente com a que a escola proporciona; aos professores tutores cabe possibilitar aos alunos o domínio das competências que derivam da investigação processo-produto (*apud* GARCÍA, 1999, p.100).

O segundo tipo de *relação é a dissonância crítica*. Nessa, a universidade busca promover uma atitude crítica dos professores em formação a fim de que estes não desenvolvam uma perspectiva utilitária e conservadora em suas práticas; para isso a universidade tenta controlar as práticas dos professores em formação por meio da supervisão dos colegas, da avaliação horizontal, da supervisão clínica, entre outros.

O terceiro tipo de relação é a *ressonância colaborativa*. Nessa, "o objectivo dos formadores de professores não é apenas ensinar aos alunos em práticas como ensinar. Consiste em ensiná-los a continuar a aprender em contextos escolares diversos" (COCHRAN-SMITH, 1991*apud* GARCÍA, 1999, p.100). O autor destaca que esta prática é a mais frutífera, pois não se limita ao desenvolvimento das práticas de ensino, mas volta-se para o desenvolvimento profissional tanto dos professores da escola quanto os da universidade; ressalta que deve existir um ambiente e uma cultura de colaboração (e não de supremacia) entre os membros dessas instituições a fim de que possam realizar projetos em conjunto.

Nesse sentido, García defende que as escolas de desenvolvimento profissional (criadas nos Estados Unidos a partir de 1986) devem ir ao encontro dessa relação de colaboração, pois vincula os projetos educativos da escola com os projetos formativos das instituições de formação de professores. García explica que a escola colaborativa é:

> Um modelo de escola entendida como unidade básica dos processos de mudança e de inovação, centrada no desenvolvimento do currículo pelos professores, com apoio externo adequado, que desenvolve processos de auto-avaliação institucional, guiada por uma cultura de colaboração e experimentação, com autonomia em relação à organização e funcionamento, e que seja capaz de se transformar num espaço de formação, tanto no âmbito da formação inicial como durante o período de iniciação (GARCÍA, 1999, p.102).

Nesse momento do trabalho quero salientar que entendo como imprescindível o modelo de escola colaborativa para a formação docente e fortalecimento de inúmeras questões que envolvem o trabalho do professor, pois esta tem por objetivo permitir aos jovens acadêmicos vivenciar experiências em seu futuro campo de trabalho, participando, quando necessário, das aulas dos professores de profissão; usando as palavras do Professor Nóvoa, devemos trazer a formação inicial de professores para dentro da escola, assim como os médicos formam os novos médicos, os professores podem formar os novos professores.

Após pesquisar sobre a formação inicial de professores de Matemática, conversas e entrevistas com estagiários, percebo a necessidade que estes estudantes sentem da aproximação da Escola com a Universidade, da reflexão do estagiário sobre a convivência com o cotidiano da Escola básica.

Sendo assim, na Escola Pública em que estou realizando este estudo sobre o Estágio Supervisionado de Matemática, há algumas salas que podem ser usadas para as aulas de Trabalho de Campo I e Trabalho de Campo II e outras disciplinas ligadas ao estágio. Os acadêmicos podem realizar esses projetos e elaboração das aulas para o estágio junto aos

professores das turmas escolhidas e acompanhadas, estarão mais seguros, uma vez que estarão interagindo com os alunos, os professores e o território de estágio.

Nesta perspectiva, a universidade funcionaria como um espaço de apoio à inovação, porque haveria um real intercâmbio entre a escola e a universidade. Esse intercâmbio viabilizaria o desenvolvimento integrado das práticas de ensino e estas, segundo García, abarcam *quatro dimensões*: dimensão organizacional, curricular, de ensino e de desenvolvimento profissional (ZEICHNER *apud* GARCÍA, 1999, p.102).

Na *dimensão organizacional* os alunos aprendem a ver a escola como um organismo em desenvolvimento que se caracteriza "por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento tanto explícita como implícita (micropolítica) e dotado de algumas funções de gestão necessários para garantir o seu funcionamento", pois muitas vezes o aluno não percebe esta cultura e pensa que fazer planos de aula, organizar trabalhos, participar de reuniões, festas na escola, atividades em geral, não faz parte do aprendizado que pode se desenvolver durante o estágio (GARCÍA, 1999, p.103). Com a dimensão curricular os alunos passam a entender os diferentes níveis de interpretação curricular assumidos pelos professores na escola, reconhecer a influência dos materiais curriculares, participar e entrar em contato com as inovações em desenvolvimento (GARCÍA, 1999, p.103).

A *terceira dimensão* das práticas se refere ao ensino da classe. Nesta dimensão os alunos em formação inicial analisam a estrutura social e relacional da classe, além da estrutura acadêmica e de tarefas. A *quarta dimensão* envolve a figura do professor, sua formação e o desenvolvimento profissional; é quando os alunos se socializam e aprendem a comportar-se como professores, bem como, passam a analisar vários aspectos da profissão docente, como a cultura profissional, autonomia, implicação, compromisso, reivindicações, carreira docente, etc. (GARCÍA, 1999, p.103).

Por último, García aponta que a avaliação da formação inicial dos professores é um campo pouco desenvolvido na área da educação. Ressalta que os estudos a esse respeito apontam que, em geral, as avaliações quanto à formação inicial recebida são negativas e aponta algumas pesquisas que delimitam critérios que devem ser fortemente considerados quando se procura realizar esse tipo de avaliação. Na pesquisa de Zeichner propõe analisar a qualidade nos programas de formação de professores em função de dois critérios: a qualidade acadêmica (diz respeito ao modo como os professores adquirem os diferentes componentes do conhecimento: conhecimento didático do conteúdo, pedagógico, do contexto, etc.) e a qualidade profissional (se refere ao modo como os formadores de professores relacionam os conteúdos das suas matérias e as práticas de ensino): "Trata-se, pois, de analisar em que

medida o conhecimento que os professores em formação estão a receber ou a construir é relevante para ser desenvolvido em contextos reais de ensino" (GARCÍA, 1999, p.107).

A outra pesquisa referenciada por García é a de Porter e Brophy. Estes autores apresentaram um novo perfil de professor a partir da investigação sobre o conhecimento e a reflexão do professor. As características encontradas por estes autores são: clareza em relação aos objetivos instrucionais; conhecimento do conteúdo e das estratégias para o *ensinar*; comunicar aos alunos o que se espera deles e porquê; utilizar adequadamente os materiais instrucionais existentes, para dedicar mais tempo a práticas que enriqueçam e clarifiquem o conteúdo; conhecimento dos estudantes, adaptação do ensino às suas necessidades e antecipar os erros conceptuais no conhecimento dos alunos; ensinar aos alunos estratégias metacognitivas e dar-lhes a oportunidade para as dominarem; colocar objetivos de nível cognitivo elevado e baixo; certificar-se da compreensão dos alunos, oferecendo feedback apropriado; integrar o ensino com outras matérias; aceitar a responsabilidade dos resultados dos alunos; ser reflexivo em relação à sua própria prática (PORTER E BROPHY *apud* GARCÍA, 1999, p.108).

Ao finalizar seu texto, o autor esclarece que ambas as pesquisas podem contribuir para aprimorar a qualidade profissional dos programas de formação inicial de professores, mas não são alternativas exclusivas já que a necessidade de aprofundar as investigações nessa área são prementes.

A partir deste ponto do texto, passo a apresentar o estudo de uma pesquisadora brasileira que se dedica às pesquisas sobre a formação de professores de Matemática.

5.3 Selma Pimenta e o estágio supervisionado

Na obra *Estágio e Docência* (2010), em parceria com Maria Socorro Lucena Lima, as autoras explicam que o exercício de qualquer profissão é prático, ou seja, se constitui na ação: "O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer *algo* ou *ação*. A profissão de professor também é prática" (PIMENTA; LIMA, 2010, p.35). É verdade que os alunos aprendem a profissão por meio da observação, imitação e reprodução, reelaborando os modelos consagrados pelo modo tradicional de atuação docente; eles "[...] escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram" (PIMENTA; LIMA, 2010, p.35).

No entanto, a prática da imitação – tradicional e consagrada – limita a formação do professor, pois se baseia na idealização de que o ensino e os alunos são imutáveis, ou seja, à

escola cabe instrumentalizar os alunos com métodos considerados eficientes, aos alunos resta planejar e executar planos de aula que se encaixem na reprodução de uma moldura de ensino considerada bem-sucedida. Nesse modo de pensar a formação do professor não se consideram as mudanças históricas e sociais, as novas demandas e as realidades desiguais que formam a sociedade brasileira (como exemplo, podemos citar os processos de democratização do acesso às escolas e universidades, que visa incluir alunos até então marginalizados do processo de escolarização).

Segundo as autoras essa perspectiva "gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante" (PIMENTA; LIMA, 2010, p.36). Assim sendo, a atividade de estágio fica reduzida às habilidades técnicas da profissão (ao "como fazer", que técnicas e habilidades desenvolver no manejo da classe, ao preenchimento de fichas de observação, etc.), não restando espaço para a reflexão da prática nem do universo social da escola e que envolve a escola. Para as pesquisadoras cabe ao estágio ser mais do que um procedimento obrigatório a ser cumprido. Ele precisa desenvolver:

> [...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 55).

Pimenta e Lima (2010) defendem que o reducionismo do estágio a um caráter meramente prático resulta no empobrecimento da formação do professor. Tradicionalmente o estágio é visto como a parte prática de uma licenciatura e muitos cursos dão ênfase às disciplinas sem relacionar a teoria com a prática. O que verdadeiramente ocorre é que se tem, em geral, quatro anos de aulas teóricas e 400 horas de práticas orientadas (estágio supervisionado).

As autoras esclarecem que:

> [...] o estágio é teoria *e* prática (e não teoria *ou* prática). De acordo com o conceito de *ação docente*, a profissão de educador é uma *prática social*. Com tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática* e ação (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 41).

O entendimento dos conceitos de *ação* e *prática* é fundamental para superar a visão que separa a atividade teórica e a atividade prática. As pesquisadoras citam Sacristán (1999) a

fim de explicitar o conceito de *prática*; para este autor a prática é institucionalizada, ou seja, são as formas de educar que ocorrem nos mais variados contextos institucionalizados e que representam a cultura e a tradição (conteúdos e métodos educacionais) das instituições (SACRISTÁN *apud* PIMENTA; LIMA, 2010, p.41).

Quanto à *ação*, Sacristán explica que esta se refere aos sujeitos, ou seja, aos modos de agir, pensar, valores, opções, vontade, conhecimento, entre outros elementos que constituem e expressam amaneira como os sujeitos atuam nas instituições em que se encontram. Junto a esse conceito, as autoras denominam *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam na escola que têm por finalidade a concretização do ensino e que envolve a aprendizagem mútua de professor e aluno. Essas atividades contemplam a interação entre: professores, alunos e conteúdos educativos para a formação do *humano*; as interações que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem; e àquelas nas quais se atualizam, reorganizam e ressignificam os saberes dos professores (PIMENTA; LIMA, 2010, p.43).

Nesse processo que une *ação* e *prática* é que o estágio se consolida como uma experiência única e produtiva. Para as autoras a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Isto significa dizer que o estágio deve proporcionar ao aluno uma visão contextualizada da ação docente, contribuir para que ele perceba sua importância enquanto sujeito histórico (que atua em determinado tempo e lugar) e assim compreenda o caráter social da atividade docente. De acordo com as autoras:

> Assim, o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2010, p.56).

Da mesma forma, Buriolla destaca que o estágio é importantíssimo porque é o lugar onde poderão ser gerados os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente:

> [...] o estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade (BURIOLLA, 1999, p.10 *apud* PIMENTA; LIMA, 2010, p.62).

De acordo com Pimenta e Lima o desenvolvimento do estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, voltado para "uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" (2010, p. 34).

Desse modo, as autoras destacam a importância do acolhimento por parte dos companheiros de profissão aos alunos em fase de formação inicial. A orientação baseada na ética e no compromisso com a educação legitima a prática pedagógica e possibilita que o estagiários e torne capaz de aplicar o conhecimento universitário conforme as necessidades históricas e sociais de seus alunos e experencie múltiplas aprendizagens (do contexto, de chegada, de aprofundamento, sobre a vida e o trabalho dos professores, escola em movimento, entre outras),para que, de fato, o estágio seja um momento contributivo para sua formação docente.

5.4 Cleoni Fernandes e as pesquisas sobre práticas pedagógicas

Para a pesquisadora Cleoni Fernandes pensar educação é pensar "em vida construída em tensões e contradições, em relações indissociadas em uma implicação permanente como ato político, sócio-histórico e cultural" (FERNANDES, 2011, p.60). Nesse sentido, a educação está em todos os lugares, pois convivemos e aprendemos a conviver com ela ao longo da tessitura de nossas vidas; eis o encontro inextrincável entre educação e cidadania.

Segundo a autora, compreender a educação como a possibilidade de reinventar a cidadania requer o entendimento de que a educação tem como base a História como possibilidade (não como determinismo) e a cidadania sob a perspectiva dos direitos humanos, trazida pela Declaração Universal em 1948 e pela Constituição Brasileira de 1988 (FERNANDES, 2011, p.61).

Além disso, a autora compartilha com as ideias de Freire sobre o processo de desumanização da sociedade, fundamentado pela lógica produtivista, e defende a necessidade de viver e trabalhar com equilíbrio para "não cairmos na armadilha de processos de produção da vida e da educação como se fora uma linha de produção em série" (FERNANDES, 2011, p.62).

As pesquisas sobre as práticas pedagógicas universitárias apontam para a continuidade de uma concepção de ciência e de mundo marcada pelo prescritivismo e pelo conhecimento marcado pela tradição:

> A forma linear como tem sido organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante (embora com outra nomenclatura, a ideia-matriz permanece), trabalhando com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, e não com os desafios do presente ou com o

> conhecimento empírico na busca de compreendê-los e ressignificá-los (FERNANDES, 2011, p.65).

Essas práticas são reguladas por um paradigma dominante que privilegia a dicotomia sujeito-objeto que resulta na cisão entre teoria e prática, onde a prática reduz-se à execução de tarefas ou às ações sem reflexão em busca de uma teoria para ser questionada. Ocorre que o caminho para o conhecimento e a cidadania se faz justamente a partir da tensão entre elas: a realidade mostra que na prática a teoria nem sempre funciona e então é necessário voltar à teoria para transformar a prática. Ambas são indissociáveis do ato de conhecer (FERNANDES, 2011, p.66).

A pesquisadora explicita o que entende por prática pedagógica:

> Prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2011, p.67).

Nesse sentido, é indispensável discutir as práticas pedagógicas sob a perspectiva da qualidade social, que exige a qualidade de formação do professor em uma dimensão antropológica, a qual envolve todas as dimensões do modo de viver humano, em conjunto com práticas pedagógicas libertadoras, incluídas nos contextos históricos-políticos e socioculturais, configurando-se, de fato, em práticas cidadãs.

É importante que no âmbito do ensino superior exista espaço para o diálogo entre a formação específica e a formação pedagógica, já que, segundo Fernandes, universidade/sociedade é "uma relação social que se autoproduz e é produzida" (FERNANDES, 2011, p.68). Assim, é importante que a universidade se transforme e se reinvente de forma contínua: "Transformação e reinvenção que começam nas entranhas da instituição, na sua missão de formar seres humanos nos processos que a instituem ensino-aprendizagem-pesquisa-extensão" (FERNANDES, 2011, p.68).

Concordando com Buarque (1991, p.4), Fernandes aponta que a universidade pode fundamentar sua proposta de formação a partir da *modernidade técnica*, cuja eficácia independe da ética, ou da *modernidade ética*, onde o conhecimento ético é subordinado aos valores éticos. Essa escolha definirá os caminhos da educação e da sociedade. Na visão da autora é imprescindível estabelecer um projeto de vida e de sociedade que vise construir uma nação mais justa e solidária; para que isso se torne uma realidade é preciso ter claro que o

saber ético no homem é que viabiliza a existência ou não de um processo civilizatório libertador:

> Nessa perspectiva, a construção do projeto de sociedade e de professor é um processo que produz e se autoproduz em dimensão individual e coletiva, entremeada por contradições, entre a tradição do passado e a necessária tensão entre os horizontes do futuro e as relações com o presente. Há que se investir na formação do ser humano para construir o coletivo, pelo acolhimento às diferenças como um valor ético, porque solidário e justo, e não apenas como uma questão cultural, embora também o seja (FERNANDES, 2011, p.70).

Nesse sentido, a compreensão da autora, a partir da teia de relações construídas em estudos e pesquisas,sinaliza que a prática pedagógica dos professores exige *a presença dos interrogantes*, como, por exemplo: *Para onde vou? Com quem vou? E o que desejo para outro mundo/universidade?* Estes, no desenvolvimento do trabalho no cotidiano universitário favorecem a formação de valores éticos, do conhecimento e de transformação do humano, consistindo numa fonte inesgotável para a formação da cidadania. Dessa forma,

> O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um "ser situação", um ser do trabalho e da transformação do mundo [...]. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há, portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 1982, p.28*apud* FERNANDES, 2011, p.71).

Em *À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica?* Fernandes destaca que o grande desafio que inquieta os professores, especialmente os professores em formação é *como começar uma aula que nos faça mais gente?*

> Primeiro dia de aula. O território da sala de aula ocupado por alunos e professores. Uma expectativa que habita em cada um: como começar? Apresentação do plano? Chamada? Apresentação dos alunos? Dinâmica de grupo? Ou matéria, pois não há tempo a perder? Muitas alternativas, algumas bem interativas, outras formais e impessoais (FERNANDES, 2008, p.146).

A fim de discutir o tema, a autora faz uso de uma metáfora – a imagem de uma teia de aranha – para resgatar os vários fios que tecem a teia de relações que fundamentam o processo educativo: "conceituei essas teias de relações como relações interativas do intelecto e do afeto, tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, professores e

estudantes, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos – quanto na dimensão objetiva – da cultura" (2008, p.146).

Fernandes revela que vem constatando, ao longo de suas pesquisas, que resgatar a memória por meio das narrativas dos alunos – a qual denomina *memória educativa* – constitui fio inicial da teia de relações que será tecida por alunos e professores, no qual ambos pensem seus saberes e se reconheçam como sujeitos e não mais objetos da disciplina ou do curso. Assim, a partida para a disciplina, o *começar* a disciplina é entretecido de múltiplos fios: o conhecimento vivo produzido pelo grupo e o conhecimento da leitura da própria realidade.

Nesse sentido, a autora diz que é preciso que inventar/exercitar, conforme os ensinamentos de Freire:

> (...) a possibilidade de uma pedagogia que cria vínculos, porque recria possibilidades de mediação entre alunos e professores e mediação com o mundo da vida e do trabalho, porque cria e recria relações afetivas por onde pode fluir o conhecimento em suas múltiplas relações e racionalidades (FERNANDES, 2008, p.147).

Nessa pedagogia de vínculos, o afeto é entendido como potencialidade humana e comprometido com a ética. Dessa forma, é imprescindível resgatar a eticidade humana e compreender o afeto como elo necessário para toda convivência *entre gentes*:

> Talvez esse seja o maior desafio de uma pedagogia de vínculos: resgatar a eticidade humana em uma sociedade individualista, autoritária e desumana, conscientizando-se da importância desse resgate, em que o afeto como compromisso significa prometer-se com o outro e, ao fazê-lo, prometer-se consigo mesmo, na difícil e necessária tarefa da convivência humana entre gentes, que se produz com os significados de suas memórias e as redescobertas de si mesmo (FERNANDES, 2008, p.148).

A partir dos estudos de Bosi (1979) e de Soares (1991) a autora chama de *memória educativa* "a maneira como os recortes que os sujeitos trazem dos fatos, que são a representação de suas realidades, engravidadas de significados, são reinterpretados na dialética relação escola, conhecimento e vida" (FERNANDES, 2008, p.148). Nesse sentido, a memória educativa é a primeira leitura da realidade que tanto alunos como professores realizam a partir da consciência de que são eles próprios os sujeitos responsáveis pela organização do *coletivo* em sala de aula; a identificação do que é significativo, por meio da escrita das memórias, cria vínculos entre os alunos e entre estes e o professor, pois ambos

constroem o conhecimento a partir de uma perspectiva reflexiva que perpassa as próprias experiências e conhecimentos de vida (FERNANDES, 2008).

Ao escrever suas memórias para dividir com o grupo de sala de aula, os alunos revivem dúvidas, medos, tristezas e alegrias que são reconstruídas por meio de uma perspectiva reflexiva. A escrita narrativa promove a relação com a experiência de dentro para fora de si mesmo, pois são compartilhadas com o grupo, e, igualmente, produz uma relação de fora para dentro, na medida em que os sujeitos entretecem novas relações através da leitura das realidades advindas da interação do grupo.

Fernandes salienta que ao vivenciar essas situações o professor deve ser sensível ao fato de que trabalhar com a própria dúvida é assumir-se como parte dessa teia onde se refazem o conhecimento e as relações e que "o respeito aos alunos envolve o acolhimento dos ditos e não-ditos e, também, a consciência dos preconceitos que trazemos de nossas próprias vivências" (FERNANDES, 2008, p.149).

A pesquisadora cita Freire e Shor (1987) quando estes dialogam sobre a aprendizagem que se busca construir com os alunos: "pesquiso as palavras faladas e escritas para saber o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem. Suas falas e textos são um acesso privilegiado a suas consciências" (2008, p.149). O entendimento de que as relações são um processo e que a necessidade de dialogar sobre elas com os alunos e de refletir continuamente sobre o ser-fazer-aprender parece ser o caminho para a educação libertadora de Freire:

> Para Freire, uma educação libertadora é dialógica e o diálogo é caminho por onde os homens tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho e pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano (FERNANDES, 2008, p.150).

Assim, a escrita e a leitura das memórias é uma mediação entre o processo de reflexão/conscientização produzido em sala de aula com o mundo da natureza, da cultura e das relações. É por meio do diálogo que professores e alunos constroem uma educação libertadora.

Outra questão importante que a autora aborda é a *dialogicidade* presente na obra de Paulo Freire. A dialogicidade é o conceito fundante da teoria pedagógica freireana e envolve a libertação dos seres humanos oprimidos a partir dos seguintes trânsitos:

> - na pessoa humana – sua humanização;
> - na organização da luta coletiva e dos enfrentamentos possíveis – sua conscientização;
> - em processos de ação cultural, em movimentos de opções e decisões – sua constituição política;
> - na apropriação do conhecimento técnico e científico – sua formação profissional cidadã (FERNANDES, 2008, p.151).

Assim, a partir dessa perspectiva, Fernandes concebe a aula como uma teia de relações em um espaço-tempo que é permeada por uma comunicação didática por onde circulam diversas histórias/memórias do ensinar e do aprender. Consequentemente é um espaço onde os conflitos, dúvidas e possibilidades são matéria prima das relações criadas por professores e alunos empenhados na criação de uma sociedade mais justa e solidária.

Nessa parceria cabe ao professor já formado a responsabilidade de orientar o processo do ensinar e do aprender, ou seja, o professor assume o compromisso com a aprendizagem de conteúdos formais e coma formação de cidadãos críticos, em ações pontuadas pela responsabilidade e pela ética, nessa busca por uma nova ocupação e reconfiguração do território da sala de aula.

Conforme a autora:

> Não há como determinar fórmulas ou o momento em que deve ocorrer esta ou aquela ação, ou ainda, definir lugares *a priori*. Trata-se de compreender a importância da identidade de grupo, construída pelo diálogo, que fortalece vínculos que tecem teias por onde é possível transitar com afeto, ética, rigor epistemológico e responsabilidade (FERNANDES, 2008, p.155).

Assim, a aula dialógica na perspectiva freireana implica coragem para criar novas práticas e recusar o caminho do previsto/da prescrição, além da resistência dos alunos frente à desacomodação causada pelo processo de conscientização. Conforme afirma Freire:

> A conscientização implica, também, um momento perturbador, tremendamente perturbador, no ser que começa a se conscientizar, momento em que o ser começa a renascer (...) a opressão é uma coisa tão forte que produz o medo da liberdade (FREIRE, 1979, p.103 *apud* FERNANDES, 2008, p.156).

A fim de entender a tessitura das relações que fundamentam a perspectiva pedagógica é imprescindível compreender que a escola e a universidade estão inseridas em uma sociedade de classes, “marcada pelas desigualdades que vêm negando a própria humanidade de ser

humano, entendendo que nos construímos humanos, pois nos tornarmos humanos não está posto pelo fato de nascermos como seres humanos" (FERNANDES, 2008, p.157).

No entanto, a pesquisadora assinala que mesmo diante desse contexto sócio-histórico profundamente desigual observa-se o nascimento de uma cultura transgressora que favorece a auto-reflexão dos professores e dos alunos como produtores da própria formação, que propõe uma concepção de conhecimento *em ato* voltada para a prática pedagógica crítica que se sustenta na interpretação da realidade e no desenvolvimento da própria consciência enquanto sujeito constituído e construtor dessa mesma realidade.

