

PRODUÇÕES DE SENTIDOS E DE SIGNIFICADOS DE LICENCIANDOS DO CURSO DE MATEMÁTICA SOBRE ESTÁGIO COMPARTILHADO

Maria do Carmo de Sousa
mdcsousa@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - Brasil

Tema: Formação Inicial

Modalidad: CB

Nível educativo: Formação e atualização docente

Palavras-chave: Parceria Escola-Universidade; Identidade profissional; Formação de professores; Licenciatura em Matemática

Resumo

Esta comunicação tem por objetivo apresentar as produções de sentidos e de significados que vêm sendo construídas por licenciandos do curso de Matemática sobre o conceito de estágio compartilhado. Tal conceito procura romper com a ideia de que os estagiários são observadores externos das práticas escolares. Licenciandos, professores da Universidade e das Escolas são convidados a pensar e fazer o ensino de matemática nas salas de aula. Assim, tanto as Escolas, quanto a Universidade devem ser reconhecidas como formadoras de professores e produtoras de conhecimento. Aqui, o estágio é entendido como espaço privilegiado para a construção da identidade profissional. A investigação é qualitativa. Os resultados indicam que os licenciandos ressignificam continuamente os saberes que possuem sobre a profissão.

Introdução

Nos últimos anos, as pesquisas que investigam a formação inicial e a formação continuada de professores têm influenciado a legislação federal brasileira, promovendo, mudanças significativas, como por exemplo, na carga horária dos cursos e dos estágios supervisionados. Nesse sentido, há de se destacar tanto a Resolução CNE/CP 1 (Brasil, 2002) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, quanto a Resolução CNE/CP 2 (Brasil, 2002) que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

No Art. 7º, inciso I, a Resolução CNE/CP nº1 determina que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” e o inciso IV, diz que “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de Educação Básica, desenvolvendo projetos de formação partilhados”.

A Resolução CNE/CP nº2 define no Art. 1º que a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de

graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular a partir do início da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científica-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Com relação às práticas, a Resolução CNE/CP nº1 (Brasil, 2002). No Art. 12 afirma-se que, os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. Assim, no parágrafo primeiro, indica-se que prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. No parágrafo segundo há a indicação de que, a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor e no parágrafo terceiro que, no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

No Art. 13, indica-se que, em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Aquí, no parágrafo primeiro, indica-se que, a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. No parágrafo segundo, afirma-se que, a presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. E, no parágrafo terceiro se indica que, o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de Educação Básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Assim, a dimensão da prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foi proposta, no Brasil, como fundamental na construção da identidade profissional do professor, uma

vez que, por meio do contato que o licenciando tem com a prática profissional, a partir de instrumentos diversificados de participação, registro e análise dos acontecimentos observados e vivenciados no campo da prática, as questões referentes à profissão podem ser ressignificadas, compreendendo, assim, os contextos que configuram a(s) identidade(s) docente(s).

Diante desse novo quadro, as concepções sobre o papel dos estágios na formação docente e o problema da relação entre a teoria e a prática educacionais têm sido recolocados à luz de uma formação que possa contribuir para o regaste e o reconhecimento da docência na sociedade contemporânea, por meio da abordagem e valorização dos saberes vinculados à prática profissional do professor em articulação com a formação acadêmica do licenciando, considerando-se que: “a partir destes pressupostos, o estágio e as experiências docentes acumuladas assumem papel relevante na formação do professor; o estágio também pode servir de espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar e, as experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas” (Leodoro et al, 2010, p. 212).

É por este motivo que, no período de 2012 a 2014, um grupo interdisciplinar, formado por formadores de professores, que lecionam as disciplinas de estágio para as licenciaturas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de São Carlos, alocados no Departamento de Metodologia de Ensino tem investigado, *a construção da identidade profissional do aluno/educando da disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura das áreas de Física, Letras, Biologia, Química, Enfermagem e Matemática, enquanto futuro profissional da docência*, a partir da pesquisa intitulada: “O Estágio Supervisionado enquanto espaço para construção de identidade profissional: desafios da formação inicial para a docência”, a qual conta com financiamento do CNPQ. Ao final da pesquisa pretende-se responder questões como: Quais sentidos são produzidos pelos estagiários das diversas áreas, na disciplina de Estágio Supervisionado, tendo em vista as dinâmicas das aulas, os instrumentos utilizados nas diversas atividades nos espaços educacionais?

