



DOS DISCURSOS AOS PERCURSOS DA FORMAÇÃO: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE MATEMÁTICA

Denise Nascimento Silveira
Universidade Federal de Pelotas
Brasil
silveiradenise13@gmail.com

COMUNICAÇÃO

RESUMO: Esse trabalho teve como objetivo principal ouvir professores que recebem o estagiário, em suas salas de aula nas escolas de educação básica, após a implementação da legislação pertinente para os Cursos de Licenciatura. Nessa condição houve um aumento considerável da carga horária dedicada ao estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso. Essa exigência leva o licenciando a permanecer mais tempo junto ao futuro campo de atuação. Esse exercício de formação profissional *in loco*, transforma os professores e a escola de educação básica em campo de formação, juntamente com a universidade, por isso a preocupação em ouvir narrativas desse docente, que acabou por assumir mais esse compromisso, contribuindo com formação inicial dos licenciandos. Os resultados da pesquisa foram elucidativos em relação ao objetivo proposto. Esses achados da pesquisa reforçam minha crença de que a escola de Educação Básica pode ser, também, um espaço de formação inicial.

Palavras-chave: formação; estágio; escola básica; narrativas

APRESENTAÇÃO

Este trabalho está baseado em minha tese de doutorado *O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: dialogo com professores que acolhem estagiários*, defendida em novembro de 2008, no PPGE da UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo - RS. Para esse evento, trago um recorte do trabalho, relacionado aos professores de Matemática da Educação Básica e aos estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática.

A escolha dos sujeitos ocorreu basicamente em função dos seguintes critérios: professores de escolas públicas que trabalham com formação de professores em nível médio – no curso normal, antigo magistério –; esses docentes deveriam estar na sala de aula há pelo menos 10 anos; e, terem inserção em espaços variados da escola tais como coordenação de área, coordenação e/ou supervisão dos estágios, dentre outros.

Quanto a metodologia do trabalho, optei pela narrativa como método. Esta opção fundada em Walter Benjamin (1994, 1995), liga-se ao fato da possibilidade de pensarmos o mundo e os acontecimentos ao contrário, compreender a história e a educação a *contrapelo*, ou seja, na direção contrária à esperada. Partindo dessa perspectiva fui ouvir os que ainda não haviam sido ouvidos, ou seja, os professores de Matemática que acolhem os estagiários em suas salas de aula.

Assim, minha intenção foi a de ter condições de compreender, junto com esses docentes, algumas das razões que os levaram a se envolver nessa complexa tarefa da formação, mesmo que muitas vezes não tivessem a leitura dos documentos legais e do importante momento histórico que nessas condições se gesta, das produções de sentido do fazer docente através dessa convivência com os futuros professores, além de situar a Escola de Educação Básica nessa outra condição; passa a ser espaço de formação e não mais espaço de aplicação de teorias apresentadas na Universidade.

UMA MIRADA NAS ORIENTAÇÕES LEGAIS

Ao estudar as orientações emitidas pelo Ministério da Educação, percebo que, num período mais centrado, de 1996 até 2002, tivemos uma grande produção de documentos por parte dos setores relacionados a esse Ministério, como o Conselho Nacional de Educação - CNE, Secretarias de Ensino (Fundamental e Médio), com vistas a regulamentar a formação de professores. Esses documentos compuseram o quadro de referências conceituais e metodológicas traduzidas posteriormente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial dos Professores da Educação Básica, em Curso Superior, sancionada em 8 de maio de 2001.

Em uma leitura atenta desses documentos, é possível identificar uma lógica presente na reforma, a qual se assenta, mais uma vez, na concepção redentora da profissionalização docente. Nesse percurso, me detive nas Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02, que orientam a estruturação dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Em alguns aspectos a Resolução CNE/CP 02 contradiz a Resolução CNE/CP 01, cujas Diretrizes previam liberdade de construção de projeto pedagógico para as instituições, desde que um quinto da carga horária fosse destinada a conteúdos de natureza educacional.