Para a autora, os professores entram em suas salas de aula com *mapas* (exercícios de reflexão sobre de suas práticas no trabalho coletivo com colegas e alunos a fim de fortalecer e investigar criticamente essas práticas) e *bússolas* que apontam a intencionalidade de construir novas práticas, as quais a pesquisadora denomina práticas dialógicas. Tais práticas pretendem a construção de um conhecimento fundamentado na pesquisa (que traz a marca da dúvida) e do mundo da vida e do trabalho (que gera a leitura da realidade a partir da própria realidade).

Assim, professores e alunos desenvolvem-se enquanto sujeitos e são protagonistas de teias de relações que se renovam continuamente:

> A partilha de escolhas e de responsabilidades com a qualidade do ensinar e do aprender em sala de aula produz conhecimentos que lhes permitem agir sobre a própria realidade e sobre um mundo lido nos livros e nas múltiplas fontes de informação que o mundo de hoje oferece (FERNANDES, 2008, p.159).

A aula dialógica possibilita o *redesenhar* das relações e a concretude das relações vividas. Fernandes explica que: todo dia de aula é dia para refazer o caminho para o diálogo, para a tessitura contínua das relações; a leitura da realidade do grupo é a fonte de reorganização de saberes e conhecimentos que valorizam, além do conhecimento historicamente sistematizado, outras formas de conhecer e compreender as experiências de outras instâncias da vida; o professor mantém a compartilha com os alunos a responsabilidade da boa aula em processos de negociação coletiva, onde é possível refazer caminhos e acolher sugestões – relação democrática baseada no diálogo como potencialidade existencial humana; os conhecimentos/conteúdos são problematizados a partir da prática social e a interdisciplinaridade emerge como condição para interpretar a própria prática; o rigor epistemológico e a disciplina intelectual são imprescindíveis para viabilizar as intervenções e interpretações possíveis, na multiplicidade de situações oriundas da interação dos

alunos;questões de técnica e instrumentalização do ato de ensinar e aprender são constantemente revistas (FERNANDES, 2008, p.161-162).

5.5 Denise Silveira e as narrativas de professores que acolhem estagiários

Em sua tese de doutorado intitulada *O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários* (2008), Denise Silveira faz uma pesquisa qualitativa com os professores que recebem os estagiários em sua sala de aula e investiga, por meio das narrativas desses docentes, como a linguagem da experiência juntamente com a linguagem da teoria ampara o que acontece em sala de aula.

Segundo a autora, os resultados da pesquisa indicaram que os professores percebem-se como formadores e acreditam na possibilidade da escola como campo de formação e se mostraram dispostos a partilhar com os futuros professores os diferentes saberes da e na prática.

Inicialmente Silveira revela que o trabalho retoma "a perspectiva freireana de que ensinar inexiste sem o aprender e pode ter sido essa compreensão que nos levou a descobrir que era possível ensinar" (2008, p.13) e que, por isso, o texto traz as marcas das aprendizagens que fez como gente, como aluna com alunos e como professora, com professores. Para apresentar essa vivência, a autora escolheu uma metáfora: a visão topológica da *fita de Moebius*[25], que é uma superfície que possui apenas um lado, mas permite que se desdobre em muitos.

Assim, ao tentar fazer uma reconstrução de sua trajetória pessoal a autora destaca dois tempos:

> No primeiro momento, é possível fazer um balanço retrospectivo: olhar para o caminho percorrido, para as pessoas significativas que encontrei, para os acontecimentos, as situações, as atividades. No segundo, são considerados, nesse movimento, os recursos, os projetos e os desejos que são portadores de futuro. No passado, não somente as coisas que ocorreram, há também todo o

[25] "O matemático alemão August Ferdinand Moebius é um dos estudiosos mais conhecidos pelos diversos trabalhos em Geometria e Topologia. Nos seus estudos Moebius se interessava por uma propriedade das superfícies, que é a da possibilidade ou impossibilidade de orientação e construiu uma superfície não orientável conhecida como *fita de Moebius.* Desse modo, faço nesse trabalho uma analogia com essa superfície não orientada, possuidora de um lado apenas e, que traz as idéias básicas de Topologia que conhecemos sem saber que se trata desse conhecimento. Os conhecimentos de interior e de exterior, de esquerda e de direita, o estar dentro e o estar fora são conhecidos nossos, mas sem a referência topológica" (SILVEIRA, Denise Nascimento. **O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: Diálogo com Professores que Acolhem Estagiários**. 2008. Tese - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo RS, p.17).

> potencial que cada um de nós tem para prosseguir a sua existência no futuro (SILVEIRA, 2008, p.19).

Nesse ínterim, Silveira (2001) rememora a história de sua formação básica em escolas públicas na cidade de Pelotas, interior do Rio Grande do Sul; o Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Católica de Pelotas (UCPel); o início do magistério, no final de década de 70, em uma escola pública de Ensino Fundamental, na cidade de Jaguarão, RS, juntamente com os estágios curriculares exigido no curso de licenciatura.

Após, a autora ressalta que a vontade de continuar estudando fez com que procurasse o Curso de Especialização – lato sensu – em Metodologia para o Ensino de Ciências na Universidade Católica de Pelotas (UCPel); fez concurso público começou a trabalhar na ETFPEL (Escola Técnica Federal de Pelotas)[26], como professora de Matemática em 1984; nessa ocasião, houve a necessidade de transferir-se da escola de Jaguarão para uma outra escola pública em Pelotas, o Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB), atuando como professora de Matemática e Física nos cursos de Magistério:

> Lembro-me de todas as dificuldades que enfrentei ao lidar, no curso de Magistério, com as disciplinas de Matemática e Física, pois naquele momento me encontrava na condição de professora formadora de futuras professoras. No meu trabalho comas alunas do curso de Magistério, muito me preocupava com os conteúdos propostos nas matrizes curriculares da época e, mesmo que de forma nebulosa, lembro que, ao conversar com elas sobre os conteúdos, sempre tomava o cuidado em saber como aprendiam aqueles conteúdos. Constantemente perguntava para os grupos como determinado assunto poderia ser apresentado para as crianças que seriam seus alunos (SILVEIRA, 2008, p.26).

Passado algum tempo, a autora revela que se reuniu com colegas e posteriormente formou-se um grupo de estudos sobre a prática docente, no qual compartilhavam preocupações e dúvidas, inclusive sobre a implantação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96. Sentindo necessidade de aprofundar seus conhecimentos, a autora ingressa no Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas em 2002 e, em 2005,inicia a Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISSINOS – cursando o doutorado em Educação, na linha de pesquisa II, que trata das Práticas Pedagógicas e Formação do Educador.

Diante desse retrospecto, Silveira reflete que: “A narrativa que até aqui apresentei pode configurar a construção e reconstrução de uma trajetória que é simultaneamente produto

[26]Atualmente IFSul (Instituto Sul Rio-Grandense), Pelotas, RS.

de um passado e produtora de agoras, que vão constituindo *a história vivida e a por viver"* (2008, p.34).

A fim de "questionar o próprio conhecimento quanto a sua natureza e valor" (SILVEIRA, 2008, p.36), se utilizando de uma perspectiva epistemológica, a autora optou por fazer uma pesquisa de campo em escolas que possuem curso de formação em nível médio (Curso Normal). Após o aceite das escolas a autora utilizou um *diário de campo* para ordenar o fio narrativo da pesquisa; as anotações constavam de observações (a parte mais extensa do diário), notas do terreno (registro de descobertas, características físicas e sociais do espaço, tipos de festas, nascimentos, homenagens, funerais, semanas acadêmicas, entre outros), notas metodológicas (descrição da aprendizagem da autora, aspectos de avanços e recuos, dúvidas e incertezas em relação ao trabalho de campo, confronto da própria experiência com as experiências dos *nativos*) e fragmentos discursivos (dados que surgiram de forma imprevista).

Esse *diário de campo* e as narrativas dos professores constituíram o arquivo de análise da autora. Quanto aos professores participantes da pesquisa, a autora relata que:

> [...] em relação ao tempo de docência, percebi que eles tem dez ou mais anos de trabalho e, por isso, foram formados pela legislação anterior, que previa uma carga horária bem menor que a atual, com o estágio acontecendo no final do curso de Licenciatura. Também, esses professores estão em uma faixa etária que varia entre os trinta e cinqüenta e seis anos. Todos eles afirmaram que *"aprenderam com o estágio"* e, talvez por isso, essa é umas das motivações para abrirem sua sala para os futuros professores pois acreditam que o estágio pode promover aprendizagens para todos os envolvidos (SILVEIRA, 2008, p.47).

A autora explica que ao buscar um sentido para as vozes dos sujeitos da pesquisa utilizou-se da *Teoria do Topos*[27], considerando um conjunto de feixes – de ideias – uma categoria, que levam a múltiplas relações e determinações.

A primeira categoria dessa investigação refere-se à compreensão sobre a importância dos saberes *da* e *na* prática. Silveira revela que ao analisar as narrativas, na maioria dos casos, observa que os professores preocupam-se com os saberes da prática e têm vontade de que esses conhecimentos possam contribuir para a formação dos futuros professores "Como indicadores de avanços e retrocessos, resistências ou submissões presentes no espaço escolar" (SILVEIRA, 2008, p.109). A partir da leitura das narrativas desses professores, a autora elucida como eles revisitaram suas histórias e revelaram fragmentos de memória, lembranças,

[27] Conforme a autora, a *Teoria do Topos* teve sua origem nos trabalhos de Alexander Grothendieck. Esse matemático é o primeiro estudioso a fazer uso da palavra topos, que em grego significa lugar ou sítio (SILVEIRA, 2008, p.108).

que contribuíram para sua formação enquanto humanos; é Josso (2006) quem denomina essas amarrações como *nós de atracação* (p.376). Exemplo de um desses nós – entre narradora e sua professora primária e entre narradora e os futuros professores – podemos ler no fragmento narrativo abaixo:

> [...] Sempre tento aproximar o fato a ser trabalhado, do momento histórico em que aconteceu, por isso a leitura dos jornais da época, coisa que a internet me favoreceu muito. Consigo farto material nesse sentido e o uso da teatralização aprendi com uma das minhas primeiras professoras, lá do antigo primário, na minha terra natal. Além do teatro eu gosto de usar pedaços de filmes, tem me ajudado a mostrar alguns aspectos que os textos didáticos nem sempre deixar transparecer, até alguns seriados de televisão; e muitos estagiários me dizem que é bom aprender esses truques de sala de aula e como aqui na escola, nunca nenhuma direção me falou nada contra, trabalho com total autonomia e tento mostrar isso para meus alunos e para os estagiários (Professora de História – Anita Garibaldi *apud* SILVEIRA, 2008, p.109).

A autora verificou que as narrativas revelam que os professores preocupam-se com os saberes dentro da sala de aula e também com os conhecimentos relevantes para a docência, que também são vivenciados fora da sala de aula. É o relato de uma das participantes da pesquisa:

> Preocupo-me porque os estagiários quando chegam aqui no primeiro momento, muitos pensam que não estão aprendendo nada, porque o momento fora da sala de aula se mostra como não fazendo parte da formação. É difícil nós dizermos para eles que a vida de uma escola tem tudo isso e muito mais, que o momento da sala de aula, nem sempre representa para nós, o mais preocupante, pois ele é uma parte do processo todo. E, muitas vezes vejo que as teorias que eles dizem que estudam, tratam de um momento único que é dentro da sala de aula, quando pedimos para que eles acompanhem um professor, por exemplo, no recreio, eles entram em pânico, pois já se esqueceram do barulho que é normal em um recreio escolar, até na sala dos professores, no intervalo do cafezinho eles muitas vezes tem medo de entrar, penso que é por insegurança, não sei bem se é por essa razão, mas os vejo soltos aqui, não há em momento algum, junto deles um professor da universidade (Professora de Geografia – América *apud* SILVEIRA, 2008, p.112).

Outra categoria observada por Silveira nas narrativas dos professores foi denominada *categoria do trabalho docente*, visto que por meio das entrelinhas e suspiros aqueles revelaram acreditar em um "mandato de trabalho", ou seja, sabem que atuam num sistema cognitivo que afeta todos os indivíduos que o integram e que promove "uma requalificação dos coletivos de trabalho, que transcende a mera qualificação dos indivíduos" (TARDIF E LESSARD, 2005, p.21 *apud* SILVEIRA, 2008, p.114).

A autora explica que a clareza sobre esse "mandato docente" e a cultura presente no espaço da escola, mesmo que não tenha sido veementemente explicitado, parece ser o reconhecimento daquela face oculta da profissão, que se perfaz de um conjunto de saberes não legitimados oficialmente, mas que desempenham um papel importante para a formação da cidadania.

Silveira nominou *relação entre campo profissional e campo de formação: professores formadores*, a categoria que expõe a percepção dos docentes da Escola Básica sobre as Instituições Formadoras, pois, conforme explica, com a atual legislação, a Escola Básica deslocou-se da posição de campo de aplicação para também tornar-se campo de formação, além disso, as narrativas dos professores reafirmaram a tão conhecido distanciamento entre a Escola e a Universidade. Nesse sentido, Silveira busca a razão do desencontro entre essas duas realidades que deveriam ser complementares e que poderiam estar próximas. Os seguintes relatos demonstram o referido acima:

> É apavorante e nós que gostamos de fazer esse trabalho e nos preocupamos com a qualidade da formação, por exemplo, não temos com quem conversar nas Instituições Formadoras e por isso muitas vezes gostaríamos de receber mais estagiários e temos que restringir o número [...] se houvesse de fato uma parceria entre Universidade e nós poderíamos atender mais alunos (Professora de Biologia – Jacoba Felice *apud* SILVEIRA, 2008, p.118).

Na mesma perspectiva é o depoimento de outra professora:

> Como sempre pensamos sozinhos sem apoio das Universidades; enquanto nós temos toda uma Comissão de Estágio que cuida de todas as etapas da formação de nossos estudantes, para que eles nunca se sintam desamparados, para que não desistam de se tornarem professores, porque acreditamos que esse é um dos importantes papéis sociais da Escola, em especial da nossa Escola, sempre nos envolvemos muito nesse momento da formação, todas as etapas são planejadas com antecedência e acompanhadas pelos professores (Professora de História – Anita Garibaldi *apud* SILVEIRA, 2008, p.118).

Ainda, a narrativa de uma professora de Química:

> Professores das Universidades? Onde eles estão? Largam alunos aqui, ou melhor, dão o endereço da Escola para esses alunos e eles se apresentam aqui, nem mesmo uma carta de apresentação assinada pelo professor responsável pelo estágio eles trazem; olha, é apavorante a não participação das Instituições nesse momento da formação (Professora de Química – Marie Curie *apud* SILVEIRA, 2008, p.118).

A autora observa que nessa categoria há um sentimento de busca e outro de rejeição pela instituição formadora. Por isso analisou as narrativas em dois sentidos: um que se refere às políticas públicas que afetam a educação como um todo e nem sempre são trabalhadas pelas instituições escolares, os cursos de formação e as dificuldades geradas pelo governo do estado. E outro que diz respeito, como anteriormente citado por Silveira, às temporalidades entre Escola Básica e Universidade e suas diferentes lógicas de trabalho.

Em suas narrativas, os professores demonstram grande preocupação com os saberes da docência, que poderiam ser discutidos na formação continuada, por exemplo, mas não encontram incentivo e respaldo pelo governo do estado. É o que se observa no fragmento abaixo:

> [...] ando esgotada de ser 'tarefeira', adoro estudar e produzir coisas, mas com essa pressão da governadora, isso não está acontecendo, sinto que só apagamos incêndios, não conseguimos avançar em nossa proposta pedagógica como um todo, para fazer a diferença como projeto de escola. E, pior, sei que temos potencial para ensinar para os futuros professores. Já li alguns textos do Tardif, gostaria de ler mais sobre esse autor (Professora de Biologia – Jacoba Felice *apud* SILVEIRA, 2008, p.118).

Essa preocupação dos professores com a formação continuada, segundo a autora, está entranhada pelas condições do Projeto Político Pedagógico das Escolas e, por isso, este é considerado pela autora como mais uma categoria de investigação da pesquisa:

> Nesse sentido, considero que o projeto nessas escolas se institui como um instrumento catalisador das dimensões políticas, epistemológicas, pedagógicas e técnicas no cotidiano, em um processo de construção participativa, para além do cartorial (SILVEIRA, 2008, p.125)

A autora diz que percebe nas narrativas dos professores a importância do PPP em suas docências, pois esse documento, enquanto debate, elaboração e convívio, contribui para o melhor desenvolvimento do trabalho, e, para Silveira, contribui principalmente para a identidade docente e para a preservação de aspectos de cultura escolar.

Em síntese, a pesquisadora salienta que os educadores ouvidos trazem sua representação da docência e tentam dizer para os futuros professores que o conhecimento não catalogado no currículo de formação universitária também é muito importante para as relações que travarão com a escola e contribui para a identidade social do grupo; além disso, Silveira destaca que está presente nas narrativas a crença na docência – "Todos os professores

ouvidos foram unânimes em dizer que gostam do que fazem e possuem uma representação bastante positiva da docência e da instituição escolar" (SILVEIRA, 2008, p.128).

Ainda, a vontade de incluir na docência outros saberes da prática, além dos saberes da sala de aula, também esteve presente em vários depoimentos dos participantes da pesquisa e a análise também mostrou o sentimento de pertença desses professores "que se percebe formador dentro de uma escola que tem sua história ligada a formação docente" (SILVEIRA, 2008, p.129).

No final de seu texto, Silveira reitera sua crença na escola de educação básica como campo profissional que pode também ser lugar de formação e defende que a aproximação entre universidade e escola pode representar um salto para resolver as dificuldades enfrentadas por todos que trabalham com a educação. Nesse sentido, a autora finaliza seu texto com uma pergunta reflexiva e desafiadora: "a Universidade deseja assumir a responsabilidade da formação inicial de professores na perspectiva de construir uma outra nação?" (SILVEIRA, 2008, p.134).

5.6 Dario Fiorentini e a formação inicial de professores de Matemática

O educador Dario Fiorentini, um dos organizadores do livro *Práticas de Formação e Pesquisa de Professores que ensinam Matemática* (2009), nos apresenta um capítulo em conjunto com Maria Tereza Menezes Freitas que trata sobre a importância de investigar a escrita discursiva do professor de matemática durante o período da formação inicial. Utilizarei a pesquisa narrativa como modalidade de prática formativa, pois concordo com os autores quando estes defendem que a prática discursiva possibilita traçar a caminhada dos licenciados e oportuniza a reflexão acerca da formação docente do professor.

A discussão proposta por Freitas e Fiorentini (2009) em *Investigar e escrever na formação inicial* surgiu a partir de estudos realizados na Unicamp referentes à contribuição de duas disciplinas da Licenciatura em Matemática no ano de 2003: uma delas voltada para a formação do professor; a outra, para a formação didático-pedagógica daquele – "Ambas as disciplinas tinham como proposta de trabalho o desenvolvimento de atividades de escrita discursiva e reflexiva sobre o ensino e a aprendizagem da matemática e também desenvolvimento de projetos de pesquisa" (FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.78).

Os autores destacam que o potencial formativo da *escrita discursiva* vem sendo pesquisado nas disciplinas didático-pedagógicas porque constituem registros preciosos sobre

a autorreflexão do formado e do formador, já que possibilitam a "intervenção problematizadora do formador nas concepções, nas crenças e nos saberes dos futuros professores sobre a Matemática e seu processo de ensino aprendizagem" (FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.78).

Os estudiosos verificaram que os futuros professores de Matemática têm dificuldades em registrar por escrito as reflexões e sentimentos que envolvem a prática docente; além disso, observaram que os cursos de licenciatura pouco enfatizam e exploram a escrita discursiva com prática formativa. Percebi esta dificuldade quando analisei os projetos e relatórios de estágio de egressos.

Os relatos dos graduandos indicam a dificuldade em externar o que sentem e compreendem de sua prática por meio da escrita; esse fato, segundo os autores, revela um aprendizado que valoriza a escrita técnica e formal em prejuízo de uma escrita reflexiva sobre o que se aprende e se ensina. Brito (2003) explica que as dificuldades:

> (...) não advêm da falta de uma capacidade genérica da redação ou mesmo de leitura, mas sim do modo como estes estudantes interagem e convivem com os objetivos da cultura letrada, em particular com as formas de produção do conhecimento formal (BRITO, 2003, p.176 *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.79).

Dessa forma, é possível afirmar que os cursos de formação de Matemática priorizam uma prática de ensino voltada para a oralidade, a explicação, a repetição de procedimentos, e demonstra que o aluno não recebe uma orientação que também valorize as leituras e a sua própria autonomia em buscar o conhecimento. No depoimento de uma aluna temos que:

> Talvez a falta de costume de escrever. A gente escreve muito pouco por causa do curso. Nas disciplinas de Matemática, são pouquíssimas as vezes que a gente escreve. A escrita ajuda muito na hora de traduzir esse pensamento técnico que valoriza muito mais a interpretação. Muitas vezes eu escrevendo percebo coisas que eu não teria percebido se eu tivesse feito uma demonstração só com símbolos (Entrevistada03 *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.80).

Esse depoimento reforça a ideia que a Licenciatura em Matemática é marcada por uma linguagem técnica, sistematizada e inibidora de um discurso escrito flexível e voltado para a compreensão e crítica daquilo que é ensinado e aprendido pelo graduando. Assim, os cursos de graduação apresentam um quadro problemático: geram um aprendizado tradicional e limitador, pois não exercitam num grau significativo uma prática que busque explorar, além do conhecimento matemático, a problematização, compreensão e reflexão dos significados

das ideias matemáticas em sala de aula visando à constituição pessoal e profissional do futuro professor (FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.78).

Os autores citam Larrossa quando este defende que na formação do futuro professor o mais importante não é o que se aprende, mas a relação interior que o aluno estabelece com a matéria de seu estudo, por meio dessa relação é que o graduando aprende, questiona e se transforma enquanto sujeito: "Na formação humanística, [...] a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo" (LARROSA, 1999, p.52 *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.80).

Nesse sentido, o processo de investigação do conhecimento leva o aluno a uma aprendizagem voltada para si mesmo, onde o futuro professor torna-se protagonista de seu movimento ser professor (um movimento que se inicia antes da entrada na licenciatura, já que traz em si as vivências da escola básica, prossegue na licenciatura e desenvolve-se continuamente ao longo de sua prática). Segundo os autores, a escrita e a investigação possibilitam que o aluno perceba o conhecimento como uma construção que é gerada a partir de seu interior e não de fora para dentro:

> Ou seja, através da escrita e da investigação, o licenciado constitui-se em um sujeito que é passado, presente e reconhece uma multiplicidade de futuros possíveis, em um "jogo incessante de estranhamento e de acomodação, de permanência e mudança, de reprodução e diferença" (FONTANA, 2002, p.1 *apud* FREITAS E FIORENITINI, 2009, p.81).

Assim, a reflexão sobre as experiências matemáticas, mediadas pela escrita, estabelecem um vínculo com a capacidade do indivíduo de pensar criticamente sobre o próprio aprendizado, sobre as próprias ideias, para, dessa forma, desenvolver a uma consciência metalinguística, de caráter permanente e comprometido com a própria história. Conforme Oliveira (1995), por meio da escrita:

> (...) o sujeito pode refletir e construir conhecimento explícito e a consciência metacognitiva, pela possibilidade de verificação do discurso escrito enquanto produto de pensamento, de objetivação da experiência (OLIVEIRA, 1995, p.154 *apud* FREITAS E FIORENITINI, 2009, p.81).

Essa consciência pode ser percebida no depoimento abaixo:

> Sempre, ao rever [meus escritos], eu encontrava coisas que eu poderia acrescentar ou alguma coisa que eu poderia retirar ou que eu poderia reescrever, deixando mais claro, e muitas coisas que eu entendia melhor quando eu estava relendo; me fazia entender muitas vezes coisas que, talvez,

> não estivessem muito claras para mim ou que estavam claras, mas eu interpretava de uma outra maneira ou chegava a outras possibilidades parara mesma coisa (Entrevistada 03 *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.82).

Os autores explicam que podem ser adotadas diversas técnicas de escrita no contexto de formação do professor: o estudo do cotidiano escolar é geralmente realizado por duplas de licenciandos e estas observações são registradas em um diário de campo, para depois serem compartilhadas com a turma. Outras técnicas são citadas: autobiografias, leitura e discussão de textos; análise de episódios ou casos de ensino; diários reflexivos; narrativas escritas e/ou orais e mapas conceituais; roteiros de construções; demonstrações; cartas para um colega, tio ou tia, descrevendo alguma atividade. Todos esses instrumentos de mediação, junto à reflexão compartilhada com a turma, conferem o suporte teórico-metodológico e emocional aos graduandos durante o processo investigativo sobre a prática (FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.85).