Ao responder a questão acima, procuraremos compreender como se configura o discurso dos estagiários nos diferentes momentos do estágio e de que forma o contato com a escola e as práticas na universidade re-configuram esse discurso.

A pesquisa é qualitativa e durante o seu desenvolvimento estão sendo adotadas múltiplas perspectivas teórico-metodológicas vinculadas às análises de narrativas de formação dos licenciandos, expressas de diversas formas, modalidades e estilos, tais como; i) diários reflexivos, ii) manifestações orais e escritas; iii) história de vida; iv) crônicas das disciplinas; v) portfólios, vi) relatórios de estágio; bem como conteúdos de entrevistas com professores da Escola Básica.

A análise dos dados está sendo balizada também por dados provenientes do estudo da legislação e dos planos das disciplinas, com particular ênfase nas DCN e na legislação específica sobre Estágio Supervisionado. Assim, neste texto, pretendemos apresentar algumas produções de sentidos e de significados que vêm sendo construídas por licenciandos do curso de Matemática sobre o conceito de estágio compartilhado.

Para tanto, selecionamos três narrativas, dos dezoito licenciandos, matriculados na disciplina Estágio I, período da manhã, no primeiro semestre de 2013. Tais narrativas foram produzidas durante as aulas teóricas, ocorridas na Universidade

Construindo o conceito de Estágio Compartilhado no curso de Licenciatura em Matemática, da UFSCar

A última reformulação do curso de Matemática, ocorreu em 2007, na UFSCar. A partir desta data, o estágio supervisionado passou a contar com 420 horas, o que equivale a 15,73% da carga horária total do curso de licenciatura. Assim, a disciplina intitulada “Estágio Supervisionado em Matemática na Educação Básica” está dividida em 04 momentos, com as respectivas cargas horárias: Estágios I (60 horas), II (60 horas), III (180) e IV (120 horas).

Desde então, estamos organizando uma proposta integrada/compartilhada com o intuito de contribuir, a partir de ações conjuntas entre a Escola da Educação Básica e Universidade, para avanços na qualidade do ensino de Matemática, de forma a manter a unidade dialética entre teoria e prática; matemática e demais áreas do conhecimento; formação inicial e continuada.

A proposta envolve alunos da licenciatura, professores que ensinam Matemática e atuam em diversos locais, como por exemplo na Unidade de Atendimento à Criança, UAC, da UFSCar; na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE; nas escolas das redes públicas, estadual e municipal; no SESI e, escolas particulares da cidade de São Carlos.

Destaca-se ainda que contamos com a efetiva participação de pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFSCar, que ao cursarem as disciplinas Atividades Complementares de Teoria e Prática em Ensino Superior 1 ou 2, compartilham experiências e aprendizagens, contribuindo assim para promoção de conhecimentos da docência e desenvolvimento profissional de todos os participantes.

Temos como pressuposto que, os futuros professores de Matemática, juntamente com os professores da Educação Básica, devem ter oportunidades de responder perguntas que envolvam o processo de ensinar e aprender os conceitos matemáticos para crianças e jovens, com faixas etárias diversificadas, pertencentes a todas as classes sociais, com histórias de vidas diferenciadas e que freqüentam nossas escolas todos os dias.

Licenciandos e professores da Educação Básica são convidados a elaborarem Projetos e Atividades de Ensino de Matemática contextualizadas que, considerem as dificuldades e facilidades das crianças e adolescentes que estudam Matemática, considerando-se o entorno da escola. Ao mesmo tempo, para que possam refletir sobre suas aprendizagens os estagiários, a partir de reuniões semanais, ocorridas na UFSCar, com o intuito de relacionar teoria e prática, registram em diários reflexivos, relatórios, narrativas e a partir de estudos, suas experiências, dúvidas e aflições enquanto estão no movimento de formar-se.