Entretanto, uma das questões que afetaram mais diretamente a reformulação dos cursos, para implementar a nova legislação, foi a obrigatoriedade de cumprimento de créditos curriculares destinados à realização de atividades de natureza prática, decorrente da imposição de uma carga horária de 1.000 (mil) horas, sendo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado de ensino, além de 200 (duzentas) horas de outras formas de atividades acadêmico-culturais.

Essas legislações impactaram as universidades (FERNANDES, 2004, 2005b), pois impositivamente instituíram a duração da carga horária mínima para os cursos de licenciatura. Aqui pontuo que o modelo anterior, conhecido como 3+1, também era criticado, pois muitas vezes seguia a lógica da organização curricular tradicional, que privilegiava a teoria e entendia a prática como aplicação linear da mesma.

Nesse jogo de forças, essa Lei, ao ser entregue às instituições formadoras, recebeu variadas interpretações, que levaram a diferentes formatos curriculares, e essa condição vem sendo estudada por equipes investigativas (FERNANDES, 2005b), que apontam:

- a falta de clareza quanto aos estágios curriculares, dúvidas a respeito de como seriam considerados, ou seja, seriam atividades ou equivaleriam a disciplinas chamadas de práticas de ensino;
- a insuficiência de discussão sobre como uma pessoa se torna professor e como ensinar a ser professor. Essas foram interrogações que, decorrentes dos estudos, demonstram o quanto a profissionalização docente requer pesquisas.

No cenário apresentado da implementação da lei, percebemos contradições que geraram toda sorte de desencontros nas instituições formadoras. Mas considero fundamental focar dois aspectos que considero relevantes: o primeiro diz respeito à relação entre instituição formadora e a escola de educação básica, que, até a vigência da última legislação, era um campo de aplicação e, agora, passou a ser um campo de formação. Como a escola vem sendo chamada para participar da formação do futuro professor? O segundo aspecto que trago é que, a partir dela, aconteceram discussões nos cursos de licenciatura, debates que antes eram impensáveis, como o foco da formação docente, por exemplo.

Nesse contexto, o estágio passou a ocupar outra dimensão, ou seja, não é mais considerado a culminância do processo formativo, deixa de ser espaço de aplicação de teorias, devendo tornar-se espaço de experiências de aprendizagem, e significa maior tempo de inserção no campo profissional, podendo ser um espaço de construção e consolidação da identidade profissional.

Assim, os textos legais consideram o estágio curricular supervisionado de ensino como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, pressupõe o envolvimento em algum lugar ou ofício, para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão. Nessa perspectiva trazida pela legislação, o estágio curricular supervisionado implica uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em seu ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário que assume a escola como campo de formação.

Partindo desse entendimento, o estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de formação, realizando-se em unidades escolares de

educação básica, onde o estagiário deve assumir efetivamente o papel de professor, que ultrapassa as fronteiras da sala de aula.

Por outro lado, como se sente o professor que recebe o estagiário? Será que tem clareza sobre seu repertório de saberes a ponto de partilhá-los no seu fazer docente? Percebo que os documentos legais não poupam atributos na qualificação do perfil desejável do futuro docente, que deverá dominar um conjunto de competências, sendo que uma etapa desse conjunto deverá ser aprendida com o professor que recebe, o qual, por estar inserido na sala de aula, pressupõe-se ter recebido uma formação inicial diferenciada da que está sendo proposta.

RECORRIDO PELAS NARRATIVAS

Walter Benjamin pensa a experiência na sua dimensão de totalidade à procura da verdade, para além do conhecimento científico mensurável, racional e especializado, o que o leva a questionar a experiência de forma ampla. Para o autor a felicidade não está no tesouro encontrado, mas no trabalho de cavar a terra.

Dessa forma, ao trazer as narrativas dos professores, algumas situações foram desveladas, nas quais a memória é trazida pela força do vivido, com emoção, insegurança e saudade. Sem que eu tenha pré-ocupação de explicá-las, mas sim a pré-condição de compreendê-las como um tempo pleno de “agoras”, em que passado, presente e futuro se cruzam constituindo um espaço produtor de pensamento.