Após o período de acompanhamento das turmas, os autores optaram por um estudo diacrônico para investigar as repercussões dessas disciplinas nos anos seguintes, ou seja, observar e analisar como os licenciados daquela turma no início de sua atividade docente nas escolas. Os autores explicam que a *pesquisa narrativa* foi o método escolhido para viabilizar a observação crítica e indícios relevantes sobre o processo de formação desses alunos ao longo do tempo. Conforme os autores:

> A pesquisa narrativa representa, para Clandinin e Connelly (2000), um modo de produzir sentido à experiência e, sobretudo, de compreendê-la, a partir da perspectiva de seus participantes. Isso implica uma relação "colaborativa entre pesquisador e participantes, sobre um tempo, um lugar ou uma série de locais e interações sociais com o seu meio". (p.20). Nesse sentido, "a narrativa da experiência do pesquisador é sempre dupla", pois o pesquisador "experiencia a experiência e é também parte integrante da experiência." (*idem*, p.81).
>
> Quando o processo narrativo se inicia, a pesquisa narrativa "pulsa com movimentos para trás e para frente através do tempo e ao longo de um 'continuum' de considerações sociais e pessoais" (*idem*, 200, p.66). Para os autores, a pesquisa narrativa compreende um espaço tridimensional, onde a "temporalidade" é a primeira dimensão, as interações "pessoais e sociais" seriam a segunda e o "lugar" (situação/posição), isto é, o cenário onde acontece a trama a ser narrada, seria a terceira (FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.86).

Assim, na impossibilidade de acompanhar todos os alunos da turma de 2003, foram selecionados quatro "protagonistas para reviver e contar suas histórias em diferentes momentos do tempo, por meio de autobiografias, conversas e entrevistas presenciais e

virtuais" (FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.87). No entanto, os autores apresentam a narrativa de Frank Fitch ao longo de três anos de convivência:

> Tentamos captar e narrar o movimento de formação de Frank, entretecendo vozes que nos ajudaram a compreender a complexidade inerente à constituição de sua subjetividade e de seu futuro como educador-pesquisador no campo da educação matemática (FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.88).

Assim, os autores revelam que a vontade de ser professor surgiu quando Frank ainda era criança e brincar de escolinha era uma de suas brincadeiras preferidas: "Desde muito pequeno, já sentia que o meu destino seria o magistério, pois adorava brincar de escolinha com meus amigos. É claro que eu era o professor" (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.89). A presença de professores na família também influenciou sua escolha profissional.

O aluno optou pelo curso de Licenciatura em Matemática e em 2003, na disciplina de Geometria, surpreendeu-se positivamente com o espaço dado à escrita na disciplina:

> A maior novidade foi o trabalho da escrita; da gente fazer um projeto... uma forma de pesquisa mesmo, que não fosse só mais um trabalho para entregar. Ela [*a professora*] trabalhou de uma forma um pouco mais sistemática e que a gente deveria organizar nossas idéias. Não algo de imediato... [*Isso*] não era usual no nosso curso... (...) No momento da escrita a gente analisava muito e, às vezes, na hora de escrever, a gente ficava fazendo até demonstrações só não usando os critérios [*formais*]. *Acho que tinha que pensar bastante. Eu pensava bastante* (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.89-90).

A vivência da escrita discursiva como uma prática inédita de aprender matemática fez com que Frank percebesse questões importantes da relação professor-aluno, principalmente quanto aos aspectos hierárquicos, que podem ser negativos para o desenvolvimento da aprendizagem:

> Acredito que a gente precisa encontrar várias formas de poder facilitar a relação professor, aluno e conteúdo. Onde o professor não pode ser aquele que está num pedestal, no alto, e o aluno embaixo, sendo submisso. Acho que o professor é meio que um mediador, ele conhece um pouco mais, mas não conhece tudo, também, mas pode levar o aluno a compreender (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.90).

Mais tarde, em contato com alunos da escola básica, o Frank percebe que os alunos tinham "dificuldade de escrever e tinham aquele estereótipo de que a matemática não é escrever... é só dar uma resposta e as respostas são números ou algo simbólico, uma coisa

exata" (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.90). Em 2003 desenvolveu um projeto de pesquisa sobre investigações matemáticas na 8ª serie e se referia a si próprio como um futuro professor; outra experiência significativa ocorreu quando ele trabalhou com um novo recurso de computador em uma disciplina de Geometria: "Antes disso, nem aqui na educação a gente teve profundo... Trabalhamos com o [programa] logo, o *sketchepad*, mas foram duas, três aulas e foi o básico do básico" (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.91). No entanto, o contato inicial com o *software Tabulae* foi difícil:

> Na primeira aula do laboratório foi um choque. Fiquei sem saber como usar o software e mesmo que a Sandra tenha orientado em algumas coisas, eu não acompanhei. Eu fiquei boiando, literalmente boiando. Fiquei com um colega no laboratório. Ele também ficou boiando e ela [Sandra] pediu para fazer a atividade da dobradura... fazer no tabulae e eu fiquei meio assim... caramba... será que vou conseguir. Não que eu tenha dificuldade em mexer com o computador, mas é uma linguagem nova e então tudo que é novo assusta e eu fiquei perdido (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.90).

Revisitando aquele momento Frank afirma que no seu processo de *vir a ser professor* houve mudanças significativas no seu modo de conceber a matemática e o ensino dessa disciplina, ao mesmo tempo em que sentia existir um horizonte de possibilidades na sua futura prática como professor:

> ...não [*foi*] só depois da disciplina, todo o processo que eu tenho passado na faculdade, do que eu tenho aprendido, é muito diferente daquilo que eu tive. (...) Dá para a gente fazer de outra forma e facilitar para o aluno. E isso vou levar para mim e eu não pretendo usar o tradicional. Eu vou fazer um esforço. Talvez seja difícil, mas vou levar isso para mim e pretendo pôr em prática (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.90).

Um ano depois, já próximo à conclusão do curso Frank estava envolvido com várias atividades: trabalhava como professor num curso pré-vestibular comunitário; dava aulas em uma rede pública como professor eventual; estava pesquisando sobre as aulas investigativas na Iniciação Científica e participando de um colaborativo (Grupo de Sábado). Um ano e meio depois da experiência vivida no primeiro semestre de 2003, na disciplina de Geometria, Frank destaca o valor formativo da escrita discursiva e ressalta o quanto essa vivência auxiliou na sua prática de estágio:

> Dentro daquilo que fui estudando com o Dario, sugerindo que eu seguisse a investigação matemática para trabalhar nas aulas de estágio [...] porque o que eu encontrei foi o desinteresse dos alunos pela Matemática. E depois ver

> qual dinâmica de sala de aula poderia interessá-los. E depois eu percebi que tinha relação com a disciplina da Sandra. O que a Sandra estava fazendo quando ela elaborava aquelas tarefas e a gente fazia toda semana no laboratório, mesmo que estivéssemos usando a informática e um software de geometria dinâmica e tal... a gente estava investigando. Não sei se era uma investigação matemática como está sendo definido, mas estávamos fazendo explorações e poderíamos seguir caminhos abertos que talvez ela mesmo poderia ficar surpresa (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.94).

Nesse sentido, os autores destacam que é visível a evolução do desenvolvimento pessoal de Frank quanto *ao ser professor*, pois ele, ao acessar as lembranças que permeiam sua caminhada de estudante e estagiário, o faz com um olhar crítico que possibilita a ressignificação das experiências vividas e evidencia sua identificação profissional e pesquisador que vai constituindo:

> As experiências que eu tive de docência e de pesquisa enquanto estudante de Matemática... Eu gosto bastante de dar aula, mas eu não vou querer deixar de lado o pesquisador que eu me conheci e que tenho sido. Essa experiência está sendo muito *boa.* Então é complicado dizer entre professor ou só pesquisador exclusivo... não vai dar... Há quatro anos atrás, eu não sabia da pesquisa. Eu pensava em ser só professor e hoje eu vejo que é necessário ser professor e pesquisador (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.94).

Os autores acrescentam que ao discorrer sobre as experiências que desenham sua história, Frank revela que adota a prática discursiva na sua prática pedagógica, juntamente às aulas investigativas que ainda são alvo de pesquisa e trabalho:

> Não é nada brusco, mas estou introduzindo. A partir das investigações eu procurei desenvolver com os alunos a escrita. Eles teriam que elaborar relatórios. Mas eles ainda estão com aquela ideia da matemática como resposta. Então é um processo. E esse processo eu acredito que até o final do ano eu tenha dado alguns "passinhos" (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.96).

Os pesquisadores também destacam que acompanharam o processo de desenvolvimento de Frank além dos encontros agendados, pois ambos comunicaram em congressos ou ficaram sabendo de comunicações de Frank sobre os resultados de sua investigação, resultado de sua participação no projeto de iniciação científica e no Grupo de Sábado.

Freitas e Fiorentini afirmam que a narrativa de formação de Frank evidencia que a escrita contribuiu para que ele "compreendesse melhor a complexidade das práticas escolares

e o próprio processo de vir a ser professor de matemática em diferentes contextos" (FRANK *apud* FREITAS E FIORENTINI, 2009, p.97). Além disso, a escrita aliada à utilização de novas tecnologias promoveu processos metacognitivos sobre aprendizagem de matemática e colaborou para que ele desenvolvesse outros sentidos em relação aos processos e conceitos matemáticos. Em síntese, os autores reiteram a importância das práticas de leitura e escrita discursiva e reflexiva no ensino-aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Matemática, tendo em vista que as experiências corroboram que este é um campo promissor de pesquisa de suas práticas.

6. NARRATIVAS DA PESQUISADORA E ESTAGIÁRIAS

> O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.
>
> Walter Benjamin

Nesse capítulo apresento, inicialmente, o relato de meu estágio. A seguir trago as narrativas das professoras estagiárias do Curso de Matemática da UFPel.

6.1 Narrativa do estágio da pesquisadora

Com a motivação de auscultar as professoras em formação – estagiárias – durante o estágio curricular parti para o acompanhamento das acadêmicas que concordaram em participar dessa experiência nesse momento da formação profissional. Nesse processo, muitas situações foram desveladas, questões se confirmaram, inseguranças vieram à tona... as memórias afetivas de outros tempos, supostamente esquecidos, se entrelaçaram à vivência desafiadora do estágio, tanto das pesquisadas quanto da pesquisadora, e resultaram em mais uma experiência enriquecedora da prática docente e da *práxis* da vida.

Ao retomar as narrativas das estagiárias encontrei os elementos aglutinadores para buscar uma compreensão da forma como as acadêmicas vivenciaram o estágio curricular: Quais suas inseguranças? Quais suas expectativas? Impressões? Desafios? Como compreenderam o período de estágio? Que reflexões essa experiência agregou em sua formação docente? Valorização do acompanhamento recebido? A relação Escola Básica e Universidade? Como ensinar a ensinar?

A disponibilidade das acadêmicas em participar da pesquisa e a generosidade com que expuseram suas dúvidas, planos e aspirações, inevitavelmente trouxe à lembrança meu próprio período de Estágio Curricular. Assim, defendo a necessidade de pesquisarmos ainda mais sobre a questão da formação docente e de buscar continuamente um sentido para a nossa docência, pois acredito que se as experiências da prática nos tornam quem somos, estas também podem – em um processo de permanente reflexão – tornarem-nos melhores do que *hoje* somos.

Nesse sentido, Nóvoa defende que as pesquisas de abordagem autobiográfica são expressão de uma mutação cultural que "faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído" (1995, p.18). Mas alerta

que o *sucesso* dessas abordagens pode provocar o *efeito da moda*, já mencionado neste texto(p.58), ou dar guarida a experiências pouco consistentes e até reprováveis, além de facilitar uma apropriação acrítica, o que significaria a redução de suas potencialidades transformadoras.

Assim, alinho-me a este autor e também defendo que as narrativas de vida devem ser pautadas no rigor ético, metodológico e conceitual para, de fato, servirem de base para a reflexão e renovação de propostas para a formação de professores e para a formação docente.

Em entrevista publicada na Revista *Olhares* (2013), o professor Nóvoa aponta que a Educação transita entre a riqueza dos discursos e a pobreza das práticas. Diante desse panorama é quase impossível falar em reflexão profissional enquanto não se modificarem os laços entre universidade e escola, enquanto ambas não construírem uma relação coerente a fim de proporcionar a discussão contínua entre o saber e o fazer. São as palavras de Nóvoa:

> No campo da educação temos muitas teses, muitos discursos, mas não nos organizamos de modo a conseguir que eles se concretizem na prática. Não vale a pena falar do professor reflexivo se, nas escolas, os professores não tiverem tempo nem condições para reflectir. Não vale a pena falar em colaboração entre universitários e professores se houver uma diferença enorme de estatuto no plano simbólico e material (NÓVOA, 2013).

Nóvoa nos provoca a criar novos caminhos para a Educação e propõe uma instituição que vincule escolas da rede e universidade, onde professores, formadores e alunos se responsabilizam mutuamente pelo crescimento profissional e pessoal uns dos outros. Eis as palavras do autor:

> Tenho vindo a defender a criação de um a nova instituição que junta, no seu seio, escolas da rede e universidades. É uma instituição que ainda não existe e que tem de ser inventada. Nela, todos têm de desempenhar funções como professores, como formadores e como pesquisadores. Os professores da rede serão chamados a tarefas de formação e a colaborar na pesquisa. Os formadores (universitários) deverão ter momentos nas escolas e desenvolver trabalhos de pesquisa. Os pesquisadores serão chamados à sala de aula e participarão na formação dos professores. Esta instituição ainda não existe, mas é urgente que alguém tenha a coragem de a criar (NÓVOA, 2013).

Cruzando as perspectivas de Nóvoa e das estagiárias, me reporto no começo desse capítulo escrevendo sobre o meu Estágio Curricular Supervisionado, trazendo à memória a lembrança de meu saudoso Professor Supervisor, da Faculdade de Educação UFPel, que à época supervisionava os estágios das licenciaturas no início do segundo semestre de 1996. Nesta época tínhamos outra legislação que se caracterizava ao modelo conhecido por (3+1)

que já me referi no capítulo 3 p.21, ou seja, 3anos de conteúdos específicos e 1 ano, o último com os conteúdos pedagógicos e o estágio tinha uma carga horária de um bimestre.

Lembro que no primeiro encontro esse professor fez uma reunião com os alunos formandos em Matemática, no Departamento de Física. Éramos nove alunos: três alunos da primeira turma da Licenciatura em Matemática e seis alunas da segunda turma de Licenciatura em Matemática. Neste encontro o educador disse que deveríamos procurar um Professor de Matemática e pedir uma turma para estagiar; depois de escolher uma turma tínhamos que avisá-lo. Então, o Professor Supervisor dirigia-se até a Escola indicada, conversava com a direção da instituição e fazia os acertos necessários para o começo do Estágio Curricular Supervisionado.

Assim, fui até a Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, conversei com uma professora de matemática, observei um dia de aula e comecei o Estágio Curricular Supervisionado na semana seguinte. A turma ficou sob minha responsabilidade, a professora titular se afastou. Passados tantos dias o Professor Supervisor foi até a escola e assistiu a uma aula. Neste dia acenou-me e disse “estás aprovada” e não retornou mais na turma. Ainda o vi algumas vezes transitando pela escola, provavelmente visitando estagiários de outras licenciaturas, em função de ser responsável por vários acadêmicos em estágio.

Voltei a conversar com o Professor Supervisor no dia combinado para entregar o relatório do Estágio Curricular Supervisionado no Departamento de Física, no mesmo local onde tivemos a primeira reunião para o começo do estágio, pois o dia da entrega já havia sido previamente combinado, então todos foram para o estágio sabendo em que dia teriam que voltar para a entrega do trabalho. Aqui não faço nenhuma crítica ao Professor Supervisor, mas uma reflexão as condições que a universidade oferece a realização do estágio.

Realizei o meu Estágio Curricular Supervisionado em uma turma de primeiro ano do Segundo Grau à noite. A sala estava repleta, mais de trinta alunos e idades bem variadas, alguns eram mais velhos do que eu e alguns bem jovens, todos trabalhavam durante o dia: os jovens eram trabalhadores da indústria alimentícia, uma das moças chegava sempre com o carro da fábrica de conservas Oderich, era supervisora de vendas, um rapaz era gerente de um posto de combustível, uma senhora era dona de um salão de beleza, outra tinha um supermercado.

Enfim, todos tinham interesse em aprender Matemática, gostavam das aulas e traziam problemas do dia-a-dia para resolvermos em conjunto. E o que eu não sabia resolver no momento da aula, pesquisava e trazia na próxima. Às vezes levava para resolver com os colegas na faculdade e, também, pedia ajuda para os professores da Universidade.

Considero relevante registrar que o Professor Supervisor só aparecia na Escola *uma vez* durante todo o Estágio. Assim, visitava vários estagiários no mesmo dia o que me reporta ao pensamento de Silveira (2008, p.88). No final do meu relatório de estágio, fiz algumas recomendações para os professores do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, por considerar fundamental a formação pedagógica dos futuros professores,

> [...] as disciplinas que são pré-requisitos para a prática do ensino, deveriam ser ministradas por professores que fossem nos preparando para o estágio. Deveria ser feito uma listagem de livros, que poderiam ser lidos pelos alunos, sobre didática, leis, os direitos e deveres do professor e do aluno, como e porque preparar aulas. Os colegas que não cursaram magistério só conseguem fazer o plano de ensino e os planos de aula com a ajuda daqueles que cursaram magistério [...] (KRAUSE, 1996,p.40)

Por este recorte do meu relatório de estágio percebo que atualmente o Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel está um pouco mais adequado à realidade dos acadêmicos e da profissão que irão seguir, pois o currículo do curso contempla as disciplinas que estão definidas no Projeto Político Pedagógico do Curso e tem uma seleção e organização de conteúdos programáticos que pressupõe estudos e leituras que são um convite à pesquisa.

Voltando à minha narrativa, no ano de 1997, iniciei meu trabalho na Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, com 40 horas na sala de aula. E por acreditar na formação docente, desde então já me propunha a receber os estagiários do Curso de Matemática da Universidade Católica de Pelotas, da Universidade Federal de Pelotas e da Fundação Universitária do Rio Grande.

Todo o semestre aparecia algum acadêmico para estagiar e, às vezes, apareciam vários estagiários. Nunca os deixei abandonados, sempre os esperava no horário de chegada para ver se precisavam de material para a aula; acompanhava-os até a sala a fim de averiguar se estava tudo certo para o desenvolvimento das atividades e depois ia para a sala dos professores esperar até que o estagiário saísse da aula. Então conversávamos sobre a aula recém ministrada e debatíamos a próxima aula; eu me colocava a disposição para ajudar a planejar a próxima aula, caso fosse necessário. Percebo que mesmo sem as leituras que tenho hoje tinha uma visão da importância desse movimento, conforme nos indica Nóvoa no capítulo 5, página 56.

Atualmente os acadêmicos apropriam-se da prática pedagógica em dois estágios, o estágio no Ensino Fundamental, na primeira metade do curso, e o estágio no Ensino Médio, no final do curso. Este é um processo de aquisição do conhecimento pedagógico que não

havia nos primeiros anos de existência do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel, no entanto, o acompanhamento dos estudantes nas escolas básicas em que estagiam ainda é precário, falta apoio da universidade e da escola; infelizmente tais aspectos negativos permanecem até hoje.

Considero relevante escrever, que mesmo com as considerações acima, penso que ainda há necessidade de mais aproximação entre a Universidade e a Escola Básica, e neste momento relembro que em 19 de novembro de 2013, o professor português António Nóvoa esteve na cidade de Pelotas/RS para participar de um evento e durante sua visita à Universidade Federal de Pelotas, um grupo de professores do qual faço parte, convidou-o para que conhecesse a Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello. O convite foi aceito e o conceituado professor reitor emérito da Pontifícia Universidade Católica de Lisboa foi até a escola. Os registros dessa visita estão gravados em cd e algumas fotografias constam no apêndice desse trabalho.

A partir dessa visita passei a fazer alguns contatos com este professor através de correio eletrônico. Em um dos contatos, lhe enviei a seguinte pergunta: **"Professor Nóvoa, como a escola básica pode contribuir para a formação dos futuros professores a partir do que você vivenciou em Pelotas?"**

A resposta recebida foi:

> O lugar de trabalho do professor é a escola. Neste sentido, ela ocupa, necessariamente, um papel muito importante na sua formação. Tanto na formação inicial como na formação continuada. Não é possível ser médico sem a vivência do hospital. Do mesmo modo, também não é possível ser professor sem a vivência da escola. Porém, é importante reconhecer que muitas escolas são pouco inspiradoras e rotineiras. Assim, quando se diz que a escola é central para a formação de um professor, não é para que ele "repita" o que lá se faz, mas para que, a partir de um conhecimento prático, ele seja capaz de construir a sua identidade profissional e de encontrar a sua própria maneira de estar na escola e de ser professor (NÓVOA, A; Mensagem pessoal. Mensagem recebida por António Nóvoa<anovoa@reitoria.ulisboa.pt> em 9 de maio.2013).

Com esta perspectiva de Nóvoa retomei minha problemática de pesquisa que passou a ser: sendo a Escola o lugar de trabalho do professor, este espaço é fundamental para a formação, porém, esta "passagem" inicial não é necessariamente para que o acadêmico repita o que se faz, mas, para que, a partir da vivência dessa prática docente, apoiando-se nos conhecimentos teóricos recebidos na Universidade, seja capaz de construir a sua identidade profissional e de encontrar a sua forma de estar na Escola e de ser professor.

6.2 Narrativas das primeiras entrevistas sobre os estágios das acadêmicas do Curso de Matemática da UFPel

Ao analisar as narrativas das estagiárias, sujeitos dessa pesquisa e sob o abrigo teórico dos autores que estudei, organizei ideias comuns nos textos dos sujeitos que considerei como elementos aglutinadores da investigação, quais sejam: o sentimento de frustração resultante da falta de conexão entre o que é ministrado na Universidade e a prática de sala de aula (na faculdade não ensinam "como" ensinar; priorizam debates teóricos e políticos; os próprios acadêmicos não sabem conceitos básicos da matemática; os conteúdos da Universidade estão desconectados daqueles exigidos em sala de aula – ensino fundamental e médio); o desamparo advindo da falta de acompanhamento do professor da escola e, do professor da Universidade, falta de autonomia frente aos conteúdos a serem ministrados e a decepção com o estágio que faz com que algumas estagiárias pensem (algumas já estão decididas) somente em fazer mestrado e doutorado para lecionar em universidades, sem jamais experenciar o ensino fundamental ou médio da formação básica.

Para garantir a não identificação dessas pessoas, solicitei que as mesmas adotassem um nome de fictício de uma estudiosa da história da Matemática e apresentei uma listagem de cientistas mulheres que contribuíram para o progresso do ensino nessa área.Juntas, eu e as professoras estagiárias escolhemos os pseudônimos a partir da admiração e certas afinidades com as estudiosas. As sugestões dos nomes saíram da seguinte listagem:

- Hipátia: a professora estagiária fez questão de utilizar este nome fictício porque conhece a história dessa estudiosa e admira sua coragem e pioneirismo. Hipátia inventou alguns instrumentos para a astronomia (astrolábio e planisfério) e aparelhos usados na física, entre os quais um hidroscópio.

- Maria Gaetana Agnesi: na metade do séc.XVII, com nove anos de idade, publica artigo defendendo o direto das mulheres ingressar em curso superior. Com vinte anos, publicou *Propositiones Philosophicae*, uma coletânea de 190 ensaios que, além de matemática, se ocupam de lógica, mecânica, hidromecânica, elasticidade, gravitação, mecânica celeste, química, botânica, zoologia e mineralogia.

- Emmy Noether: foi uma das mais fundamentais algebristas. Defendeu tese de doutorado em 1907 intitulada *Sobre Sistemas Completos de Invariantes para Formas Biquadradas Ternárias*, cujo orientador foi Paul Gordan (1837-1912). Sofreu preconceitos de gênero e foi uma das cientistas perseguidas pelo nazismo.

- Marília Peixoto: combateu o preconceito da época e em 1939estava matriculada na Escola Nacional de Engenharia, tendo como colegas Maurício Peixoto e Leopoldo Nachbin. Formou-se em 1943. Desenvolveu trabalhos importantes em equações diferenciais e foi eleita como membro associado da Academia Brasileira de Ciências em 12 de junho de 1951, onde, em parceria com Maurício Peixoto publicou artigos importantes para a área.

- Ana Ayres do Amaral: fez o curso fundamental em Óbidos e continuou os estudos na cidade de Manaus. Recebeu o grau de Professora Normalista, em dezembro de 1942. Voltou a Óbidos para começar sua carreira no magistério, tendo fundado e dirigido por muitos anos a Escola Estadual Isolada Mista São Braz, através da qual alfabetizou várias gerações de ribeirinhos. Como o salário era pouco, resolveu abrir na própria residência uma turma de reforço na parte da tarde.