Produções de sentidos e de significados que vêm sendo construídas por licenciandos do curso de Matemática sobre o conceito de estágio compartilhado

Fundamentando-nos em Leontiev (1983) que estudou os conceitos de sentidos e significados, na perspectiva histórico-cultural, ao fazermos uso desta expressão, tal qual Palma e Moura (2012, p. 640), concordamos que, “o ser humano vê-se imerso em um mundo de significações a partir das atividades que realiza. Essas significações traduzem e apresentam as normas, os conhecimentos à cultura de uma determinada sociedade. O que essas significações se tornam para o ser humano é o que denominamos de sentidos. Assim, nesse contexto, em um processo de formação inicial de professores, não basta que o aluno assimile a significação do objeto dado. É necessário que produza uma relação adequada com aquilo que aprende, pois, como diz Leontiev (2004), os conhecimentos adquiridos convertem-se para ele em conhecimentos vivos, que medeiam sua relação com o mundo. O que mobiliza os sujeitos não é apenas aquilo que aprendem, mas os sentidos que atribuem ao que aprendem, os motivos que os incitam a pensar e a agir”.

Assim, é a partir das narrativas de formação escritas pelos estagiários que participam desta pesquisa que podemos “desvelar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar docente e rever cristalizações sobre as práticas. Isso porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre seu próprio percurso e seus dispositivos formativos, além de criar espaço para um entendimento de sua prática” (Souza e Cordeiro, 2007, p. 47).

Nesse sentido, Re, An e Ang, licenciandos do curso de licenciatura em Matemática, da UFSCar, indicam-nos, em suas escritas reflexivas que, ao frequentarem tanto as Escolas, quanto as aulas de estágio na Universidade, planejam, conjuntamente, as ações, de forma compartilhada, há: “[...] um partilhamento de conhecimentos entre os que participam, conjuntamente, da elaboração das propostas educativas. Este partilhamento vai muito além do saber fazer. Envolve tomada de decisão sobre objetivos educacionais e, sendo assim, implica compromisso e postura ética. As incertezas, as tomadas de decisão, as reformulações dos rumos propostos para o ensino, assentados na reflexão, são um modo de aprender que a formação é contínua, dada à dinâmica da incorporação de novos saberes aos já existentes” (Moura, 1999, p. 11).

A licencianda Re, por exemplo, indica-nos que está “um pouco mais segura”, uma vez que no início do estágio teve um “choque de realidade muito grande” e que começou a fazer algumas ressignificações sobre o *ideal* e o *real* da sala de aula, bem como sobre o que vem a ser a profissão professora, na medida em que compara as ações que ocorrem tanto na Universidade, quanto na Escola. Segundo ela: “a realidade da escola não era aquela que eu tinha idealizado – de ser uma boa escola, com alunos quietos, que não tinham grandes dificuldades [...]. Aquí, na faculdade, eu estudo conceitos que os professores passam em aula e aceito como verdade; mas na escola não é assim que acontece, pois me preocupo em como vou ensinar um conceito para o aluno, como vou explicar para ele de onde o conceito veio, por que é assim etc. Portanto [...], vejo que ocorre uma re-significação de conhecimentos, tanto matemáticos, quanto de minha trajetória de vida, isto é, de como lidar com os alunos. Vejo que está sendo através dos estágios que estou construindo o “ser professora”, pois na prática não é mais os teoremas, demonstrações que são os mais importantes, mas sim, o saber ensinar, o saber lidar com os alunos, o *desempacotar* a Matemática, a fim de fazer com que os alunos reconheçam a importância da Matemática na vida” (Re, 2013).

Para o licenciando *An*, a identidade profissional está ocorrendo na medida em que analisa a *relação afetiva* que está começando a construir com os estudantes. Afirma que: “durante a minha experiência de estágio pude perceber muitas diferenças em mim, começando pelo meu modo de vestir, de falar, pois percebo que os alunos ficam me observando. Posso dizer que acabei me apegando aos alunos [...]. Eu me identifico como um amigo dos alunos, apesar da distinção de idade. Quero poder mostrar para o aluno que estudar matemática e ser professor de matemática não é nenhum bicho de sete cabeças. Creio eu que isso tem que partir do professor, pois é a ele que uma criança, um adolescente vai estar exposto por muito tempo” (*An*, 2013).