Ao longo da pesquisa percebi que, infelizmente, permanece um pensamento que já existia no período da minha formação, ou seja, entre os acadêmicos não há a valorização das aulas das disciplinas pedagógicas, estas não fazem sentido para eles, que as consideram como aulas teóricas e acabam por priorizar os conhecimentos matemáticos específicos, mesmo que muitas vezes não percebam nos mesmos um sentido de aplicabilidade.

Percebi que inicialmente as estagiárias demonstraram uma expectativa positiva em relação ao estágio, acompanhada da natural insegurança de toda nova fase de vida. A estagiária Ana Ayres do Amaral revela que tem muita vontade de ajudar a turma *a aprender* e revela que vai trabalhar os conteúdos de uma forma que os alunos estudem de fato e não apenas decorem os conteúdos para *passar na prova*:

> A minha expectativa em relação ao estágio é de ajudar bastante a turma, referenciar não decorarem e sim aprenderem o conteúdo, a geometria plana é um conteúdo bem tranquilo, no início a gente vai trabalhar ângulos, retas, e depois a gente vai trabalhar quadriláteros, é um conteúdo que eles não vão utilizar só agora, pois eles vão precisar porque a geometria tá basicamente em tudo, figuras como no conteúdo, a matemática é bem ampla, são várias áreas que a gente vem trabalhando.

Além disso, a estagiária também faz referência ao fato de ter estudado, durante todo o Ensino Fundamental e Médio, na escola que é o local do seu estágio e salienta que a professora que trabalhou a geometria espacial na sua turma usava muito material concreto, o que, na percepção da acadêmica facilitou o entendimento do conteúdo. Devido a essa experiência positiva no ensino médio, Ana Ayres do Amaral revela que aplicará esse método de aprendizagem com seus próprios alunos:

> Eu estudei sempre aqui na Escola Sylvia Mello, desde o Ensino Fundamental e Ensino Médio; no último ano do Ensino Médio, a professora Ester foi minha professora trabalhou com minha turma geometria espacial, arranjo, foi bem bom, com material concreto; na geometria espacial ela utilizou caixas de pasta de dente abrindo pra gente reconhecer as arestas, as áreas, o conteúdo fica mais fácil pra entender, por a geometria ser ampla, e assim eu espero trabalhar com meus alunos bastante material concreto, que com que eles compreendam melhor o conteúdo, facilitando o entendimento deles e fazer bastante exercícios pra eles compreenderem e através destes materiais despertar o entendimento do aluno, espero que seja muito bom pra minha experiência e pra deles.

A estagiária Marília Peixoto relatou que estava bastante temerosa diante do estágio, pois nunca deu aulas antes, somente aulas particulares para pequenos grupos, e percebe que a formação dos acadêmicos está mais próxima da formação de um curso de bacharelado e, assim os conhecimentos pedagógicos de uma licenciatura ficam a desejar; para ela a Universidade é eficiente ao prepara bons pesquisadores, mas falha ao preparar *professores* para a sala de aula:

> O que eu espero do estágio, não sei se eu vou conseguir aplicar os conceitos que eu aprendi na faculdade, porque vejo que a faculdade, assim, prepara o aluno muito bem para o bacharelado, mas não pra licenciatura, então a gente tem umas cadeiras que te ajudam muito, mas falta preparo do professor para a sala de aula, sinto falta disso, acho que isso vai fazer falta. Como me formei há muitos anos não sei como está a sala de aula hoje em dia, eu tenho uma certa expectativa em relação à sala de aula, no meu tempo pra agora, a gente vê, o que comenta-se é essa dúvida que eu tenho. Como vai ser a sala de aula? Estou com esse medo, porque eu nunca dei aula antes, nunca enfrentei uma sala de aula inteira antes, eu sempre ensinei dois ou três, no máximo três juntos, nunca mais do que isso. Então, ir pra frente e ver a sala cheia, dá um pouco de medo, dá um pavor, é esse meu medo! Entrar na sala de aula e agora? Como fazer? Esse é meu medo do estágio. Sei que não é uma receita de bolo, cada um vai fazendo, cada um vai ter o seu jeito de fazer, vai fazendo... e vai ensinando, vai aprendendo a ensinar, esse é o meu medo, a sensação é de medo, medo, medo da sala de aula.

Outra estagiária, Emmy Noether, acredita que a experiência do estágio foi boa, pois seu objetivo era ensinar, levar os alunos a aprender respeitando e ampliando o conhecimento que eles já possuem:

> A minha expectativa em relação ao estágio é que ele seja bom, são meus objetivos que a proposta que eu tenho é que seja alcançada e assim que também seja alcançado o objetivo do aluno que é de aprender, de fato que eu consiga ensinar pra eles, a partir do que eu ensino que eles possam aprender, entender que é o objetivo de todos os professores.

No entanto, após os primeiros dias de aula as estagiárias perceberam que havia um abismo entre os conteúdos ministrados na Universidade e a realidade escolar. Por exemplo, a estagiária Hipátia expressa uma grande frustração ao perceber que não têm a autonomia que gostaria para decidir os conteúdos e a forma de trabalho; sente suas iniciativas cerceadas pela presença da professora titular da turma:

> Eu fiquei na escola desde setembro, tá uns três meses, é o estágio acrescenta muito na nossa vida profissional, eu acho que a maioria das vezes, mais de uma forma negativa do que positiva, de uma forma negativa eu digo, são assim, a gente tem da faculdade uma visão meio fantasiada que tudo é diferente que tudo que você faze vai da certo e nem sempre é assim, acontece quando a gente chega na sala de aula principalmente que no estágio a gente não tem autonomia total né, a gente depende da professora, tudo que a gente faz no estágio, tem que passar pela professora, então eu acho que por não ter autonomia, eu acho que acaba, que poda as nossas iniciativas e ai a gente não sabe fica meio sem saber o que fazer é, teve frustração só que essa frustração me desejou mais vontade de ser professora pra pode mudar isso, não satisfeita com a realidade escolar de achar que ia se assim, que deveria funcionar a realidade escolar mas me deu vontade de mudar né, não sei, são frustrações pelo desejo da profissão, acho que é isso.

Ainda, a Hipátia frisa que na universidade quase não há disciplinas que ensinem a "como ensinar", pois a prioridade são os conteúdos específicos, e estes estão desvinculados da realidade escolar. O conhecimento didático do conteúdo "representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didáctico de como a ensinar" (GARCÍA, 1999). A acadêmica reforça:

> Olha, até o sexto semestre eu não tive nenhuma disciplina que ensinasse a ser professor, agora no sexto semestre tô fazendo a disciplina de IEM II, e assim: não é questão de ensinar como ser professor, mas a gente faz discussões em sala de aula que ajudam muito, é a única disciplina que eu vi que mostra pra gente a realidade da sala de aula, ela confronta a gente com a realidade.

A acadêmica Maria Gaetana Agnesi corrobora essa infeliz constatação. Relata que somente *uma* disciplina prepara o acadêmico de Matemática para a sala de aula, em sua maioria os professores lêem textos sobre "como ensinar", priorizam documentos históricos e políticos ou a legislação voltada para a docência. A prática em sala de aula é *debatida* e não, *exercitada*.

> Então a gente teve a disciplina de Trabalho de Campo, no semestre passado que preparou a gente pro estágio, e daí a gente discutiu vários textos sobre a educação, pra gente vê mais ou menos como que a educação tá, e daí a

> professora pediu pra gente fazer cinco planos de aula e daí nesses cinco planos de aula a gente tinha que fazer os objetivos, colocar os nossos estilos de avaliação, já fazer um projeto de estágio pra ver que linha a gente ia seguir, aí eu vim aqui na escola pra ver, antes eu já vi que conteúdos eu ia dá, já fiz os planos de aula já voltados pro conteúdo que eu ia trabalhar em sala de aula, e eu adotei um estilo diferente de aula de fazer mais trabalhos pra serem feitos em aula pros alunos não levarem tanto pra dentro de casa e a duração do estágio a professora falou que teriam que ser 32 horas relógio e quanto mais a gente fizesse na escola melhor, aí agora eu vou ficar até o fim do ano porque a escola pediu, pra mim não tem problema, até melhor porque senão os alunos se perdem.

A estagiária Emmy Noether explica que ficou muito desanimada quando percebeu que a faculdade está completamente desconectada da realidade da sala de aula. Na visão dessa estagiária a faculdade prioriza a parte formal de ser professor (fazer um plano de aula, por exemplo), mas deixa a desejar em relação às práticas; ressalta ainda que não há conexão entre as disciplinas específicas pedagógicas, o que é essencial para um bom trabalho na sala de aula.

Na *dimensão organizacional* os alunos aprendem a ver a escola como um organismo em desenvolvimento que se caracteriza "por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento tanto explícita como implícita (micropolítica) e dotado de algumas funções de gestão necessários para garantir o seu funcionamento", pois muitas vezes o aluno não percebe esta cultura e pensa que fazer planos de aula, organizar trabalhos, participar de reuniões, festas na escola, atividades em geral, não faz parte do aprendizado que pode se desenvolver durante o estágio (GARCÍA, 1999).

Eis o relato da aluna:

> [...] na faculdade a gente não trabalha assim... como ensinar a dar uma aula, não, isso não se pratica, eles só pedem pra ti fazer um plano de aula, é só pra gente saber como fazer um plano de aula, só isso. Assim como, eu já vi muitos que chegam na sala de aula e trancam porque não sabem como começar lá na frente dos alunos, então eu me decepcionei muito com essa parte das cadeiras da educação, eu pensei que era uma coisa a ver com a matemática e foi uma coisa bem ampla, assim, coisas políticas, era mais política do que relacionado com a educação, eu me decepcionei porque o que deveria ser mais em relação à educação matemática e não foi, deveria ser direcionado mais pra nós os matemáticos, então preparação mesmo pra entrar na sala de aula essas coisas a gente não teve nada, eu, pelo menos eu não tive nada, as cadeiras que a gente utiliza são Trabalho de Campo e o LEMA onde a gente faz um plano de aula, inventa um plano de aula, planeja um plano de aula e aplica um jogo junto com o plano de aula para terminar um certo conteúdo, naquele conteúdo só assim, mas em relação as outras cadeiras a gente não vê nada do conteúdo da escola, só no primeiro semestre no pré-cálculo é que a gente vê muito rápido umas pinceladas do conteúdo do ensino fundamental e um pouco do conteúdo do ensino médio, que é um

> geral do ensino médio e a geometria, só no primeiro e no segundo semestre que a gente vê um pouquinho desses conteúdos.

Hipátia narra que teve apenas um encontro com a professora titular da turma durante *todo* o período de estágio e não houve qualquer orientação por parte da professora supervisora, pois a faculdade estava sem aulas, no inicio do seu estágio. Em minha experiência como docente há mais de 20 anos e na própria escola pesquisada, infelizmente há professores que não acompanham os acadêmicos ou pensam que estão em período sem atividades durante o estágio. Eis as palavras da estagiária:

> A orientação mais por parte da professora, a professora que dá, a própria regente da sala né, fala sobre os conteúdos que eu deveria dá, e o que que eu deveria fazê, assim, uma coisa contínua, ela me ditou os conteúdos, me ditou como eu deveria dá esses conteúdos, falou umas coisas que eu não poderia dar pra eles e só, a orientação que eu tive foi só essa, na faculdade a gente não tava tendo aula a gente começou a ter aula agora.

Ao longo do estágio Hipátia revela que se sentiu *abandonada*, pois não sabia direito quais documentos deveria entregar na coordenação da escola, no entanto, persiste na estagiária a vontade de ser professora e trabalhar com ensino fundamental e médio:

> A gente não teve aula de orientação do estágio, por isso que eu não sabia das coisas que tinha que entregar, entendeu? Eu pretendo continuar sendo professora, apesar dos pesares, pretendo. Assim, o estágio mostra pra gente que não é fácil, mas eu não tenho vontade de desistir apesar de ser difícil, a princípio eu quero ser professora de fundamental e médio, vou tentar fazer o mestrado, dá aula pra fundamental e médio eu gosto muito de dá aula, eu que fiz magistério, então eu sempre quis dá aula, assim, mesmo sabendo dos problemas que têm, quero dá aula, a princípio sim, mas vou fazer um mestrado, mas aí não sei, depois de fazer o mestrado aí eu vejo o que eu vou fazê, [...] mesmo o salário sendo baixo, desde criança eu sempre quis ser professora, então aí quem se dedica quem quer ser professor sabe das condições de salário sabe das condições de vida que vai ter, é questão de lutar por um ideal que a gente pode fazer a diferença na vida das crianças e acho que isso vale mais a pena que o salário.

Já a estagiária Ana Ayres do Amaral narra que seu contato com a professora titular da escola foi muito bom, pois trabalharam em parceria, o que fez com que a futura professora se sentisse integrada na escola e parte importante do processo de aprendizagem. A estagiária também destaca que tinha autonomia durante o trabalho na escola, ao mesmo tempo em que podia contar com o apoio integral da professora titular da turma – isso fez com que ela tivesse

mais segurança para trabalhar e liberdade para dividir os eventuais medos, dúvidas e receios que surgissem ao longo do estágio:

> A professora II desde o início ela sempre me recebeu muito bem, e que eu achei bem legal dela desde o início foi que ela disse: "Vamos organizar o material"; tanto que o conteúdo que a gente trabalhou, ela trabalhou na aula com os alunos das outras turmas foi o mesmo que eu trabalhei na turma de estágio, não utilizei livro didático, utilizei só material que selecionamos para as aulas, e exercícios tirados desses materiais, nunca disse para os alunos peguem o livro e façam a página tal, nunca, todos os exercícios foram elaborados a partir dos materiais, a gente foi criando juntas, e a professora Patrícia sempre me ajudou, sempre teve aqui e me deixou com liberdade total para trabalhar, para que eu avaliasse, para que eu trabalhasse da forma que eu achasse melhor, mas sempre teve aqui pra me dar o apoio e me questionar, perguntar como é que era, como estava indo o trabalho, tirar todas as minhas dúvidas, foi muito importante porque a gente precisa muito do professor titular porque a gente não sabe muita coisa ainda e são professores que têm anos na escola, a gente a recém está começando a entrar dentro de uma escola.

A estagiária Maria Gaetana Agnesi revela que também pode contar com o apoio e suporte da professora supervisora, no entanto, mantém um olhar negativo em relação ao estágio tendo em vista que em sua fala emprega a vocábulo *provação* para defini-lo:

> O estágio é uma parte muito importante do curso de licenciatura, eu tive total apoio e suporte da professora orientadora. Ele serve para mostrar a realidade das escolas, as quais não são fáceis, ele é uma provação pela qual nós acadêmicos temos que passar.

Maria Gaetana Agnesi expõe que logo na primeira aula teve que adaptar o plano de ensino inicial para o nível da turma, pois como a aula não teve sucesso percebeu que o plano inicial estava muito complexo frente à realidade dos alunos. Esse fato acabou sendo positivo, pois a futura professora teve que rever seu juízo pré-concebido do que é o ambiente de uma sala de aula e soube flexibilizar e modificar suas ações ao longo do estágio:

> O período de estágio durou quase três meses e começou logo após o término de uma greve. No início foi complicado, pois meus planos de aula estavam complexos para serem cumpridos como eu desejava. A primeira aula foi o que me guiou para o restante do estágio, já que foi uma aula que não teve sucesso, a partir dela eu pude me corrigir e elaborar tarefas mais acessíveis aos alunos.

Outro aspecto revelado pela estagiária Marília Peixoto e que é preocupante refere-se à colocação de estagiários "despreparados" em sala de aula, ou seja, a própria universidade

não consegue sanar as dúvidas e falhas (oriundas de um ensino fundamental e médio deficiente) de aprendizagem dos acadêmicos que recebe e acaba gerando uma reprodução do "desconhecimento" sobre os processos de ensino e de aprendizagem patrocinada pela própria universidade. Aqui retomo as palavras do professor Nóvoa quando este frisa a importância do acompanhamento dos professores estagiários e jovens professores por àqueles que já alcançaram certa experiência na docência:

> Jovens professores são deixados sem acompanhamento, sem apoio e sem controle. O adequado seria que ganhassem autonomia profissional aos poucos. Os mais experientes, desde que capazes, competentes e inovadores, deveriam ter um papel maior na formação dos novatos (NÓVOA, 2012).

O relato da professora estagiária Marília Peixoto corrobora que a formação dada pela universidade está muito aquém do desejado:

> O conteúdo eu sabia muito bem, tinha certeza, tinha essa firmeza que eu sabia o conteúdo; pro meu próximo estágio de ensino médio já não sei se eu tenho,se estou tão bem preparada para a sala de aula, mas senti falta do meu curso, de preparar melhor o que eu aprendi lá no ensino fundamental e no ensino médio, falta isso, parece coisa simples, reduz uma fração, a gente faz automático, é simples, mas o curso não te dá isso, falta esse preparo, falta essas coisas eu senti falta disso. Na faculdade falta isso, preparar mais, não só observar como eu observei, observei uma semana e depois já entrei pra sala de aula, tem que ter mais observação, não só na escola onde vai fazer o estágio, falta mais contato do formando com a escola, com a realidade da sala de aula, os que estão saindo agora eles tem mais contato com os adolescentes, mas na minha turma tem muita gente mais velha que já terminou o ensino fundamental e ensino médio há muito tempo, então eles vão sentir esse baque, que eu senti, que é agora da sala de aula.

As narrativas também apontam que o apoio da família é imprescindível para motivar o aluno diante dos estudos. As estagiárias, a partir da experiência com aulas particulares para alunos de escola pública e de escola privada, perceberam uma diferença muito grande entre os alunos da escola pública e os alunos da escola particular: em sua maioria, os primeiros não demonstram interesse em aprender e nem sempre cultivam perspectivas em relação ao futuro (O que vou ser quando crescer? Em que vou trabalhar? Que faculdade cursar? Como quero que seja a minha vida?); o segundo grupo mostra-se motivado desde cedo pela família a pensar na vida que querem ter, no trabalho que vão desempenhar, em tudo que podem realizar. Eis o relato da estagiária Hipátia:

> Eu acho que vem muita coisa de fora pra dentro da sala de aula é da internet, é a bagagem da família dele, eles já trazem muita coisa... eu acho que se a família ajudasse... a família influência muito na vida do aluno, acho que se a família cobrasse mais talvez o ritmo dos alunos seriam diferentes, acho que, que eu vejo, tá eu já trabalhei com alunos de escola pública, com alunos de escola particular, eu vejo uma diferença muito grande porque de ideais parece que os alunos eles trazem de fora, os de escola pública não trazem uma bagagem de ideais querem alguma coisa depois os alunos de escola pública, os da escola particular já tem de casa, tem os sonhos desde o ensino fundamental eles já tão pensando no que eles vão querê depois, o que eles vão fazê depois, o que que eles vão querê depois da vida deles. No pessoal da escola pública não vejo isso, a maioria, claro, tem exceção.

Marília Peixoto narra que após o impacto inicial negativo diante da turma, não conseguiu desenvolver um domínio da mesma e isso fez com que repetisse os modelos de ensino aprendidos no seu ensino fundamental. A estagiária também se surpreendeu com a falta de respeito por parte dos alunos e teve dificuldades em fazer a turma acompanhar a apresentação do conteúdo, (nem mesmo no momento da explicação). A seguir, o relato da estagiária:

> No estágio, como eu disse, entrei na sala de aula a primeira coisa o impacto que se tem assim, que que eu tô fazendo aqui?? (risos)... Meu Deus do céu, aquele monte de crianças olhando pra ti, e aí e tu tens que ensinar? Aí tu acaba repetindo, repetindo os modelos, repetindo o que aprendi na escola, não o que aprendi na faculdade, eu acabei agindo como agiam os meus professores no ensino fundamental, quando eu estudei e isso faz 20 anos quase, eu tive a expectativa minha quando eu estudava, e como é diferente hoje, o aluno é muito diferente, não respeitam o professor, tu não consegue fazer uma turma ficar em silêncio, não consegue ensinar é tecnologia em sala de aula, no meu tempo não existia isso, o professor falava e o aluno ficava quieto, pelo menos na hora de explicar, na hora de entender, pelo menos nessa hora tinha silêncio, isso eu não vi nas crianças hoje, na turma em que eu trabalhei eles eram bons, ouvi que em outras turmas os alunos não respeitam os professores, na turma em que trabalhei eles eram bons, carinhosos, mas eram muito barulhentos e esse domínio do barulho eu não tenho, não consegui dominá.

Por outro lado, Ana Ayres do Amaral acredita que teve uma experiência de relacionamento positiva com a turma porque já havia tido contato com os alunos durante o estágio observatório, ou seja, o vínculo estabelecido anteriormente facilitou a integração e o desenvolvimento do trabalho como um todo. É o que revele o seguinte fragmento da narrativa:

> [...] a turma que eu peguei é a XXX, uma excelente turma de trabalhar, nunca tive problemas de conversar com eles, a gente sempre teve um bom contato acredito que seja pelo meu estágio observatório, e a gente já se conhecia, a turma sempre colaborou, têm alguns que conversam mais outros

> menos, mas sempre que chamei atenção eles colaboraram, a turma sempre desempenhou um bom papel como alunos, sempre iam no quadro para resolver os exercícios, a turma obteve um bom resultado referente as avaliações, só ficou um aluno em recuperação.

As narrativas trazidas revelam também a preocupação com a presença das tecnologias contemporâneas e os conhecimentos escolares (Geração Z, MANNHEIM, Karl, 1986). É o que observamos no relato da estagiária Marília Peixoto:

> A tecnologia é muito diferente, eu senti assim, muita diferença, e o professor falava era como o teu pai falar, tu respeitava o professor, fulano tu não faz isso e tu ficava... e hoje não tem isso, as crianças não tem mais isso, não tem mais esse respeito pelo professor, eu senti isso, não é um respeito de medo, não é isso é um respeito pelo professor, não é medo é respeito, respeitar o professor, tu fala, mas não acontece nada e o ensino também, eu vi que as crianças não aprendem, eles não tem aquela carga que nós tínhamos que ia aprendendo e ia acumulando conhecimento, eles não trazem aquele conhecimento que vão aprendendo, parece que é tudo só na hora, que sabia o conteúdo que aprendi no ano passado, isso não tem, eu trazia comigo e trago até hoje, tu vê que as crianças não estudam que nem antigamente, por que elas pegam assim, elas não sabem os conteúdos básicos lá do começo, parece que eles esquecem, passam uma borracha e esquecem tudo que aprenderam, sem saber nada, aquilo que a gente sabia, eu tava ensinando ontem um menino e eram coisas assim que, simples de ensino médio, ensino fundamental regra de sinal, a tabuada ele parava, travava, e na faculdade os colegas às vezes param, não em conceitos de derivadas e integrais, é lá naqueles conteúdos básicos, naquelas coisinhas simples, mais simples, que tem naquelas coisas de fração, regras de sinais, regrinhas simples que a gente aprendia tão bem, e eles não sabem, não sabem...

Os imprevistos que ocorreram durante o estágio, como, por exemplo, o fato de ceder aulas para a professora titular aplicar uma avaliação, desapontaram, em um primeiro momento, a estagiária Maria Gaetana Agnesi, mas também a obrigaram a ser flexível frente aos acontecimentos. Esse episódio possibilitou que a estagiária avaliasse sua própria capacidade de enfrentar a porção de imprevisibilidade natural ao ambiente escolar (em uma visão mais ampla, à própria vida) e confiasse mais na sua capacidade de resolver as questões que se apresentassem e persistir em seu planejamento:

> Mas o meu foco não mudou, eu consegui cumprir tudo o que eu desejava, mesmo tendo que ceder aulas para a professora titular aplicar provas, para as quais eu elaborei revisões para os alunos, tudo fora dos meus planos. O nível dos alunos é baixo, eu sabia que seria, mas nós saímos do mundo acadêmico e nos desapontamos ao chegar na escola. É preciso calma, paciência e vontade de se fazer entender.
> [...] O foco do meu estágio foi a avaliação diária, o que é uma realidade diferente para os alunos, no início foi difícil, pois eles não entendiam que a

> tarefa era pra ser feita na sala de aula, e na aula seguinte quando eu a entregava corrigida muitos não viam a razão daquilo, e com certeza não a revisarão em momento algum. Mas isso não fez eu mudar a estratégia, no fim do estágio todos estavam fazendo as tarefas, no tempo de aula, e estavam se saindo muito bem.

Marília Peixoto confronta os métodos de ensino da atualidade com o ensino do tradicional do passado (época em que ela era a estudante) na tentativa de entender o porquê de os estudantes de hoje não aprenderem o que é ensinado em sala de aula. A futura professora não percebe que atualmente o conhecimento é outro, muito diferente daquele de 20 anos atrás, onde inexistia o acesso quase irrestrito aos meios tecnológicos que os alunos de hoje possuem (Geração Z, MANNHEIM, Karl,1986). No relato da futura professora percebe-se claramente a idealização do estágio e a falha da universidade em fornecer a realidade atual da sala da aula para seus acadêmicos:

> E aí eu fico me perguntando se era tão errado o jeito que os professores ensinavam, será que esse método de repetir, repetir, repetir, repetir... será que tá errado? Será que os errados não somos nós? Eu fico pensando isso, porque naquele tempo a gente aprendia, agora não, então alguma coisa nesse meio se perdeu, alguma coisa, eu fico me perguntando, será que é tão diferente? E a gente aprendia, a gente respeitava o professor. A gente sabia das coisas, a gente tinha o raciocínio lógico, eu trabalhava com caixa, agora não trabalho mais, trabalho com financeiro, e eu treinava os novos e eu via a dificuldade deles em dar o troco, se não tivesse uma máquina no lado deles pra pegar fazer a continha, eles não sabiam dar o troco, não sabiam seguir a conta pra dar o troco, segue a conta, não funciona, e isso eu acho que tá lá na escola, tá lá no básico, isso tá lá na escola básica no fundamental, onde se perdeu um pouco.

Na reflexão final sobre o período de estágio as acadêmicas demonstraram certa decepção com a realidade da sala de aula e frisaram o abismo que existe entre a Universidade e a escola. Algumas delas até expuseram alternativas de solução para aproximar essas duas instituições. Ana Ayres do Amaral considera que é imprescindível a integração entre escola e Universidade, pois é a prática que dará ao aluno uma noção mais realista do estágio.

García (1999) também aponta a necessária revisão das relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas, pois, de um modo geral é escasso o conhecimento das escolas em relação às expectativas e objetivos que a universidade define para as práticas de ensino e percebo esta situação ao receber o estagiário e ao acompanhar as aulas na Universidade.

> O que faltou foi esse contato com os alunos por parte da Universidade antes do estágio porque a gente só vê no estágio observatório e é pouco tempo pra conviver com os alunos, na nossa licenciatura não é obrigatório o estágio observatório, porém é o primeiro contato com o aluno porque senão como tu vai entrar numa sala de aula e assumir...são todos adolescentes é diferente de trabalhar, conversar, escrever no papel é tudo muito bonito, na prática tem certas situações que só tu vivendo é que tu vai saber.

A professora estagiária Hipátia considera fundamental o período de estágio e defende que trabalhar nos níveis fundamental e médio é imprescindível para a formação de qualquer professor que almeje dar aulas na universidade, pois, no entendimento dessa acadêmica somente a vivência em todos os níveis dará ao professor de graduação conhecimentos suficientes para formar outros professores:

> Acho que é fundamental tanto pra ser professora na universidade que a gente passe pela parte de tá dentro da escola de ser, porque se eu depois for se professora de universidade, vou formar professores, formar professores que vão sair da faculdade, vão ter que dá aula na escola assim, e aí como que eu vou formar professores se eu não tiver passado por isso, eu acho que todos professores deveriam passar por esse período de estar dentro da escola de ensino fundamental e médio.

A estagiária Marília Peixoto contribuiu com possíveis soluções para minimizar a distância entre a universidade e a escola. Em primeiro lugar avalia que a universidade tem que investir mais em projetos que viabilizem o contato dos acadêmicos com os alunos do ensino fundamental e médio e com toda a estrutura que envolve a prática de *ser professor*.

Também salienta que a universidade deveria ter um cuidado especial com o aluno do noturno, que geralmente é um estudante que trabalha o dia inteiro e frequenta a universidade à noite. Esse aluno muitas vezes chega cansado em sala de aula e necessita de estímulo até para continuar o curso.

Tal problemática nos remete à Silveira, quando defende o necessário reconhecimento de uma "face oculta da profissão" que desempenha um papel importante na formação dos novos professores e na estruturação das práticas:

> Essa compreensão parte de Durand (1969), quando nos apresenta a idéia de que as atividades profissionais em geral e as atividades docentes em particular integram um regime diurno de funcionamento, que a grosso modo corresponde a face visível da profissão e um regime noturno corresponderia a face invisível ou oculta da profissão. Assim, os saberes profissionais que tem reconhecida legitimidade teórica, epistemológica e sociológica, circulam no regime diurno e, são os saberes que estão presentes nos currículos de formação; a face oculta, ou os saberes do regime noturno, não são objeto de uma formação explícita que "facilite um reconhecimento e formalização

> imprescindíveis à construção" de uma "cidadania epistemológica, teórica e sociológica" (SILVEIRA, 2008, p.115).

Aliada à Silveira, a estagiária Marília Peixoto acredita que priorizar a prática da sala de aula motivaria o aluno do noturno em especial e contribuiria para desenvolver a segurança e flexibilidade frente à profissão que abraçaram:

> Deve ter mais uns projetos voltados, inseridos no meio, pro noturno, pra gente ter esse contato com a escola, a gente só vai ter esse contato com a escola agora no final do curso, falta isso, falta esse contato, então se o curso leva 5 anos então que leve 6 ou 7 anos, mas que tenha esse contato com a escola básica. Mesmo que tu vai trabalhar com pessoas mais adultas, mas pelo menos vai essa visão do aluno e da escola, ter essa ideia de como tá funcionando a escola hoje. Como tá funcionando a escola? Como tá ensinando? Como os alunos estão aprendendo? Como vai ensinar e aprender? Ensinar é difícil, não é só chegar ali e despejar a matéria, e aí ele está aprendendo? Fica aquela preocupação, será que ele está aprendendo aquilo que eu estou ensinando? Nem todos nas turmas grandes, mesmo tu não vais atingir todos, mas a maioria, se a gente conseguisse atingir a maioria seria o ideal. [...] Isso eu acho que tem que trazer o aluno da universidade pra dentro da escola básica, acho que tem que ter essa parceria com os alunos da universidade desde o começo do curso e não só lá no final como a gente tem, algumas disciplinas, alguma coisa, tem alguma coisa, a gente tem, tem essas coisas, PIBID, mas essas coisas não é pra aluno do noturno. O aluno do noturno é totalmente diferente, trabalha o dia inteiro e vem pra aula à noite, e aí ele tem que estudar à noite e ele tem muito menos contato com o aluno da escola básica, falta um pouco também esse olhar da universidade para o aluno do noturno, todos os cursos noturnos na verdade.

A estagiária Emmy Noether concorda que os projetos são muito importantes para preparar e inserir os acadêmicos no dia a dia da sala de aula, inclusive cita projetos dos quais já participou e garante que essa vivência contribuiu positivamente para sua atuação durante o período de estágio:

> Tem muitos projetos na universidade que acontece isso, traz o aluno pra dentro da escola, por exemplo, o PIBID, que tem relação do acadêmico com a escola e o Novos Talentos também, então ali no projeto Novos Talentos eu mesma já tinha essa coisa de enfrenta os alunos no primeiro dia de aula, eu já tinha essa coisa de enfrentar os alunos porque eu já estava no projeto, já tava com os alunos, por isso foi o meu primeiro dia no estágio já mais ou menos tranquilo, mas quem não é do PIBID e não está no Projeto Novos Talentos, é difícil [...]

Ao finalizar o estágio, Ana Ayres do Amaral pontua que o estágio de observação contribui para que o acadêmico comece a vivenciar o ambiente da sala de aula (ainda que como mero observador) e possibilita que o mesmo avalie e reflita melhor sobre várias

questões que até aquele momento foram estudadas na teoria. No entanto, a estagiária deixa claro que os dois estágios são muito distintos e que a universidade deveria propor alternativas para minimizar essa diferença que gera tanta insegurança nos estudantes:

> O meu estágio teve início no dia 16 de setembro, mas antes disso eu tinha acompanhado a turma com a professora I que tinha um bom desempenho em sala de aula, uma boa dinâmica, logo após a professora foi substituída pela professora II, que foi nomeada, que eu acompanhei duas aulas com ela. No estágio muita coisa é diferente de tu observar do que tu entrar na sala de aula como professora; no estágio observatório a gente fica analisando os alunos e vendo o comportamento como é; como é uma aula, porque na faculdade a gente não tem esse contato com a turma, mas eu acredito que a gente tem uma preparação no teórico, mas a prática a gente só tem no estágio mesmo, [...]

Emmy Noether declara que, ao fim do estágio, considera fundamental ser professora de ensino fundamental e ensino médio para, após, fazer mestrado e doutorado. Também menciona sua participação em projetos da universidade e o consequentemente trabalho com os alunos da educação básica. Além disso, relata seu trabalho com aulas de apoio junto a três estudantes e o projeto realizado na disciplina de Trabalho de Campo que ainda quer colocar em prática, que confirmam seu engajamento e entusiasmo pela docência:

> O meu foco primeiro é ser professora de ensino fundamental, depois mais pra frente talvez fazer mestrado, doutorado. Talvez dar aula na universidade, mas primeiro que ter esta experiência no ensino fundamental e médio. Estou trabalhando em um projeto na universidade, mas estou entrando na sala de aula pela primeira vez, estou dando aula de apoio no Projeto Novos Talentos, pra alunos de outras escolas de ensino fundamental, o foco era para alunos de ensino médio, mas como não teve procura estamos trabalhando com alunos de ensino fundamental como voluntária. E agora estou dando aula de apoio para três meninas do ensino fundamental. Eu tenho um projeto pronto que eu fiz na cadeira de Prática de Campo e pretendo continuar trabalhando com ele, que é o "Fracciona", trabalhar com frações, mas também dar continuidade do que a professora estava trabalhando.

Já Maria Gaetana Agnesi revela sua determinação em trabalhar no ensino superior, pois reconhece que não têm paciência para ensinar com o ensino fundamental e médio. Nesse sentido, o estágio foi positivo porque reafirmou seu desejo de estudar para trabalhar na universidade:

> E eu me sinto em relação ao estágio o mais ou menos o que eu esperava, é uma realidade que a gente não vê na faculdade, isso a gente vê na sala de aula na faculdade, mas eu já entrei pra faculdade sempre pensando em trabalhar no ensino superior, ensino fundamental e médio não é pra mim, porque eu tenho uma quota assim pra lidar com as crianças, mas é bom, o

> estágio é bom porque a gente vê uma realidade totalmente diferente, a turma que eu peguei é boa, a gente vê a realidade da escola a realidade das crianças, a realidade da educação, a realidade dos professores, na sala dos professores a gente vê os professores conversando sobre o piso, greve, eu peguei um pedaço da greve. O estágio é muito bom pra isso, pra gente vê a realidade, tá me ajudando, tá me firmando que eu quero é curso superior é o que eu quero, estudar pra dar aula no curso superior.

A estagiária Emmy Noether revela que gostou da experiência do estágio, mas também expõe que se sentiu decepcionada com a falta de apoio da professora titular da turma e com o fato de ter que modificar seu planejamento inicial diante do comportamento agitado da turma agitada. No fragmento do relato percebemos que houve um *choque* entre expectativas da acadêmica e a realidade da escola:

> O meu estágio, eu gostei do meu estágio, mas não foi aquilo que eu esperava que fosse, eu queria aplicar jogos, só que eu deparei com uma turma muito agitada, no início foi bem difícil de lidar com eles, então eu até pensei, mas eu vi que não ia dar certo fazer um jogo com eles, acho que faltou o acompanhamento da professora titular, pra me auxiliar e tudo mais, eu corri atrás dela, queria questionar e tudo mas apesar disso eu gostei do estágio, todos esses probleminhas da turma agitada, tu querê dá uma aula e os alunos não prestarem atenção e aí fica aquela bagunça...apesar disso eu gostei de dar as minhas aulas, [...]

Após a análise dos relatos das professoras estagiárias reafirmo a importância que tem o Estágio Curricular Supervisionado na formação das mesmas. Percebo o quanto a discussão e o apoio da universidade e da escola são fundamentais para o melhor desenvolvimento do trabalho dos acadêmicos e, principalmente, para a identidade docente que almejamos construir.

Alio-me ao pensamento de Nóvoa quando este defende que é urgente reestruturar os cursos de formação inicial, visto que, atualmente, eles estão abordando conteúdos distantes da prática, o que resulta em uma formação alienada e sem utilidade prática. Ainda, que os profissionais mais experientes devem acompanhar e orientar os jovens professores para que estes possam alcançar certa autonomia com o apoio dos colegas de profissão, enfatiza que os estágios devem ser reorganizados com base na realidade das organizações escolares a fim de que os estudantes aprendam com estudos de caso, tal como ocorre no modelo de organização médica. E também aponta que é imprescindível que a universidade reestruture suas atividades pedagógicas e invista em atividades de orientação, tutoria e supervisão, grupos de trabalho e de pesquisa que priorizem a reflexão crítica do conhecimento.

Pimenta e Lima (2010) também preconizam que o desenvolvimento do estágio tem de ser teórico-prático. Para que isso aconteça é importante que os companheiros de profissão acolham os alunos em fase de formação, pois a orientação baseada na ética legitima a prática pedagógica e aproxima o futuro professor da realidade histórica na qual atuará. Além disso, oportuniza que o futuro professor se torne capaz de aplicar o conhecimento universitário conforme as necessidades sociais de seus alunos e experencie aprendizagens contributivas para sua formação docente.

Freitas e Fiorentini (2009) destacam o potencial formativo da *escrita discursiva* nas disciplinas didático-pedagógicas tendo em vista a grande dificuldade que os futuros professores de Matemática demonstram em registrar sentimentos que envolvem a prática docente. Após pesquisa realizada, os autores afirmam que a reflexão mediada pela escrita estabelece um vínculo com a capacidade de pensar criticamente sobre a própria formação e o posterior desenvolvimento de uma consciência comprometida com o *fazer docente*.

Nesse sentido, exponho que anteriormente a este momento da pesquisa, pensava que os problemas com os estágios ocorriam somente com as Ciências Exatas, por isso fui conversar com a Professora Supervisora de Estágios da Graduação de História. Imaginava que os estagiários nessa disciplina davam uma aula muito boa, quase uma palestra por aula e que os alunos ficavam quietos e envolvidos com os assuntos explicados por ele e participavam quando solicitados.

Em conversa informal, a professora citada relatou que os estudantes da graduação têm um embasamento teórico sobre a disciplina e também uma boa base nas disciplinas pedagógicas, mas quando entram para a sala de aula têm problemas com a indisciplina dos alunos, não fazem a conexão da prática com a teoria e ministram uma aula tradicional, conteudista e sem atrativo para os alunos, que poderiam fazer uso da informática e ter introdução à pesquisa. Além disso, mencionou que gostaria que houvesse uma parceria entre a escola básica e a universidade, algumas reuniões com o professor da universidade e os professores que acolhem os estagiários, mas os professores da escola básica não possuem disponibilidade de horário e essa aproximação tão necessária não é concretizada.

Aqui trago a palavra de Fernandes para pontuar a reprodução de uma prática que se limita ao cumprimento de deveres e impede o questionamento e a reflexão acerca das ações realizadas; em suma: uma prática vazia, sem um sentido transformador para quem faz e para quem recebe:

> A prática fica reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão que deva buscar a teoria para ser questionada, recriada ou contestada. A

> prática tende a ser vista como uma experiência reducionista, sendo essa experiência uma vivência pontual, sem *ex-por-se*, sem sair para fora de si e refletir com o mundo da vida e do trabalho, sem produzir um sentido para o vivido, sem recriá-lo, sem confrontá-lo com o mundo lá fora e com nosso próprio mundo interior (FERNANDES, 2011, p.67).

Por último, passo a fazer algumas considerações sobre as estagiárias.

A futura professora Hipátia escreveu um ótimo projeto para trabalhar com os alunos, as aulas foram bem elaboradas, o plano de ensino estava certo sobre o conteúdo combinado com a professora titular, mas quando entrava em aula dava exercícios sobre outro conteúdo e fazia exercícios aleatórios. Os alunos se queixavam das faltas da estagiária e das aulas que não tinham uma sequência, um dia dava exercícios sobre um assunto e no outro, exercícios sobre outro assunto.

Foi chamada a atenção da estagiária pela supervisora de estágio e a mesma reclamou de problemas financeiros, problemas familiares e outros. No relatório do estágio, a acadêmica escreveu como se tivesse aplicado os planos de aula conforme havia apresentado para a professora titular, o que, de fato, não aconteceu; neste sentido vimos que é preciso mais rigor por parte da universidade em relação ao estágio.

A estagiária Emmy Noether construiu jogos didáticos para introduzir o conteúdo do 6º ano no inicio do estágio, planejou as aulas de acordo com o plano de ensino, trouxe material para trabalhar com os alunos, estava confiante até o momento de entrar em aula.

Na primeira conversa com os alunos como professora deixou todos os planos de uma aula inovadora de lado e começou com a aula tradicional, expositiva e conteudista, exercícios e correção dos exercícios no quadro (eventualmente chamava um aluno para ir ao quadro resolver exercício). Perguntada pela supervisora do estágio porque a mudança de atitude em relação às aulas, respondeu que quando ficou de frente com os alunos a única coisa que veio a sua mente foi a lembrança da sua professora de 6ª série e começou a agir como se fosse ela; esqueceu todos os seus projetos e jogos e seguiu com as aulas tradicionais.

Já a estagiária Ana Ayres do Amaral no início do ano entrou no Projeto Mais Educação na escola, logo começou a acompanhar a professora titular da 8ª série sob minha orientação, elaborou jogos didáticos para ajudar a turma a entender melhor os conteúdos ministrados pela professora e continuou durante todo tempo ajudando a professora num trabalho colaborativo.

Ao iniciar o Estágio Curricular Supervisionado, no terceiro trimestre de 2014, a acadêmica continuou seu trabalho com a turma, uma vez que já estava acompanhando as aulas, já conhecia a dinâmica da escola; assim, continuou o estágio curricular supervisionado

com tranquilidade, não teve problemas de disciplina da parte dos alunos, que já estavam acostumados com a acadêmica circulando pelas dependências da escola. Observei que a interação da estagiária com os alunos foi muito positiva; ela não sofreu o impacto que as demais sofreram ao entrar pela primeira vez em aula. Como professora, isto nos remete a ideia de que a universidade deve vir para dentro da escola básica, para que os acadêmicos tenham um maior contato com a realidade escolar desde o início do curso.

Em minha pesquisa percebi que todas as estagiárias ministraram aulas no modelo tradicional; algumas demonstraram mais boa vontade do que outras e tentaram ministrar aulas inovadoras, mas em geral se resignaram frente à realidade da escola, desamparo da professora titular e, principalmente, quando perceberam que lhes falta um preparo adequado para entrar em uma sala de aula e sentirem-se professoras.

Neste momento trago as palavras de Fernandes:

> A forma linear como tem sido organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante (embora com outra nomenclatura, a ideia-matriz permanece), trabalhando com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, e não com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico na busca de compreendê-los e ressignificá-los (FERNANDES, 2011, p.65).

Assim, entendo que a escola é um espaço de convergência riquíssimo, onde os discursos permitem aos sujeitos compartilhar ou confrontar teorias, práticas e relações com o mundo. Nesse sentido, a instituição escolar é um lugar privilegiado e crítico, pois é nela que podemos transformar as relações sociais, legitimar a reprodução de métodos de ensino ultrapassados e cidadãos sem formação profissional adequada, ou, de fato, potencializar os horizontes da criação da prática para que possamos ensinar, voltando a Nóvoa quando este menciona o filósofo Olivier Reboul – “Tudo que une e que liberta”. Para unir e libertar nossos alunos e cidadãos é preciso que haja uma mudança efetiva no modelo de ensino que a universidade vem reproduzindo.

6.3 O encontro com as categorias

Neste capítulo apresento como foram examinadas as narrativas das acadêmicas, à luz de Moraes e Galiazzi (2010), através da análise textual discursiva. Esta, conforme explicitado no capítulo 2, p.15, corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos.

Inicialmente, retomo as etapas dessa metodologia. Moraes e Galiazzi (2010, p.12) a dividem em quatro etapas:

1 – *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados;

2 – *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias;

3 – *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto;

4 – *Um processo auto-organizado*: [...] Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se.

Entendendo as etapas aqui explicitadas, passo para a realização de cada uma delas nessa pesquisa, na busca de uma compreensão maior do processo.

Etapa 1: Recorte do início do processo de análise, indicando como acontece a unitarização

Código (nome fictício das alunas)	**Unidade de significado** Relação universidade e escola	**Elemento aglutinador**
Hipátia	[...] a gente tem da faculdade uma visão meio fantasiada [...]	A Universidade está desconectada da escola
Ana Ayres	[...] vendo o comportamento dos alunos como é, como é uma aula, porque na faculdade a gente não tem esse contato com a turma [...]	
Emmy	[...] na faculdade a gente não trabalha assim... como ensinar a dar uma aula, não, isso não se pratica [...]	
Maria Gaetana	É uma realidade que a gente não vê na faculdade [...]	
Marília	A faculdade prepara para o bacharelado, mas não para a licenciatura [...]	

Figura 4: Tabela com processo de unitarização

Após construir as unidades de significado e os elementos aglutinadores, passei a estabelecer categorias, lembrando que essa etapa, que pode ser chamada também de *categorização*, tem como particularidade a construção de relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as. Deste modo, a figura 5, que chamamos de etapa 2, mostra a esquematização dos elementos aglutinadores e as categorias iniciais emergentes por meio da utilização da análise textual discursiva.

Etapa 2:

Elementos Aglutinadores	**Categorias Iniciais**
A minha expectativa em relação ao estágio é de ajudar bastante a turma, referenciar, não decorarem e sim aprenderem o conteúdo A minha expectativa em relação ao estágio é que ele seja bom, são meus objetivos que a proposta que eu tenho seja alcançada Como vai ser na sala de aula? Como fazer? Esse é meu medo do estágio. Sei que não é uma receita de bolo (...) Não sei se vou conseguir aplicar os conceitos que aprendi na faculdade	Insegurança inicial Inexperiência
Estágio é bom porque a gente vê uma realidade totalmente diferente O estágio acrescenta muito na nossa vida profissional, eu acho que a maioria das vezes, mais de uma forma negativa do que positiva, O estágio é uma parte muito importante do curso de licenciatura. Aprendi muito mais do que aprendi no ano todo. Espero que seja muito bom para minha experiência e pra eles. Teriam que ser 32 horas e quanto mais a gente fizesse na escola melhor, aí agora eu vou ficar até o fim do ano porque a escola pediu, pra mim não tem problema, até melhor porque senão os alunos se perdem. O estágio é muito bom para isso, pra gente vê a realidade da educação, tá me ajudando, tá me firmando que eu quero é curso superior é o que eu quero, estudar pra dar aula no curso superior.	Valor do Estágio

Que que eu tô fazendo aqui??? (risos)... Meu Deus do céu, aquele monte de crianças olhando para ti, e aí tu tens que ensinar? Aí tu acabas repetindo, repetindo os modelos, Então a gente teve a disciplina de Trabalho de Campo, no semestre passado, que preparou a gente pro estágio, e daí a gente discutiu vários textos Discussão de vários textos sobre a educação, políticos, etc.	Despreparo
Na faculdade a gente não trabalha assim como ensinar a dar uma aula, não, isso não se pratica, eles só pedem pra ti fazer um plano de aula, é só pra gente saber fazer um plano de aula, só isso. Porque na faculdade a gente não tem esse contato com a turma, O que faltou esse contato com os alunos por parte da Universidade antes do estágio porque a gente só vê no estágio observatório e é pouco tempo A universidade ensina uma visão fantasiosa da realidade Fica analisando os alunos e vendo o comportamento como é; é uma aula, porque na faculdade a gente não tem esse contato com a turma mas eu acredito que a gente tem uma preparação no teórico, mas a prática a gente só tem no estágio mesmo, [...] A faculdade, assim, prepara o aluno muito bem para o bacharelado, mas não pra licenciatura Na faculdade a gente não trabalha assim como ensinar a dar uma aula	Falta de conexão entre a universidade e a escola

Ela me ditou os conteúdos, me ditou como eu deveria dá esses conteúdos, falou umas coisas que eu não poderia das para eles e só, a orientação que eu tive foi só essa, Acho que faltou o acompanhamento da professora titular da turma A gente não teve aula de preparação para o estágio, por isso eu não sabia o que entregar A gente não tem autonomia total né, a gente depende da professora [...] eu acho que não ter autonomia, eu acho que acaba, que poda nossa iniciativas A gente precisa muito do professor titular porque a gente não sabe muita coisa ainda e são professores que têm anos na escola	Importância de acompanhamento da professora titular da turma
No último ano do Ensino Médio a professora Ester foi minha professora, trabalhou com a minha turma geometria espacial, arranjo, foi bem bom, com material concreto. A professora II desde o início ela sempre me recebeu muito bem, e eu achei bem legal desde o início foi que ela disse: “Vamos organizar juntas o material” [...] não utilizei livro didático, utilizei só material que selecionamos para as aulas, e exercícios tirados desses materiais	Valor do saber da experiência de vivência

Mas nós saímos do mundo acadêmico e nos desapontamos ao chegar na escola Não foi aquilo que eu pensava que fosse Então eu me decepcionei muito com essa parte das cadeiras da educação, eu pensei que era uma coisa a ver com a matemática e foi uma coisa bem ampla, assim, coisas políticas, era mais política do que relacionado a educação, falta da conexão da importância da política e política pública na formação profissional.	Decepção com o estágio
O meu foco é ser professora de ensino fundamental [...] estou trabalhando em um projeto da universidade Eu pretendo continuar sendo professora, apesar dos pesares, pretendo É questão de lutar por um ideal... que a gente pode fazer a diferença na vida das crianças e acho que isso vale mais a pena que o salário	Projeção profissional

Figura 5: Tabela com esquema dos elementos aglutinadores e categorias iniciais

Realizando a leitura detalhada das narrativas das acadêmicas e retomando a etapa 2, iniciei a análise de dados, e assim construí novas categorias, mais complexas e abrangentes. Essas novas categorias contemplam as anteriores e constituem as quatro categorias intermediárias.