A relação *desânimo-motivação* com a profissão docente é apresentada por *Ang*, enquanto se identifica com a professora da sala. A licencianda afirma que, “ao passar duas semanas na escola, posso dizer que me sinto, enquanto professora, muito insegura. Pude perceber em sala de aula que são poucos os alunos que realmente estão interessados, pelo menos nesta escola, nas salas por onde passei. A professora passa grande parte do tempo somente tentando acalmar os alunos [...]. Em certo momento, durante uma das aulas, no qual grande parte da sala conversava muito, me imaginei no lugar da professora e percebi que eu não teria controle algum sobre aquela situação. Me imaginei gritando, super brava. Por um lado me desanimei com toda aquela situação [...]. Por outro lado, me motivei também, pois pensei: se, existem bons professores que conseguem “chegar” em todos os alunos, porque não posso ser um destes?”

A guisa de conclusão

Os sentidos e significados produzidos pelos três licenciandos, permitem-nos afirmar que, o estágio é um momento onde começam a questionar o conteúdo matemático aprendido na Universidade e sua relação com o conteúdo a ser ensinado na Escola. Logo, precisa ser planejado, intencionalmente, de forma que os licenciandos *compartilhem* suas aprendizagens, em diversos momentos, mesmo porque, neste movimento, há confronto entre o que é *ideal* e o que é *real*.

As narrativas indicam que, as ressignificações se iniciam, a partir deste confronto, especialmente, aquelas que dizem respeito, à mudança de postura em relação a *ser aluno* e *ser professor*. Quando aprendem Matemática na Universidade reconhecem que são passivos, frente às verdades presentes nos conceitos matemáticos que lhe são apresentados. No entanto, quando constatam que os estudantes da Educação Básica não

se interessam pelos conteúdos matemáticos que estão sendo ensinados e que lhes foram apresentados na Universidade, sentem-se inseguros. Assim, ao se identificarem com a profissão docente, durante o estágio procuram mudar inclusive a forma de falar, de se vestir e de tratar os estudantes. Apesar disso, mostram que, em alguns momentos tem medo de assumir o controle da sala de aula, uma vez que, os estudantes das Escolas, não são passivos, quietos, tanto quanto eles o são, quando estão no contexto da Universidade.

Podemos inferir que, ao desenvolver o estágio, na perspectiva compartilhada, os licenciandos ressignificam continuamente, o próprio conceito de estágio, bem como sobre os saberes que possuem sobre a profissão docente, destacando-se os saberes relacionados aos conteúdos matemáticos e ao ensino de matemática. Há de se considerar ainda que, os sentidos e significados produzidos sobre o estágio compartilhado são contextualizados, historicamente, ao mesmo tempo em que são singulares e particulares. Cada licenciando produz sentido e significado próprios, a partir de cada vivência que faz, tanto na Escola, quanto na Universidade. Logo, fica difícil fazer generalizações sobre as significações e os sentidos que os licenciandos do curso de Matemática produzem sobre a identidade profissional.

Referencias bibliográficas

Brasil: Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002

Brasil, Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2001

Cordeiro, V.M.R. (2007). Por entre escritas, diários e registros de formação. *Presente!* Revista de Educação, junho/agosto, p. 45-49.

Leodoro, M. P., Sousa, M.C., Passos, C. L. B. (2010). Estágios supervisionados nas licenciaturas de Física e Matemática na UFSCar: articulando a formação de professores com a realidade escolar. In: Pierson, A. H. C., Oliveira e Souza, M. H. A. de (Orgs.). *Formação de professores na UFSCar: concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas*, 211-228, São Carlos, EDUFSCar

Moura, M.O. (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In *Ensinar a ensinar*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning Souza, E.C.

Palma, R., & Moura, A. (2013). Formação inicial de professores e a produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática. *Revista De Educação Pública*, 21(47).