A primeira categoria intermediária, “A importância de uma metodologia adequada”, surgiu quando percebi que as unidades de significado têm como base a percepção, pelas futuras professoras, de que o estágio é muito importante para a formação profissional e, junto a isso, a constatação de que a universidade está distante da realidade da sala de aula. O grupo destacou essa ideia, de que a faculdade não ensina a ensinar e que reproduz uma visão fantasiosa da realidade escolar.

A segunda categoria intermediária, “Importância da orientação e acompanhamento do professor titular da turma e do supervisor de estágio”, surgiu a partir da verificação de que todas as acadêmicas tinham a expectativa de contar com o apoio e a orientação da professora titular da turma e da supervisora. As alunas destacaram a insegurança e o medo de iniciar a trabalhar com as turmas e o afastamento de determinada professora titular, o que resultou em um sentimento de desmotivação para algumas e de superação/maturidade para outras. Também destacaram o quão positivo é o acolhimento da professora titular e da supervisora de estágio nessa etapa da formação.

E, para a construção da terceira categoria intermediária – A valorização da próxima etapa da formação –, revela o quanto as futuras professoras, apesar das dificuldades enfrentadas no período de estágio, compreendem como é importante avançar na profissão com uma base sólida de conhecimento. Algumas acadêmicas decepcionaram-se com o estágio e decidiram fazer mestrado e doutorado, visto que desejam dar aulas apenas no ensino superior, inclusive, uma delas tinha essa ideia antes de iniciar o estágio e acabou reforçando-a durante o período de prática. Outras acadêmicas pretendem trabalhar com o ensino fundamental e médio (pois entendem que essa experiência é imprescindível para a formação do professor) para depois pensar em fazer mestrado e doutorado.

É importante ressaltar que no processo de construção dessas categorias foram realizadas várias leituras dos dados obtidos, buscando a melhor organização. Desse processo emergiram outras compreensões e surgiram duas categorias finais: “A universidade não forma professores” e “Decisão sobre onde ser professor (universidade ou escola?)”.

A figura 6 nos mostra o processo completo da categorização, partindo das categorias iniciais até a emergência das categorias finais, formando o esquema de categorização:

Etapa 3 e 4:

<table>
<tr><th>Categorias Iniciais</th><th>Categorias Intermediárias</th><th>Categorias Finais</th></tr>
<tr><td>Valor do estágio na formação</td><td rowspan="2">Importância de uma metodologia adequada e acompanhamento de ambas Universidade e Escola</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Falta de conexão entre a</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>universidade e a escola</td><td></td><td rowspan="3">A universidade não forma adequadamente professores</td></tr>
<tr><td>Falta de acompanhamento</td><td rowspan="2">Importância da orientação e acompanhamento do professor titular da turma e do supervisor de estágio</td></tr>
<tr><td>Valor do saber adquirido, experiência.</td></tr>
<tr><td>Decepção com o estágio</td><td rowspan="2">A valorização da próxima etapa da formação</td><td rowspan="2">Decisão sobre onde ser professor (universidade ou escola?)</td></tr>
<tr><td>Projeção profissional</td></tr>
</table>

Figura 6: Esquema de categorização

No trabalho de unitarização e categorização, a convivência com essas alunas e a leituras de suas narrativas possibilitaram uma renovada compreensão da totalidade que constitui a última etapa de análise, o metatexto. Aqui retorno a Moraes e Galiazzi (2010, p.70) para explicar que "[...] o metatexto resultante representa a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores".

Assim, entendo que o texto final desta pesquisa foi construído na materialidade do diálogo entre pesquisadora, sujeitos e teóricos que dão suporte a este estudo.

6.4 Experimentando o pretendido

No dia 22 de maio de 2015, uma sexta-feira, às 14 horas, realizou-se uma aula da disciplina de Trabalho de Campo II, com os acadêmicos do Curso de Matemática que pretendem estagiar no segundo semestre deste ano. Esta foi minha primeira aula e marcou o início da minha proposta de produto, projeto que foi elaborado a partir da minha pesquisa de Dissertação para obtenção do Titulo de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

A aula foi ministrada por mim, com apoio da professora titular da turma, minha orientadora. Também estiveram presentes a Coordenadora do turno da tarde da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, Professora Lucy Rosa da Silva, que falou sobre a recepção e acolhida dos estagiários, bem como de todo processo burocrático necessário para a entrada dos acadêmicos na instituição escolar: observação de algumas aulas e o começo do estágio em sala de aula. A Coordenadora Geral da Escola, Professora Siara M. Nietiedt se deteve na parte do conhecimento adquirido nesse processo, tanto pelo estagiário como pelo professor titular da turma, que devem fazer um trabalho colaborativo onde os dois aprendem maneiras diferenciadas de trabalhar em sala de aula, por isso a importância do professor titular acompanhar o futuro professor durante o tempo de estágio, e do compromisso social que cada professor tem de mudar o ser humano para melhor.

A minha fala abordou o pensamento do professor António Nóvoa, que expõe em diversas entrevistas o seu desejo em trazer a Universidade para dentro da Escola, e também demonstra a sua vontade de que as Licenciaturas copiem o modelo da Faculdade de Medicina, no qual o acadêmico acompanha um caso clínico com o professor, desde o início do curso; assim também o licenciando deveria acompanhar um professor para aprender com ele.

A Professora Denise falou sobre a importância que é para o acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática ter essas aulas dentro da Escola Básica, citando Paulo Freire (1997), António Nóvoa (1995) e outros, como exemplos de teóricos para estudos com os estudantes e com os professores da Escola. Também participaram dessa aula alunos dos primeiros e dos segundos anos do Ensino Médio da Escola.

Esta aula foi a primeira de um trabalho que poderá se tornar rotina para a formação continuada na Escola e para a formação inicial dos acadêmicos dos Cursos de Licenciaturas da Universidade e, ainda, para os estudantes do Ensino Médio, poderá ser a orientação que o Professor António Nóvoa (2011) defende em suas entrevistas: que o Curso de Licenciatura seja a primeira escolha do aluno e não a segunda ou terceira opção.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rememorar a caminhada realizada ao longo da pesquisa, na qual expus a voz das estagiárias por meio de narrativas e minha própria voz, percebi que são bastante complexas as questões que envolvem o Estágio Curricular Supervisionado: Crença na docência, comprometimento, poder, decepção, persistência, planejamento, trabalho. Nesse sentido, acredito que devemos aguçar nossa sensibilidade e voltar-nos para uma questão fundamental: cabe a nós, professores, limitar ou ampliar o potencial do espaço escolar como instituição humanizadora e emancipadora dos alunos e todos aqueles que fazem parte dele. Consciente dessa responsabilidade que cabe a mim, como professora, é que iniciei a pesquisa que retomo a partir de agora.

Meu encontro na escola com as estagiárias aconteceu no segundo semestre de 2013, pois já acompanhava os trabalhos do Estágio Curricular Supervisionado e a professora supervisora de estágio da UFPel, por email, pediu que eu acompanhasse a estagiária Hipátia devido a queixas da coordenação escolar da Escola Sylvia Mello em relação a postura, responsabilidade dessa acadêmica.

Ao acompanhar a estagiária tomei conhecimento de que ela tinha um projeto muito bom para desenvolver com os alunos, porém, em sala de aula trabalhava "*banalidades"* com uma turma, realizava trabalhos escritos ou fazia qualquer outra coisa em sala de aula quando vinha à escola abandonando o projeto. A família da mesma morava em outro estado, ela era bolsista e estava hospedada na Casa de Estudantes; tinha muitas dificuldades financeiras e a professora titular assumia a turma nos dias em que a mesma faltava, além disso, a estagiária, ao perceber que poderia ser substituída pela professora titular passou a ausentar-se ainda mais ao estágio. Percebo um despreparo emocional dessa acadêmica e penso que essa outra forma de ingresso na universidade, via ENEM traz essa consequência, ou seja, jovens de outras regiões distantes, não conhecem nossa realidade. Embora não seja o foco desse trabalho acredito que este fator comprometeu o desempenho da acadêmica, pois a mesma não apresentou um comprometimento com essa etapa de sua formação.

Neste mesmo segundo semestre de 2013 acompanhei a estagiária Maria Gaetana Agnesi. Esta realizou um trabalho muito bom mesmo sem a colaboração da professora titular I, pois a estagiária só teve contato com essa professora no dia em que recebeu a turma. Esta estagiária chegava antes do horário e esse era o momento em que aproveitávamos para conversar sobre o Estágio Curricular Supervisionado, sobre os alunos, o ambiente da escola,

entre outros assuntos. Ela não teve problemas de disciplina mesmo trabalhando com uma turma bem agitada; tinha domínio de turma e acompanhava o desenvolvimento de cada um dos estudantes. Eles se sentiam valorizados pela futura professora e ficavam além do horário para tirar as dúvidas.

No primeiro semestre de 2014 acompanhei as aulas de Prática de Ensino, aulas em que os acadêmicos fazem leituras e elaboram jogos, projetos, plano de ensino e planos de aula com intenção de aplicá-los no Estágio Curricular Supervisionado. A acadêmica Ana Ayres do Amaral elaborou um projeto junto com a professora titular da turma de oitava série e começou a aplicá-lo em sala de aula em colaboração com a professora, trabalhou todo o semestre com esses alunos nas aulas regulares da professora II, mesma professora que recebeu a estagiária Hipátia anteriormente.

No segundo semestre de 2014 inicia o estágio da acadêmica Marília Peixoto nas turmas da professora I, entregou a turma sem mais participar de nenhum momento do estágio,por exemplo, não comparecendo à escola quando teria o primeiro período da tarde ou saindo mais cedo quando teria o último período. Marília Peixoto assumiu a turma e fez um bom estágio, teve domínio de turma, seguiu todas as orientações da supervisora de estágio, participou de reuniões de pais, conselho de classe, entrega de boletins, etc. Possui conhecimento teórico dos conteúdos e também um conhecimento pedagógico muito bom, além de desenvoltura com a parte burocrática da escola.

Esta estagiária muitas vezes comentou que a universidade está focada em conhecimentos muito além do necessário para a sala de aula e não prepara os acadêmicos para ensinar adequadamente conhecimentos específicos do ensino fundamental e ensino médio, ou seja, para ela a universidade está alheia ao que a escola de fato precisa. Marília Peixoto fazia perguntas sempre que tinha dúvidas e demonstrava grande comprometimento com a profissão: *Como ensinar aquele conteúdo de sétima série? De que maneira começar a aula? Como começar o conteúdo?*

Ana Ayres do Amaral começou o estágio em uma turma de sexto ano com a professora I – que entrega a turma e se compromete com outras tarefas da escola, deixando as aulas por conta da estagiária – e apresentou vários problemas em comprometer-se com o estágio: não cumpria o horário estipulado para as aulas, faltava às aulas ou chegava atrasada, etc. Essa falta de acompanhamento e orientação da professora titular junto à falta de comprometimento da estagiária gerou um descontentamento em pais e alunos. Em determinada reunião os pais queriam que a estagiária trocasse de turma. Após muita discussão

e com apoio da supervisora de estágio, a acadêmica contornou a situação e continuou a lecionar, com dificuldade, até o fim do ano letivo.

Essa acadêmica teve muitos problemas de indisciplina por parte dos alunos e não desenvolveu um bom "*domínio"* de turma, pois só conseguia explicar os conteúdos e fazer com que os alunos resolvessem os exercícios com a presença da supervisora de estágio em sala de aula. Ao longo do período do estágio dessa aluna, os alunos revelaram que a professora titular, ao entregar a turma, fez o seguinte comentário: "Estou te entregando a minha pior turma". Contaram, também, que a professora I dizia abertamente: "Não precisa obedecer porque ela é estagiária" despreparo dos professores da escola básica, que são ex-acadêmicos. Enfim, os alunos não tiveram um bom aproveitamento, alguns reprovaram e outros obtiveram aproveitamento mínimo para aprovação.

Ana Ayres do Amaral fez o estágio com a turma de oitava série da professora II. Sempre trabalhou junto com a professora aplicando os projetos e jogos elaborados por elas, plano de ensino, plano de aula, jogos educativos, provas, trabalhos... Todo o planejamento foi sendo elaborado em comum acordo, tudo era feito com apoio da professora titular. Além disso, um fato que colaborou muito para o resultado positivo desse estágio foi que os alunos já vinham trabalhando com a acadêmica desde o início do ano e estavam orientados pela professora a obedecer e colaborar com a estagiária; sabiam que ela estaria sempre por perto para resolver qualquer tipo de problema. Vemos aqui o pensamento de Nóvoa – "Os primeiros anos de exercício docente são absolutamente fundamentais" – quando defende a necessidade de criar formas de acolhimento e supervisão dos professores nos primeiros anos de sua vida profissional, pois, são nesses anos iniciais que se definem "grande parte do percurso profissional de cada um" (2011).

Ainda, esta professora II ficava na sala dos professores durante o horário em que a estagiária estava ministrando aula e no final de cada período conversava com a acadêmica a fim de sanar qualquer dúvida que surgisse naquele dia. Esta turma teve um excelente aproveitamento, todos os alunos foram aprovados.

Diante destes acontecimentos é que acreditamos que a universidade deve vir para dentro da escola, conforme defende Nóvoa:

> Uma coisa simples, nem que fosse todas as semanas, na sexta-feira, das cinco às seis da tarde, há uma reunião de reflexão com os professores. Nem que fosse introduzir uma hora de reflexão por semana, isto só por si já traria melhorias inacreditáveis no acompanhamento dos professores. Uma reflexão coletiva sobre as maiores dificuldades da semana, quais ele conseguiu superar. Podem ser às vezes coisas muito pequeninas, não de grandes

> programas, que melhoraria muita coisa na capacitação dos professores (NÓVOA, 2011).

Assim, é importante que haja discussões sobre o comportamento dos estagiários em relação às turmas assumidas por eles e também acerca de como os professores titulares das turmas podem amenizar esta difícil entrada dos acadêmicos em sala de aula, pois parece que muitas vezes esses professores esqueceram que vieram da mesma universidade e que foram estagiários.

Neste momento trago as palavras de Nóvoa, que utiliza as palavras *acolhimento* e *proteção* quando defende o acompanhamento contínuo do novo professor pelos professores mais experientes no início de sua caminhada profissional:

> Os primeiros anos de exercício docente são absolutamente fundamentais. E ninguém cuida destes anos, nos quais se define grande parte do percurso profissional de cada um. É urgente criar formas de acolhimento, de enquadramento e de supervisão dos professores durante os primeiros anos da sua atividade profissional. (...)
> Os jovens professores deveriam ser protegidos nos primeiros anos de exercício. Como os médicos. Ninguém começa sozinho a fazer operações complexas para, à medida que se torna um médico mais experiente e competente, se dedicar apenas a curar constipações. Devia ser assim também com os professores. As situações escolares mais difíceis deviam estar a cargo dos melhores professores. Infelizmente, é para estas situações que os jovens professores são muitas vezes lançados sem qualquer apoio. É um erro de graves consequências (NÓVOA, 2011).

Refletindo sobre esse aspecto, entendo que a falta de apoio de um colega a outro é uma desonra para qualquer profissional que estime a profissão que escolheu seguir. No campo educacional o descaso dos professores titulares com os estagiários pode ser um gesto de irresponsabilidade, pois afeta diretamente a aprendizagem dos alunos, os colegas de profissão, o estagiário que está chegando para aprender ainda mais, enfim, de todos os sujeitos que fazem parte de todas as dimensões que configuram a escola.

O que observo é que os professores das escolas não têm conhecimento das suas obrigações perante os estagiários e podem alguns pensar que é um *favor* entregar a turma a eles. Ou, o contrário, conscientes de suas obrigações legais, as ignoram completamente porque sabem que não serão fiscalizados. Este aspecto eu pretendo minimizar com o meu produto. Penso que a criação desse espaço de troca poderá trazer informações para a Escola, para a Universidade, preparando os professores que receberão estagiários. Ao longo de minha caminhada na docência fui testemunha de muitos casos em que a presença, ou não, do

professor titular causa um grande impacto na vida do estagiário, o que é certificado pelas palavras de Pimenta, quando diz que

> o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2010, p.56).

Nesse sentido, o impacto causado pelo acolhimento (ou não) do professor pode ser tanto positivo quanto negativo: os estagiários que são amparados pelo professor da turma sentem-se mais seguros frente às dificuldades encontradas na sala de aula e mostram-se desinibidos para perguntar, tirar dúvidas e conversar sobre o que consideram seus pontos fracos e fortes, por exemplo.

Por outro lado, os estagiários que não contam com o apoio do professor titular podem sofrer desde o primeiro dia com o descrédito em si mesmos: sentem-se abandonados, ficam inibidos e enfrentam maior dificuldade no entrosamento e domínio da turma. Já aconteceu de outro professor de outra disciplina oferecer o apoio que esse acadêmico necessita, durante conversas no horário do recreio ou na saída das aulas, mas, no geral, o sentimento é de desmotivação.

A pesquisa também possibilitou que eu trouxesse à memória o meu Estágio Curricular Supervisionado. Ao entrelaçar minha vivência com as vivências analisadas durante a pesquisa percebo que houve mudanças positivas quanto às disciplinas que preparam para o estágio, mas ainda falta um acompanhamento da supervisão de estágio por parte da universidade e a conscientização dos acadêmicos em relação às disciplinas pedagógicas, pois, na visão deles, estas possuem menos valor do que as disciplinas específicas do curso. Essa visão talvez seja reforçada pela situação.

Também, percebi que a Universidade Federal continua trabalhando conteúdos muito além dos conteúdos básicos para o ensino fundamental e para o ensino médio. Neste sentido, os acadêmicos, assim como eu, em minha época, chegam ao estágio tendo que estudar uma maneira de ensinar os conteúdos básicos para os alunos, e mesmo sabendo muito, têm grande dificuldade para ensinar coisas simples, justamente porque lhes faltam os conteúdos de base. Os conhecimentos mais básicos, conceitos primeiros são entendidos como banalidades para os acadêmicos, no entanto, são fundamentais para o estudante entender o conteúdo matemático que vai despertar nele o gosto pelas ciências exatas, e os acadêmicos/estagiários têm o reforço dessa interpretação, por parte de alguns professores das disciplinas específicas.

Meu percurso como professora nas escolas de ensino fundamental e médio me permitiu entender que o abismo que separa a universidade e a escola pública vai além das questões culturais, políticas e legais que envolvem a educação; o abismo – confirmado nas narrativas das futuras professoras – se fundamenta na ausência de uma compreensão extremamente básica: a de que é na *interação* que os sujeitos podem construir ou desconstruir algo.Conforme indica Nóvoa:

> Na formação inicial dos professores, há um momento muito importante, que nós chamamos de fase de transição. É quando eles saem das universidades e vão começar a ensinar. Esses primeiros anos são centrais e têm sido descuidados no Brasil, contrariamente a outros sistemas educativos. O professor aprendeu técnicas e métodos na faculdade, mas onde ele aprende a ser professor é nesses primeiros anos de exercício profissional. A pessoa acaba seu curso, entra na escola, muitas vezes fica com as piores turmas, nos piores horários e é deixada ali em uma "batalha de sobrevivência". E isso é dramático, porque os professores acabam por criar certas resistências em relação a profissão que não lhes permite serem bons professores (NÓVOA, 2005).

Aqui me reporto a Fernandes quando esta pontua a responsabilidade social da universidade como país e sua população e recorda a lição de Cristóvão Buarque quanto ao desafio que cabe à universidade: escolher um projeto de vida, sociedade e nação – um projeto fundamentado em uma "modernidade técnica, cuja eficiência independe da ética, ou uma modernidade ética, na qual o conhecimento técnico será subordinado aos valores éticos, dos quais um dos principais é a manutenção da semelhança entre os seres humanos" (FERNANDES, 2011, p.69).

Nesse sentido, defendemos que é na *interação* dos sujeitos que constituem universidade e escola que vive a esperança de uma transformação efetiva para o ensino e para o país. Conforme as palavras de Fernandes:

> O grande desafio posto é que a universidade se transforme, se reinvente a si própria de forma contínua, crítica e com esperança que constrói a espera para fortalecer um projeto civilizatório (Arendt, 2010; Buarque, 1991; Vieira Pinto, 1960). Transformação e reinvenção que começam nas entranhas da instituição, na sua missão de formar seres humanos nos processos que a instituem ensino-aprendizagem-pesquisa-extensão, especialmente na geração de *professores em formação*, para desafios ainda não pensados, as que mantenham os valores de dignidade humana, dignidade humana que é a referência nuclear e central da ação adequada à humanidade, a única base para nosso agir consequente (FERNANDES, 2011, p.68).

Nessa linha também concordo com o professor Nóvoa(2012) quando este recomenda o modelo aplicado no Centro Acadêmico de Medicina, na Universidade de Lisboa, no qual há um perfil variado de profissionais que asseguram a ligação entre pesquisa, extensão e profissão, o que beneficia sobremaneira a formação dos professores.

Assim, entendemos que, tal como os médicos formam os médicos, também os professores da escola poderiam atuar na formação inicial dos futuros professores e estes, assim como os médicos que ao ingressar na Faculdade de Medicina acompanham o tratamento de um paciente para aprender sobre recuperação ou evolução de doenças, os acadêmicos do Curso de Matemática poderiam acompanhar um professor em uma turma para ver como este trabalha em sala de aula e depois fazer um diagnóstico do que acontece.

Além de observar, os acadêmicos, também, poderiam dar a sua opinião para melhorar as aulas ou tentar inovar a metodologia usada e assim vivenciar a prática e os resultados.

Inclusive, algumas das disciplinas pedagógicas do Curso de Matemática da UFPel poderiam ser ministradas dentro da escola pública,pois os professores da escola podem participar destas aulas fazendo uma formação continuada e assim, também preparando-se para receber os estagiários em suas turmas.Essa condição pode ser parte de minha proposta de produto.

Também, gostaria de destacar que hoje há um lugar adequado na escola em que trabalho para receber os estagiários: após várias reuniões da Escola com o Conselho Escolar, do qual faço parte, de reuniões com os professores para aprovar o uso da sala onde era o bar da Escola (que infelizmente também servia de para que os alunos ficassem conversando no horário de aula juntamente com professores que não estavam tão interessados em permanecer em sala de aula) houve a aprovação do espaço.

O local possui uma sala grande e quatro salas pequenas. A sala grande terá 50 cadeiras estofadas de braço, uma lousa digital, data show, notebooks e uma TV de tela plana com DVD para que os professores da Escola possam passar vídeos-aula quando precisarem.

As salas pequenas são divididas em área de estudos, onde cada área terá livros didáticos, TCCs, dissertações, PCNs, PPP da Escola. Este local também será utilizado para aulas da disciplina de Trabalho de Campo da UFPel e os professores da Escola poderão acompanhar estas aulas.

Este é o espaço em que cada estagiário será recebido pelo professor titular da turma em que ele atuará no período de Estágio Curricular Supervisionado, local onde vai elaborar projetos, as aulas e avaliações, estando ali todo o material necessário, além do constante apoio

da Supervisão Escolar. Imprescindível dizer que este Produto é a realização de um sonho que me acompanha desde o meu Estágio Curricular Supervisionado

Neste momento da pesquisa, posso dizer que sou uma estudante/professora mais consciente de meu papel social, em minha capacidade colaborativa e ainda mais apaixonada pelo desafio que é trabalhar no ensino teoria e prática, conforme Fernandes.

Encontrei nos teóricos estudados as ideias que me acompanhavam há muito tempo e nessas leituras me apoiei para pensar e encontrar apoio junto à administração escolar para criar este espaço na escola pesquisada, tendo em vista: a formação continuada para os professores que receberão os estagiários; para os acadêmicos, um suporte para amenizar a entrada na escola.

Pretendo continuar esta caminhada estudando e pesquisando junto aos estagiários da universidade, a fim de encontrar novos olhares sobre as práticas e contribuir com ações que colaborem para o progresso do ensino da matemática e o progresso do humano. Identifico-me com as palavras de Nóvoa quando este diz que o eu pessoal, social e profissional "não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão" (1992, p.16).

Por isso, acredito que é importante investir na escola como um espaço/instituição que contribui para a formação contínua de seus alunos e de seus professores através de *partilha*, onde ambos constroem e (re)constroem as relações e as práticas pedagógicas com o objetivo único de alcançar novos olhares, numa perspectiva crítica e progressista, sobre a educação.

Com as palavras de Nóvoa, completo essa dissertação, onde o autor defende a ideia de que o professor deve exercer a docência com ética, primando pelo conhecimento, trabalho em equipe e responsabilidade social, pois é a educação que forma e transforma a sociedade em que vivemos:

> O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir na sociedade, faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2011).

Assim, reforço minha crença na escola de educação básica como um lugar de formação, mas, também, reitero que a aproximação entre universidade e escola é fundamental, visto que é urgente interromper a reprodução insidiosa de um ensino incapacitante e buscar a

legitimação de um ensino transformador – que vise à emancipação dos sujeitos – e que represente um salto para a melhoria da formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A. PEREZ GOMEZ. Paradigmas contemporaneos de investigacion didactica. In: SACRISTÁN, José Gimeno; A. Perez Gomez. **La Enseñanza: su teoria y su practica.** Madrid: Edições Akal, 1989.

ABRAHAM, Ada. **L'enseignant est une personne.** Paris: ESF.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. **Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

BALL, Stephen J. e GOODSON, Ivor F. **Teachers' Lives and Careers.** London: The Falmer Press, 1989.

BARBOSA, E.; GENTIL, H. **Professores, trabalho e formação profissional – o estágio no projeto parceladas/UNEMAT.** XII ENDIPE, 2004.

BRASIL. Decreto-Lei n.° 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal>.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Lei n.° 4.024, de 20 dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=545>.

BRASIL. Parecer CFE n.° 292/62, de 14 de novembro de 1962. Fixa matérias de formação pedagógica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>.

BRASIL. Parecer CFE n.° 627/69. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>.

BRASIL. Lei nº 5.692 - de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>.

BRASIL. Parecer CFE N° 349/72, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.° grau, habilitação específica de 2.° grau. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm>.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/LEIS/ l9394.htm>.

BRASIL. Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content& view=article&id=12636&Itemid=86>.

BRASIL.Parecer CNE/CP 21/2001, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=artic le&id=12636&Itemid=86>

BRASIL. Parecer CNE/CP 027/2001, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index. php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>.

BRASIL. Parecer n. CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001.Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index. php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid=86>.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12633&Itemid= 86>.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 09/2007. Sociedade Brasileira de Matemática. Disponível em: <http://www.sbm.org.br/web//up/editor/File/TCC_CNE.pdf>.

BRASIL. Lei nº. 11.788, de 25 de agosto de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>.

BRASIL. Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/creto-7219-10>.

BRASIL. Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos anexos. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/>.

BRITO, L. P. L. "Em terra de surdos-mudos (sobre as condições de produção de textos escolares)". **Trabalhos de linguística aplicada.** Campinas, n. 2, pp. 145-167 (1983).

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

CANDAU, V. **A didática em questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino:** os estágios na formação do professor. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1985.

CEDRO, Wellington Lima; BORGES, Chrystian Fernando Araújo.**Itinerários da Educação Matemática: O Estágio Supervisionado e a Formação do Professor de Matemática (2011).** Disponível em: <www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/.../prolicen-chrystian-fernando.pdf>. Acesso: 17 Set 2013.

COCHRAN-SMITH, M. **Reinventing Student Teaching.** Journal of Teacher Education, vol. 42, nº 2, pp.104 -118. (1991).

CONNELLY, F. M. CLANDININ, J.; Stories of experience and narrative inquiry**.** **Educational Researcher**. Vol. 19, n.5 p.2-14, 1990.

DIDONE, A. M. **Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ portals/pdf/arquivos/985-2.pdf>. Acesso: 17 set. 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação.** Porto: Afrontamento, 2006.

EISNER, E. W. The educational imagination - Third Edition. New York. MacMillan. U.S.A. 1994.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida – De-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, Ilma passos Alencastro (Org.) **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas** – Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico – Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERNANDES, Cleoni. **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão.**Antonio J. Severino... [et al.]; Francisca Eleodora Santos Severino (org.). São Paulo: Cortez, 2011.

FERRAZ, L; FERREIRA, M. **O estágio supervisionado como estratégia de interlocução entre a universidade e a comunidade: o jeito do campus X caminhar pelo campo da formação profissional de educadores.** XII ENDIPE, 2004.

FIORENTINI, Dario; FREITAS, Maria Teresa Menezes. Investigar e Escrever na Formação Inicial do Professor de Matemática. *In*: **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática** / Dario Fiorentini, Regina Célia Grando, Rosana Giaretta Sguera Miskulin (Organizadores). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____, Dario. **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares/Dario Fiorentini (Organizador). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____, Dario; MIORIM, M. A. Pesquisar & escrever também é preciso: a trajetória de um grupo de professores de matemática. In: FIORENTINI, D.; MIORIM, M. A. (Org.). **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas: Graf. FE-Unicamp; Cempem, 2006.

_____, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISCULIN, Rosana G. S.(Organizadores) **Práticas de Formação e Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

FONTANA, R. A. C. "Exercícios de aprender: os modos de ver, dos modos de ler e de dizer por escrito o ofício de professor/a nas experiências de formação". *In*: **XI ENDIPE**, Goiânia. **Anais... 1**, cd-rom, 12p.(2002).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola & cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. In: AYALA, Eduardo Jorge Zevallos; LOPES, Liciane Stroda. **Educação e ideologia: a questão do currículo oculto.** Disponível em: <www.portalanpedsul.com.br/.../**Educacao**.../05_46_58_**EDUCACAO_E_**...> Acesso em: 18 jul. 2014.

FRANÇA, D. *et al.* **A formação de professores e o estágio curricular.** XI ENDIPE, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; OLIVEIRA, Ricardo Rios. **Formação Inicial de Professores de Matemática: Os Estágios Supervisionados e as Histórias de Vida.** Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem. Florianópolis, v. 05, n. 1, p.61-70, 2010.

GARCIA, Carlos M. (1999). **Formação de Professores** – Para uma Mudança Educativa. Porto: Portugal, Porto Editora.

GIPIELA PIENTA, A. C. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante**, UFPR, 2007.

GHEDIN, E. **A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo.** XII ENDIPE, 2004.

GODOY, María Magadalena; ROJAS, Ingeniera. **Curriculum Nulo: Identificación em un Diseño Curricular.** Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91100?show=full>. Acesso em: 18 jul.2014.

GOVERNO DO ESTADO DO RS **– Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional - integrada ao ensino médio – 2011-2014.** Disponível em:<www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 06/06/2014.

GOVERNO DO ESTADO DO RS. **Ensino Médio: Formação pedagógica aborda seminário integrado.** Publicação: 08/02/2012 - 15:35. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 12/07/2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Lisboa: Educa, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003 (Docência em Formação).

LORENZATO, Sérgio (org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LÜDKE, Menga. **Formação Inicial e Construção da Identidade de Professores de Primeiro Grau**, in CANDAU, Vera M. F. (org.). Magistério: Construção Cotidiana. Petrópolis. Editora Vozes, 1997.

KAGAN, D. **Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. Review of Educational Research**, vol.62, nº 2, pp.129-170, 1992.

KATZ, L. G.; RATHS, J. D. **A Framework for Research on Teacher Education Programs. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association.** Chicago (1985a).

KATZ, L. G.; RATHS, J. D. **Dispositions as Gools for Teacher Education. Teaching and Teacher Education, I** (4), p.301-307. (1985b).

KRAUSE, Ester Vellar. **Universidade Federal de Pelotas. Licenciatura em Matemática.** Pelotas: UFPel, 1996. Relatório de Estágio Supervisionado.

KRÜGER, V. **Evolução do Conhecimento Profissional de Professores de Ciências e Matemática:** uma proposta de educação continuada. 2001. 301p. Tese - (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, PUC-RS, Porto Alegre (RS).

LAROSSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarada.** 4. ed. Belo Horizonte, Autêntica.

LIMA, L.; SILVA, R. **Estágio curricular e formação de professores: velhos problemas, novas questões.** XI ENDIPE, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MATTANA, S. **Prática de ensino e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura como fonte potencial de qualificação da formação inicial de professores.** XII ENDIPE, 2004.

MATTEI, A.; MALANCHEN, J. **Prática de Ensino I: subsídios para uma reflexão sobre o estágio supervisionado na formação do professor.** XII ENDIPE, 2004.

MEZA, Beatriz Arrieta de; MEZA, Rafael Daniel Cepeda. **El Currículum nulo y sus diferentes modalidades.** OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>. Acesso em: 18 jul. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Pelotas. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Estágio na UFPEL** *in* Coletânea Pedagógica: Caderno Temático, nº 3, ano: 2010. LEMOS, Carla Pires Tavares.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Pelotas. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **Regulamento do Ensino de Graduação** da UFPel *in* Coletânea Pedagógica: Caderno Temático, nº 4, ano: 2010.

MONTEIRO, I. **Os limites e possibilidades da formação do professor pesquisador-flexivo no processo de estágio curricular I, na escola normal superior – UEA.** XII ENDIPE, 2004.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2010.

MOURA, M. O. O educador matemático na coletividade de formação. *In*: CHAVES; TIBALLI (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

_____, António. **Mensagem pessoal.** Mensagem recebida de António Nóvoa<anovoa@reitoria.ulisboa.pt> em 9 de maio.2013.

_____, António. **A formação tem de passar por aqui**. **As histórias de vida do Projeto Prosalus.** Universidade de Lisboa, 1988.

_____, Antonio. A Educação assumiu muitas tarefas. É o fenômeno da escola transbordante. **NOVA ESCOLA**. Edição 256, Outubro 2012. Jornalistas: Beatriz Vichessi(bvichessi@fvc.org.br) e Gabi Portilho. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/.../entrevista-educador-portugues-antonio-nov...>.Acesso: 09 Abril 2014.

_____, Antonio. Matrizes Curriculares. **TV BRASIL** - Entrevistas – Antonio Nóvoa Realizada em: 13/9/2001. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>.Acesso: 09 Abril 2014.

_____, Antonio. Profissão: docente. **Revista Educação.**Entrevista a Paulo Camargo.Agosto/2011. Disponível em: <revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>.Acesso: 09 Abril 2014.

_____, Antonio. Íntegra de entrevista: Antônio Nóvoa. **FOLHA ONLINE.** 24/06/2005. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/.../te2406200505.shtml>.Acesso: 09 Abril 2014.

_____, Antonio. **Revista Olh@res**. Guarulhos, v. 1, nº1, p. 416-418, maio.2013. Disponível em: <www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/141/27>.Acesso: 09 Abril 2014.

OLIVEIRA, M. K. “Letramento, cultura e modalidades de pensamento”. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). ***Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado de Letras, pp. 147-160. (1995).

ORIGEM DA PALAVRA ESTÁGIO. Disponível em: <http://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-estagio/>. Acesso em: 12/07/2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Ed. Cortez, 6ª ed. 2010.

_____, Selma Garrido.**O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** Revista FCT - Nuances – Vol. III – Setembro de 1997. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>Acesso em: 10 fev.2014.

RIBEIRO, Elisabete e FACIN, Helenara. **A pesquisa**. Curso de Letras Espanhol a Distância (UAB/UFPel). Introdução à Metodologia da Pesquisa. 2010.

RIBEIRO, B. *et al.* **A travessia do estágio supervisionado para co-visionado: a formação do sujeito ético.** XI ENDIPE, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática.** 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAKAI, Edinalva da Cruz Teixeira; PEREIRA, Patrícia Sandalo. **Mapeando as Pesquisas sobre Estágio Supervisionado em Matemática nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.** Disponível:<matematica.ulbra.br/…php/ebrapem2012/xviebrapem/...>. Acesso em: 12 ago. 2014.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, Denise Nascimento. **O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: Diálogo com Professores que Acolhem Estagiários**. 2008. Tese - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo RS.

SILVA, H. *et al.* **Cooperação contínua entre uma universidade e uma escola pública mediada pelos estágios docentes.** XII ENDIPE, 2004.

SOUZA, E. C. de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, RJ: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

URBANETZ, S. **Pesquisa e prática pedagógica: o caminho, que se faz caminhando, do estágio curricular supervisionado.** XII ENDIPE, 2004.

VALLEJOS, N. **Análise do estágio supervisionado na formação inicial de professores da Universidad de Santiago de Chile: ações a seguir.** XII ENDIPE, 2004.

VOLPATO, E. **Práticas que transformam: um relato de experiências de estágio que promovem mudanças de paradigmas no meio educacional.** XII ENDIPE, 2004.

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

_____, Maurice; LESSARD, Claude**. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. **O estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática: um panorama de pesquisas brasileiras.** Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.15, n.1, p.29-49, 2013.
Disponível em: <revistas.pucsp.br › Capa › v. 15, n. 1 (2013) › Teixeira>. Acesso em: 08 jun.2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Instituto de Física e Matemática. Curso de Licenciatura em Matemática. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Matemática** – PPPLM – (Portaria de reconhecimento do Ministério da Educação nº 546, de 24 de abril de 2000). Dezembro, 2010.

ZEICHER, K.; GORE, J. **Teacher Socialization.** *In*: R. Houston (ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillam, pp.329-348. (1990).

WOODS, Peter. **Teacher Skills and Strategies.** London: The Falmer Press: 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de autorização para entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTA

Pelo presente instrumento, eu, abaixo firmado e identificado, autorizo, graciosamente, a mestranda ESTER VELLAR KRAUSE, portadora do RG 8039192251 e CPF 82353298087, a utilizar minha entrevista para buscar subsídios para o trabalho do Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Mestrado Profissional, pela UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, intituladoO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA:UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES.

Esta autorização inclui o uso de GRAVADOR DIGITAL pela aluna para melhor colher as informações no dia 25/11/13. A aluna só utilizará a gravação para ela mesma sem fazer uso para outros fins.

Pelotas, _____ de _____ 2013.

Assinatura: _____

Nome: _____

CPF: _____

APÊNDICE B – Email e resposta do professor Antonio Nóvoa

Pelotas/RS

estervellarkrause<estervellar@gmail.com>6 de mai

Olá professor António Nóvoa!
Venho por meio deste, trazer uma questão que surgiu durante a palestra que o senhor proferiu na conferência de abertura conjunta do Ciclo de Eventos Formativos da Constituinte e do XXII CIC e do XV Enpos, no fim da tarde da segunda-feira (18/11/13), no Campus Porto da UFPel. Onde abordou o tema As transformações da Universidade, Riscos e Oportunidades e fez sua apresentação sob três aspectos, Pedagogia, Ciência e Univercidade, com "C" mesmo, fazendo uma ligação da Instituição com a sociedade.

Abaixo, fiz uma compilação do que se passou na sequencia da palestra e ao final a questão que solicito que o senhor responda para nortear parte da minha dissertação no Mestrado Profissional em Ciência e Matemática:

Na palestra do Professor Antônio Nóvoa, em Pelotas RS, alguns professores da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, que estão cursando Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal Pelotas-RS se fizeram presentes no encontro, por sugestão da Professora Orientadora Denise Nascimento Silveira, e resolveram convidá-lo para uma visita à Escola, o que de pronto o Professor António Nóvoa atendeu e marcou para a manhã seguinte. Dia 19 de novembro de 2013, então o Professor Nóvoa chega à Escola às 8 horas e 30 minutos acompanhado da Professora Gilceane Caetano Porto, sendo recebidos pela Professora Carla Bozzato diretora da escola que o apresentou ao restante da equipe diretiva e a alguns professores que se encontravam na escola naquele momento. A professora Carla convidou-o para visitar diversos setores da escola entre eles a orientação educacional, onde fez várias perguntas ao Professor Carlos Jorge Farias sobre o funcionamento e a estrutura da orientação aos alunos, na biblioteca queria saber como eram distribuídos os livros aos alunos e se os professores costumavam usar os livros didáticos em suas aulas, que tipo de livros a escola disponibilizava para os professores, etc. No auditório presenciou uma turma de alunos do primeiro ano do ensino médio politécnico ensaiando para apresentação do seminário integrado. Questionou o regime de trabalho dos professores e ficou impressionado com a quantidade de horas de trabalho de cada professor e também a forma que um professor trabalha em mais de uma escola. Entrou em todas as salas de aula das séries iniciais, onde se surpreendeu com a receptividade e o carinho com que os alunos o receberam e com as inúmeras perguntas que as crianças fizeram, querendo saber como era a escola em Portugal.

Questão Norteadora:

Professor Nóvoa, como a escola básica pode contribuir para a formação dos futuros professores a partir do que você vivenciou em Pelotas?

Aguardo ansiosamente o seu retorno.

Um abraço e desde já, grata.

António Nóvoa<anovoa@reitoria.ulisboa.pt>9 de mai

Prezada colega

Junto envio uma resposta breve à sua pergunta.

Com a minha melhor estima

António Nóvoa

Questão Norteadora:

Professor Nóvoa, como a escola básica pode contribuir para a formação dos futuros professores a partir do que você vivenciou em Pelotas?

O lugar de trabalho do professor é a escola. Neste sentido, ela ocupa, necessariamente, um papel muito importante na sua formação. Tanto na formação inicial como na formação continuada. Não é possível ser médico sem a vivência do hospital. Do mesmo modo, também não é possível ser professor sem a vivência da escola.

Porém, é importante reconhecer que muitas escolas são pouco inspiradoras e rotineiras. Assim, quando se diz que a escola é central para a formação de um professor, não é para que ele "repita" o que lá se faz, mas para que, a partir de um conhecimento prático, ele seja capaz de construir a sua identidade profissional e de encontrar a sua própria maneira de estar na escola e de ser professor.

APÊNDICE C – Mulheres na História da Matemática

HIPÁTIA - Entre os gênios matemáticos da Antiguidade conta-se Hipátia (370 - 415), a primeira grande matemática (mulher) de que se tem conhecimento.

Hipátia era filha de Teão de Alexandria, também um matemático distinto e autor de várias obras, e irmã de Epifânio, segundo parece igualmente entendido em matemática. Sabe-se que seu pai, um eminente professor no Museu de Alexandria (do qual mais tarde se tornou diretor), foi simultaneamente seu tutor, seu professor e seu companheiro. Hipátia teve uma esmerada educação que, para além de um cuidadoso treino físico diário, incluiu arte, ciência, literatura e filosofia. A oratória e a retórica, com grande importância na aceitação e integração das pessoas na sociedade da época, também não foram descuradas. No campo religioso, Hipátia recebeu informação sobre todos os sistemas de religião conhecidos, tendo seu pai assegurado que nenhuma religião ou crença lhe limitasse a busca e a construção do seu próprio conhecimento.

Hipátia depressa eclipsou o irmão, devido ao seu saber, gentileza, palavra, talento e beleza. Depois de estudar geometria e astronomia em Alexandria, foi para Atenas estudar. Mais tarde regressou a Alexandria onde foi convidada para dar aulas no Museu, juntamente com aqueles que haviam sido seus professores.

Hipátia é um marco da História da Matemática que poucos conhecem, tendo sido equiparada a Ptolomeu (85 - 165), Euclides (c. 330 a. C. - 260 a. C.), Apolônio (262 a. C. - 190 a. C), Diofanto (século III a. C.) ou Hiparco (190 a. C. - 125 a. C.). A sua paixão pela matemática e a sua inteligência brilhante refletiam-se nas suas aulas que atraíam estudantes de várias partes do mundo.

Do seu trabalho, pouco chegou até nós. Alguns tratados foram destruídos com a Biblioteca, outros quando o templo de Serápis foi saqueado. Sabemos que desenvolveu estudos sobre a álgebra de Diofanto ("Sobre o Canon astronômico de Diofanto"), que escreveu um tratado sobre as secções cônicas de Apolônio ("Sobre as Cônicas de Apolônio") e alguns comentários sobre os matemáticos clássicos. Em colaboração com o seu pai, terá escrito um tratado sobre Euclides. Um notável filósofo, Synesius de Cirene (370 - 413), foi seu aluno e escrevia-lhe frequentemente pedindo-lhe conselhos sobre o seu trabalho. Através destas cartas ficou-se a saber que Hipátia inventou alguns instrumentos para a astronomia (astrolábio e planisfério) e aparelhos usados na física, entre os quais um hidroscópio. A tragédia de Hipátia foi ter vivido numa época de luta entre o paganismo e o cristianismo que, na sua época, se tentava apoderar dos centros importantes então existentes. Hipátia era uma ilustre pagã e, em 415, a ira dos

cristãos abateu-se sobre ela. Quando regressava do Museu, foi assaltada em plena rua pelos seguidores de São Cirilo e lapidada. Posteriormente o seu corpo foi lacerado com conchas de ostra, ou cacos de cerâmica, consoante as versões existentes. Os seus membros ensanguentados foram exibidos nas ruas. Um destino trágico que inspirou uma novela de Charles Kingsley.

MARIA GAETANA AGNESI (Milão, 1718 – 1799) - Nem Havia florescido a metade do séc.XVII quando uma menina italiana com nove anos de idade publica artigo em latim defendendo o direto das mulheres ingressar em curso superior. E mesmo que fosse apenas uma peraltice já teria valor histórico, mas estava longe disto. Trata-se de Maria Gaetana Agnesi, filha de docente de matemática da universidade de Bolonha e já respeitada nesse círculo acadêmico como dominadora de vários saberes.

Quando tinha vinte anos, publicou *Propositiones Philosophicae*, uma coletânea de 190 ensaios que, além de matemática, se ocupam de lógica, mecânica, hidromecânica, elasticidade, gravitação, mecânica celeste, química, botânica, zoologia e mineralogia. Esses ensaios resultaram das discussões nas tertúlias em casa de seu pai. Visando preparar irmão que demonstrava interesse por Exatas, porquanto, mais ainda útil para qualquer outro, em 1748, Agnesi publica *Instituzioni Analitiche* cobrindo em dois volumes o que ainda hoje em países como o Brasil e o essencial para se começar uma graduação promissora em Exatas e Engenharia. Traduzida para o inglês, essa obra influenciou em diversos países, os livros atuais seguem próximos desse padrão. E um caso que essa tratou serve para situarmos a importância de tudo de forma um pouco mais técnica. Trata-se de uma curva que Pierre de Fermat(1601 - 1665) havia definido, a qual, por erros de diversas traduções, ficou conhecida por *Feiticeira* ou *Curva de Agnesi.*

Em 1749, Maria Gaetana Agnesi foi designada pelo Papa Benedito XIV como membro da Universidade de Bolonha, sem que haja qualquer outro fator mais preponderante para tal atitude papal do que acreditar nos seus dotes científicos. Entretanto, tudo indica - começando que não acho anais da própria universidade indicando o contrário, e deveria fazê-lo com orgulho-, que essa nunca exerceu efetivamente o cargo de docente nessa universidade. E este episódio, independentemente de tudo, mostra o notável a que discriminação contra mulher pode chegar quando anula efeito de decreto papal em pleno séc. XVIII.

Finalizando, sofrendo de sonambulismo essa antes de deitar-se arruma a sua escrivaninha deixando separados os problemas mais duros ou que nem sabia resolver. E uma vez atacada por essa disfunção do sono, levanta-se, acende sua lamparina, resolve-os, voltar para ao leito

para acabar de dormir e ao acordar revisa o feito, sem que haja qualquer registro de que Maria Gaetana Agnesi tenha errado na resolução dos que fez acordada ou sonâmbula.

EMMY NOETHER (Baviera 1882, Pensilvânia 1935) **-** É inegável ser Amalie Emmy Noether uma das mais fundamentais algebristas e Matemática das mais talentosas. Filha do algebrista e professor da Universidade de Erlanger Max Noether (1844-1921), defendeu tese de doutorado em 1907 intitulada *Sobre Sistemas Completos de Invariantes para Formas Biquadradas Ternárias*, cujo orientador foi Paul Gordan (1837-1912). Os trabalhos de Emmy Noether tiveram influência de matemáticos como Ernst Fischer (1875-1959) e David Hilbert (1862-1943).

Além de ter sofrido pelos já arraigados preconceitos de gênero, Emmy Noether foi uma das cientistas perseguida pelo nazismo; foi para os Estados Unidos como uma das integrantes do Instituto Avançado de Princeton.

No Brasil, os estudos dessa professora são praticamente invisíveis. Pois, quase nada do que ela desenvolveu em termos de graduação é abordado.

MARÍLIA PEIXOTO (1921, Rio de Janeiro 1961) - Como o acesso dos brasileiros à matemática se deu pelas Escolas Politécnicas, e esse era um reduto tradicionalmente masculino, foi apenas com o surgimento das faculdades de filosofia, na década de 1930, que as mulheres começaram realmente a ocupar espaços.

A presença das mulheres nas escolas de engenharia não era muito comum no início do século, mas em 1939, Marília de Magalhães Chaves estava matriculada na Escola Nacional de Engenharia, tendo como colegas Maurício Peixoto e Leopoldo Nachbin. Ela formou-se em engenharia em 1943. No Rio de Janeiro, na década de 1940, na Faculdade Nacional de Filosofia, aparecem nomes femininos: Maria Laura Mouzinho, Moema Mariani e Maria Yolanda de Mello e Nogueira, entre outros.

Segundo Maria Laura Mouzinho, Marília Chaves foi aluna ouvinte no curso de Matemática da Faculdade Nacional de Filosofia, enquanto realizava o curso de engenharia e atuava como monitora na Escola Nacional de Engenharia. Posteriormente, casou-se com o matemático Maurício Peixoto e passou a chamar-se Marília Chaves Peixoto. Segundo depoimento do matemático e pesquisador emérito do Impa, Maurício Peixoto, ele recebeu de Marília um forte estímulo para dedicar-se à matemática: "Ambos [Marília e Nachbin] foram influências importantes no sentido de eu me tornar um matemático. Isso no sentido de procurar viver para e de matemática".

Marília Chaves Peixoto desenvolveu trabalhos importantes em equações diferenciais, e em pareceria com Maurício Peixoto publicou nos Anais da Academia Brasileira de Ciências dois artigos: *On the in equalitiesy''' _(?) G(x,y,y',y")* , em 1949, e *Structural stabilityin the plane with enlarged boundary conditions*, em 1959. Foi eleita como membro associado da Academia Brasileira de Ciências em 12 de junho de 1951.

A primeira mulher a entrar na ABC foi Marie Curie, em 1926, na categoria de associada estrangeira, mas Marília foi a primeira mulher brasileira a ingressar nessa academia.

Atuou como professora de Cálculo e Mecânica na Escola Nacional de Engenharia e em cursos especiais no Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. Publicou pela Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro um livro sobre Cálculo Vetorial.

Faleceu ainda jovem, mas sua dedicação à matemática e seu talento não passaram despercebidos da comunidade que começava a se formar.

É importante destacar que na sua época era socialmente quase um acinte mulher querer cursar engenharia e mais ainda se envolver com matemática avançada.Isso tanto é fato histórico que os primeiros cursos de matemática estavam embutidos nos de Humanas/Filosofia, embora longe ainda de eliminar tal visão negativa da mulher estudar matemática,apenas suavizada um pouco disto.

Em setembro de 1987, reunida na China, a Academia de Ciência do Terceiro mundo (TWAS *Third Wold Academyof Science*) concedeu honraria pelos seus trabalhos ao matemático Maurício Peixoto.

ANA AYRES DO AMARAL (Óbidos – Pará, 1923) **-** Filha do português José Cardoso Ayres, farmacêutico de profissão e de Ana Michilles Ayres, natural da cidade de Maués, Ana Ayres do Amaral, a professora Santana, nasceu em Óbidos em 26 de julho de 1923, no dia que se comemora a festa de Nossa Senhora Santana, a padroeira do lugar. Por causa desse fato, ela passou a ser conhecida como Santana em toda a cidade.

Fez o curso fundamental em Óbidos, no Colégio São José, das irmãs Clarissas, tendo sido também aluna do celebrado professor José Barroso Tostes. Em 1936,com a irmã Maria e o irmão Manuel Ayres foi continuar os estudos na cidade de Manaus, onde prestou exame de admissão ao ginásio no Ginásio Amazonense Pedro II. Após cursar a primeira série ginasial, no Pedro II, falou mais alto sua vocação para o magistério e ela pediu transferência para a Escola Normal São Francisco de Assis, na qual recebeu o grau de Professora Normalista, em dezembro de 1942,sendo escolhida pelos colegas como oradora da turma no dia da formatura.

Professora Normalista, Ana Ayres do Amaral, agora professora Santana, voltou aÓbidos para começar sua carreira no magistério e, em 1943, foi nomeada pelo então governador do Estado do Pará, Magalhães Barata, para lecionar no Grupo Escolar Dr. Corrêa Pinto. Foi assim que, aos 19 anos ela começou uma dedicada carreira no magistério, começando com uma turma da segunda série primária.

Em 1947 a professora casou com o fazendeiro Areolino Araújo do Amaral e foi morar no lugar chamado Paraná da Dona Rosa, mas não deixou de lado sua vocação, tendo fundado e dirigido por muitos anos a Escola Estadual Isolada Mista São Braz, através da qual alfabetizou várias gerações de ribeirinhos. Do casamento nasceram os filhos Ademar Amaral, graduado engenheiro, e José Amaral, cirurgião dentista. A educação dos filhos obrigou a professora largar sua escola do interior por uns tempos, transferindo-se para a capital, onde continuou sua carreira no magistério, nos grupos escolares Dr. Freitas e Vilhena Alves.Ainda na época de professora em Óbidos, como o salário era pouco, a professora Santana resolveu abrir na própria residência uma turma de reforço na parte da tarde.

A então agora Professora Santana cresce logo exponencialmente em docência por retratar soberbamente a situação econômica desses por precisar complementar renda e faz isso arranjando mais alunos, sendo o mais comum em tais casos aparecer opção que implique largar sala de aula.

APÊNDICE D

Fotografias da visita do professor António Nóvoa à Escola Pública onde está sendo realizada a pesquisa

FIGURA 1: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS. Fotografia: Igor Sobral.

FIGURA 2: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS. Fotografia: Igor Sobral.

FIGURA 3: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS. Fotografia: Igor Sobral.

FIGURA 4: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS. Fotografia: Igor Sobral.

FIGURA 5: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS. Fotografia: Igor Sobral.

FIGURA 6: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS.

FIGURA 7: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS. Fotografia: Igor Sobral.

FIGURA 8: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS. Fotografia: Igor Sobral.

FIGURA 9: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS. Fotografia: Igor Sobral.

FIGURA 10: Visita do Professor António Nóvoa à Escola Estadual Professora Sylvia Mello, em 19 de novembro de 2013, em Pelotas/RS. Fotografia: Igor Sobral.

APÊNDICE E – PRODUTO – ATA E FOTOS DA SALA DE MULTIMÍDIA

FIGURA 11: aula da disciplina de Trabalho de Campo II, na escola pesquisada, em 22 de maio de 2015

FIGURA 12: aula da disciplina de Trabalho de Campo II, na escola pesquisada.

FIGURA 13: aula da disciplina de Trabalho de Campo II, na escola pesquisada, em 22 de maio de 2015

FIGURA 14: aula da disciplina de Trabalho de Campo II, na escola pesquisada, em 22 de maio de 2015

ANEXO

118

no de Curso correspondente. Nada mais havendo a tratar, às dezoito horas, foi encerrada a reunião para a qual eu, Erico Wilhelm, lavrei a presente ata que, após lida e discutida, será devidamente assinada pelos presentes. [signatures]

Ata - Nº 07/2014

Aos dezoito dias do mês de setembro de dois mil e quatorze, às dezoito horas e quinze minutos reuniram-se, na sala do Setor Financeiro da Escola, os membros integrantes do Conselho Escolar e do Círculo de Pais e Mestres juntamente com a Diretora da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello com a finalidade de analisar e aprovarem a Prestação de Contas do 2º Quadrimestre e o Plano de Aplicação do 3º Quadrimestre do ano em curso, bem como o Plano de Aplicação e a Prestação de Contas dos recursos financeiros recebidos para Formação Continuada de Professores, num total de R$5.000,00 (cinco mil reais), creditados na conta da Autonomia Financeira no dia 18.07.2014, sendo R$2.000,00 (dois mil reais) para o Ensino Fundamental e Educação Especial e R$3.000,00 (três mil reais) para o Ensino Médio Politécnico e Curso Normal. Dando início, o Assistente Financeiro expôs a Prestação de Contas do 2º Quadrimestre, sendo a mesma aprovada na íntegra por todos os presentes. Com relação ao recurso da Formação Continuada, foram utilizados 30% do recurso para compra de materiais didáticos. Os 70% destinados ao pagamento de docentes, serão devolvidos, tendo em vista que os professores da Escola participaram, durante o recesso escolar, de uma formação em outra escola do mesmo bairro, oferecida sem ônus para o Estado, isto é, sem pagamento de palestrantes. Quanto ao Plano de Aplicação do 3º Quadrimestre, foi solicitado prioridade na reforma da cozinha, dispensa e refeitório dos alunos. Ainda nas prioridades foi in-

sobre a rede elétrica de alta e baixa tensão. Quanto à rubrica do permanente, foi sugerida a instalação de uma Sala de Multimídia para utilização dos Seminários Integrados do Ensino Médio Politécnico e do Ensino Técnico. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião para eu, Erico Niehea lavrei a presente ata que, após lida, discutida e aprovada será devidamente assinada. [illegible]

[illegible] Borges Bosa, [illegible], [illegible], [illegible]

Durval [illegible], [illegible], [illegible]

ATA Nº08/2014

Aos vinte cinco dias do mês de setembro de dois mil e quatorze, reuniram-se professores, funcionários e representantes de pais da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, na sala dos Professores, às dez horas e trinta minutos para a constituição da Comissão Eleitoral, a qual será formada por um representante do segmento dos professores, um dos funcionários, uma Mãe ou Pai e um(a) aluno(a). Após a explicação aos presentes, a Comissão eleita ficou assim constituída: Segmento dos Professores: Erico Niehedt, funcionários: Cleusa Nobre da Rosa, mãe ou pai: Simone Rodrigues Saraiva e segmento dos alunos: Ricardo Ribeiro Crochemore da Silva-turma 212. Estiveram presentes nesta reunião, além dos professores e funcionários abaixo assinados, a Vice-Diretora do turno da Manhã, a Presidente e o Vice-Presidente do Conselho Escolar, as Coordenadoras Pedagógicas da Escola. Ficou acertado pela Comissão que o Edital para as inscrições de chapa(s) que concorrerá para constituição do Conselho Escolar para o próximo biênio será publicado até o dia dez (10) de outubro de 2014 e que no dia onze de outubro, a Comissão Eleitoral reunir-se-á para organizar a Eleição do Conselho para o próximo biênio. Nada mais havendo a tratar, eu, Erico Niehedt, Secretário ad-oc, lavrei a presente ata, que, após lida e discutida

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – MESTRADO PROFISSIONAL

Produto

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

ESTER VELLAR KRAUSE

Pelotas, 2015

1. REFLEXÕES INICIAIS E JUSTIFICATIVA

Este texto reflete os meus pensares sobre o papel do Estágio Curricular Supervisionado em um curso de licenciatura. Essas reflexões foram realizadas a partir da convivência com acadêmicos oriundos das licenciaturas reestruturadas a partir das Resoluções 1 e 2 de fevereiro de 2002 do CNE/CP[1], precisamente no que se refere ao estágio no Ensino Fundamental e Médio dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática.

Como professora de Educação Básica, convivo em meu espaço de trabalho com muitos estagiários de diversas áreas do conhecimento e, ao ouvi-los em reuniões da Escola, em conversas informais na sala dos professores, percebo uma grande preocupação e às vezes até insegurança, em relação à prática que desenvolvem ou pretendem desenvolver em suas aulas de estágio.

Percebo que há muito para se realizar em termos de formação inicial, visto que, muitos desses alunos, após o estágio, talvez por falta de uma política educacional que atenda seus interesses e necessidades, de uma valorização e reconhecimento da profissão, acabam optando por continuar seus estudos em pós-graduação *strictu sensu*, com bolsa de estudos de valor superior ao salário médio de um professor de escola pública e se afastam da sala de aula.

Considero que os conhecimentos específicos e da formação em um curso de licenciatura possuem um papel fundamental na formação dos futuros docentes. Por este motivo, torna-se necessário o acompanhamento na formação inicial de professores e, mais do que isso, um estudo aprofundado sobre as questões que permeiam o desenvolvimento da prática ao longo da graduação nas licenciaturas, formando profissionais cada vez mais qualificados para o dia a dia da sala de aula.

A partir das conversas que tenho com os estagiários, para os quais coloco à disposição minha sala de aula, percebo uma frustração em relação ao estágio e observo como tem sido o impacto que o licenciando sofre ao entrar pela primeira vez na escola, como

---

[1] Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index. php86>. Acesso em: 02 de agosto de 2013.
Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial de União, Brasília, 4 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php86>. Acesso em: 02 de agosto de 2013.

professor. Talvez pelo fato desse sujeito ter uma ligação com a escola como na época em que ele era aluno; e, nessa etapa da formação ele irá se colocar no papel de professor.

Outro fato relevante: entre os professores da escola onde trabalho, com algumas exceções, é que existe uma complexa discussão sobre o interesse em receber ou não os estagiários, e percebo que não há conhecimento da legislação com relação a este momento de convivência com o futuro professor.

Assim, a partir destas reflexões, organizei a sequência da minha dissertação, apresentando novamente, a trajetória metodológica, após um histórico do Estágio em nosso país. Para saber o que está sendo produzido sobre a temática, apresento um estado da arte. Na sequência apresentarei um referencial teórico para os estudos sobre o Estágio Supervisionado, buscando ampliar nossas compreensões sobre os principais conceitos necessários à realização dessa pesquisa.

Seguindo meu relatório, trago a palavra de meus sujeitos – os estagiários – com suas narrativas anteriores e posteriores a vivência do estágio.

Apresento a seguir o produto dessa dissertação, que é a transformação da escola pesquisada uma "Escola Polo" para estagiários da UFPel, onde os professores da escola junto com os professores da universidade, podem construir um suporte adequado para receber, orientar e acompanhar os estagiários nas tarefas escolares.

Finalizo este texto com minhas considerações finais e a expectativa de ter contribuído para o progresso do diálogo entre a universidade e a escola a fim de, conforme Freire e Fernandes, avançar ao encontro de uma educação libertadora "por onde os homens tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho e pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano" (FERNANDES, 2008, p.149).

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

> O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára o tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente aquele presente em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem "eterna" do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única.
>
> Walter Benjamin

Neste capítulo apresento as questões que me levaram ao caminho metodológico e aos objetivos desta pesquisa.

Problemática:

Como relatei anteriormente, há muito tempo as questões relativas à formação do professor me preocupam; as razões são várias: gosto pela minha profissão, preocupação com os novos professores que chegam na escola, os termos tratados na formação continuada, as políticas públicas que nem sempre são estudadas na formação inicial e na continuada, a postura de insegurança dos estagiários que começam uma vida profissional, os estudos e reflexões realizadas até aqui, no mestrado, a vontade de contribuir com as novas gerações de professores e o espaço que as últimas legislações definiram para a Escola em termos de formação inicial. Essas preocupações somadas às palavras do professor Nóvoa

> O lugar de trabalho do professor é a escola. Neste sentido, ela ocupa, necessariamente, um papel muito importante na sua formação. Tanto na formação inicial como na formação continuada. Não é possível ser médico sem a vivência do hospital. Do mesmo modo, também não é possível ser professor sem a vivência da escola. Porém, é importante reconhecer que muitas escolas são pouco inspiradoras e rotineiras. Assim, quando se diz que a escola é central para a formação de um professor, não é para que ele "repita" o que lá se faz, mas para que, a partir de um conhecimento prático, ele seja capaz de construir a sua identidade profissional e de encontrar a sua própria maneira de estar na escola e de ser professor (NÓVOA, 2013)

me levaram a essa pesquisa e às seguintes questões que agora apresento.

Questões orientadoras da investigação:

Como tem sido a relação da UFPEL com a sala de aula da Educação Básica e com os profissionais que estão atuando dentro dela?

Qual a responsabilidade do curso de Licenciatura Matemática no que se refere a formar profissionais preparados para a docência?

Qual a relevância do estágio docente para formação de um profissional que dará aulas?

Objetivo Geral:

- Compreender como se processam as relações entre Escola Básica e Universidade para a constituição da docência na formação inicial (licenciaturas).

Objetivos Específicos deste projeto (relação com a questão da pesquisa):

- Observar a relação entre a Universidade e a sala de aula da escola de Educação Básica;
- Analisaras ações dos acadêmicos, preparados pela Universidade, no período do Estágio Curricular Supervisionado;
- Identificar a importância do espaço destinado ao estágio para a formação docente.

A abordagem da pesquisa será qualitativa porque, nesta modalidade, o espaço natural tem uma relação direta com os dados e, para o pesquisador, cuja presença é fundamental, uma importante ferramenta. Este tipo de pesquisa demanda a compreensão de fenômenos sociais de maior relevância, que envolvem o aspecto subjetivo da ação social (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para Bogdan & Biklen (1994, p.36), os anos sessenta, "tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a esse tipo de abordagem". Antes, essa modalidade de investigação não era utilizada pelos educadores, mas, sim, pelos antropólogos e sociólogos. Utilizarei esse tipo de abordagem em um estudo de caso porque acredito que é a melhor forma de explorar e refletir sobre as questões orientadoras desta pesquisa. Dessa forma essa pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa em um estudo de caso com princípios etnográficos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para coleta de dados vou me apoiar nas narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, que foram convidados a participar da mesma nos semestres de 2013/2º e 2014/1º, onde

acompanhei a professora Denise, minha orientadora, no desenvolvimento das disciplinas de Trabalho de Campo I; este acompanhamento se caracteriza como o estágio na disciplina de Prática de Ensino Supervisionado, que é uma exigência do PPGECM.

Convivendo com os acadêmicos e no desenvolvimento da disciplina, apresentei a estrutura do meu projeto de pesquisa e convidei todos para que realizassem seus estágios na escola que trabalho. De todo o grupo de acadêmicos apenas 5 se propuseram a participar da pesquisa. Todas são mulheres e a média de idade é de 20 anos. E esse estágio era o primeiro contato com uma Escola na condição de futuros professores. Das cinco acadêmicas que se propuseram a participar da pesquisa, duas estudaram nessa escola.

Este grupo de 5 interlocutores caracterizam o meu estudo de caso; como antes me referi.E meu trabalho com estes sujeitos começou com uma conversa/narrativa onde elas falaram sobre suas expectativas em relação ao estágio que iriam iniciar. Estas narrativas são os primeiros documentos que compõe minha análise. Durante todo o período que estes sujeitos estavam na Escola, eu as acompanho juntamente com as professoras titulares destas turmas. Este acompanhamento é registrado em um caderno denominado "diário de bordo" nele todos os momentos são uma forma de registro, ou seja, minhas observações, as conversas e comentários das estagiárias, as narrativas dos professores titulares dessa Escola e a narrativa da professora orientadora de estágio. Todos estes elementos compõe esse estudo de caso.

No término do estágio realizarei com as acadêmicas uma segunda conversa com questões semi-estruturadas, como mais um recurso para contribuir na coleta de dados para esse trabalho. E, como no término do estágio as acadêmicas devem preparar um relatório sobre esta vivência; trabalhei junto às futuras professoras, com a finalidade de compreender este momento da escrita e, posterior entrega da mesma ao professor orientador dos estágios da Universidade.

Todas as narrativas foram gravadas com a devida autorização e o termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice A) para participar da pesquisa. Desde o momento em que as estagiárias começarem a fazer as observações na escola que é uma etapa da disciplina de Trabalho de Campo I, onde fiz o primeiro contato com os acadêmicos que concordaram em participar deste trabalho, para colhermos dados sobre as expectativas das mesmas em relação ao estágio supervisionado e, ao final do estágio, foram gravadas outras conversas/narrativas para que falassem das suas experiências como professoras, durante esse período. As narrativas foram transcritas, tomando-se o cuidado de omitir os dados que personalizem as entrevistadas e devolvidas às autoras para que estas leiam e concordem, ou

não, com o todo ou parte do texto. As narrativas dos professores titulares e da professora orientadora, igualmente receberam o mesmo tratamento.

Os dados foram organizados para serem estudados e compreendidos e, logo após, a pesquisadora fez a análise textual de dados – ATD[2] – num processo de leitura e estudos contínuos para a identificação das categorias. Segundo Moraes e Galiazzi (2010) as pesquisas qualitativas partem de textos existentes ou produzidos em pesquisa e,buscam aprofundar a compreensão dos fenômenos que investigam a partir de uma análise rigorosa e criteriosa; a intenção é reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Moraes &Galiazzi explicam que a análise textual discursiva se organiza em torno de quatro focos:

> 1 – *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
> 2 – *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.
> 3 – *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. [..]
> 4 – *Um processo auto-organizado*: [...] Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se (MORAES & GALIAZZI, 2010, p.12).

Nesse sentido, busquei, no '*corpus*' da pesquisa, novas compreensões sobre como se processam as relações entre Escola Básica e Universidade para a constituição da docência na formação inicial (licenciaturas).

Como uma das características do Mestrado Profissional é ter um produto final, elaborei, como produto, um roteiro de orientação para recepção e acompanhamento dos acadêmicos durante a realização do estágio e organizei, na minha escola,com todo apoio da equipe administrativa e do Conselho Escolar, um espaço físico que está sendo denominado de

[2]A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise do discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: editora UNIJUÍ, 2010, p.9).

Laboratório de Estágios, onde a partir de um roteiro de orientação, este espaço receberá os acadêmicos para as reuniões iniciais.

Haverá neste espaço o projeto pedagógico da Escola, os documentos oficiais do MEC, SEDUC, 5ªCRE, o IDEB, os projetos que a Escola participa (PIBID, +Educação, Novos Talentos, Escola Aberta), dentre outros, e uma bibliografia para consulta local, onde o acadêmico possa encontrar os PCN's, textos do MEC e SEDUC, livros de autores que se dedicam a pesquisar o estágio, formação inicial, acervo de textos acadêmicos como dissertações e teses.

Dessa forma minha intenção, que está se concretizando é transformar a escola pesquisada uma "Escola Polo" para estagiários da UFPel, onde os professores da escola em reuniões regulares com os professores da universidade, podem construir um suporte adequado para receber, orientar e acompanhar os estagiários nas tarefas escolares.Neste contexto há possibilidade de um espaço, também, para o professor da escola básica acompanhar algumas aulas na Universidade, junto com o professor orientador de estágio para troca de saberes da docência.

3. Experimentando o pretendido

No dia 22 de maio de 2015, uma sexta-feira, às 14 horas, realizou-se uma aula da disciplina de Trabalho de Campo II, com os acadêmicos do Curso de Matemática que pretendem estagiar no segundo semestre deste ano. Esta foi minha primeira aula e marcou o início da minha proposta de produto, projeto que foi elaborado a partir da minha pesquisa de Dissertação para obtenção do Titulo de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

A aula foi ministrada por mim, com apoio da professora titular da turma, minha orientadora. Também estiveram presentes a Coordenadora do turno da tarde da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello, Professora Lucy Rosa da Silva, que falou sobre a recepção e acolhida dos estagiários, bem como de todo processo burocrático necessário para a entrada dos acadêmicos na instituição escolar: observação de algumas aulas e o começo do estágio em sala de aula. A Coordenadora Geral da Escola, Professora Siara M. Nietiedt se deteve na parte do conhecimento adquirido nesse processo, tanto pelo estagiário como pelo professor titular da turma, que devem fazer um trabalho colaborativo onde os dois aprendem maneiras diferenciadas de trabalhar em sala de aula, por isso a importância do professor titular

acompanhar o futuro professor durante o tempo de estágio, e do compromisso social que cada professor tem de mudar o ser humano para melhor.

A minha fala abordou o pensamento do professor António Nóvoa, que expõe em diversas entrevistas o seu desejo em trazer a Universidade para dentro da Escola, e também demonstra a sua vontade de que as Licenciaturas copiem o modelo da Faculdade de Medicina, no qual o acadêmico acompanha um caso clínico com o professor, desde o início do curso; assim também o licenciando deveria acompanhar um professor para aprender com ele.

A Professora Denise falou sobre a importância que é para o acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática ter essas aulas dentro da Escola Básica, citando Paulo Freire (1997), António Nóvoa (1995) e outros, como exemplos de teóricos para estudos com os estudantes e com os professores da Escola. Também participaram dessa aula alunos dos primeiros e dos segundos anos do Ensino Médio da Escola.

Esta aula foi a primeira de um trabalho que poderá se tornar rotina para a formação continuada na Escola e para a formação inicial dos acadêmicos dos Cursos de Licenciaturas da Universidade e, ainda, para os estudantes do Ensino Médio, poderá ser a orientação que o Professor António Nóvoa (2011) defende em suas entrevistas: que o Curso de Licenciatura seja a primeira escolha do aluno e não a segunda ou terceira opção.