Considero que a disponibilidade dos sujeitos em participar dessa pesquisa narrando sobre suas vivências, pode ser uma das formas de “ex-por-se” (LARROSA, 2002), e assim, uma maneira de mostrar-se sensível às questões da formação, deixando-se atravessar por essa experiência, na perspectiva do autor. Esse comportamento, também, pode ser um indicativo de que esses sujeitos buscavam um sentido para sua docência, pois essas narrativas não se esgotavam, permaneciam em estado tensional com os acontecimentos que se sucederam.

Ao analisar as narrativas, percebi que na maioria dos casos havia a preocupação com a relevância dos saberes da prática e também, uma vontade de que esses conhecimentos, construídos com e pelo trabalho, possam contribuir com a formação dos futuros professores, como possíveis indicadores de avanços ou retrocessos, resistências ou submissões presentes no espaço escolar.

Na narrativa que segue, a professora usou o “nó” para amarrar as lembranças de discente com os conhecimentos acadêmicos e iniciou seu processo de construção profissional, após essa etapa se soltou dessas amarras e seguiu fazendo outros. Desvenda-se nesse fragmento da narrativa o pensamento de Josso (2002) que se apóia nas figuras de ligação presentes nos relatos de formação ou nas ligações formadoras.

Usando a metáfora dos “nós”, a autora se refere a um tipo de amarração que se denomina *nó de atracação*. O que caracteriza esse nó é que ele deve ser feito de tal maneira que, se houver tempestade ele não se afrouxe, mas que se desfaça facilmente no momento da partida.

Penso que desde que entrei na sala de aula pela primeira vez, juntei as lembranças como aluna com o que aprendi na faculdade para organizar minhas aulas, é claro que com o tempo esse processo melhorou e ficou mais forte com o apoio das discussões do Projeto Político Pedagógico – PPP; quanto iniciei não havia o PPP, as vezes eu tinha medo de alterar a seqüência do programa, porque as famílias e o Círculo de Pais e Mestres – CPM – aqui tem um grande espaço, mas depois de passarmos a discutir e elaborar o PPP, me senti mais tranqüila para sair da seqüência estabelecida, aproveitar os acontecimentos do momento e fatos que os alunos trazem para trabalhar e que tornam a aula mais atraente e essas coisas não se aprende na faculdade. Por isso gosto de chamar a atenção desses aspectos com os futuros professores, para que eles não precisem passar por muitas dificuldades e se sintam aptos a inovar em sua prática quanto começarem a dar aulas. (Professora de Matemática do Curso de Magistério).

Penso que fragmentos¹ como esses, traduzem a “natureza da verdadeira narrativa. Essa tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária”(BENJAMIN, 1994, p.200), essa perspectiva pode ser uma sugestão prática para o trabalho docente, que não pretende ser um modelo, mas antes uma possibilidade de caminho e reflexão para aqueles que se expõe a viver a experiência (LARROSSA, 2002). Segue mais uma professora dizendo que:

Gosto da minha sala de aula sempre em “ebulição” ou como meus alunos dizem “uma aula irada”, pois a participação acontece ao natural e, faço isso porque acredito na docência como possibilidade de mudar algumas coisas, mesmo que pequenas, mas que eles vejam que o conteúdo trabalhado na escola na vida deles ou esta dentro da casa deles, o conteúdo não é uma coisa distante da realidade;[...] daí passar a descrever isso no caderno fica mais tranqüilo e é um processo de escrita mais espontâneo, com as palavras que tem significado para eles e como faço a avaliação através desses relatórios que eles me entregam, percebo como as escritas e interpretações mesmo que diferentes, mas me dizem que houve “apreensão” do conteúdo o que para mim é uma forma de aprendizagem, até faço cópia desses relatos para estudar depois e compreender como isso é uma forma de conhecimento, mas ainda não deu tempo de parar para fazer essa análise; mas vou continuar fazendo porque gosto muito desse método e até nas aulas com a EJA isso tem funcionado bem porque eles se entusiasmam descrevendo o que fazem, daí a professora de português também avalia junto comigo esses relatos. Tenho gostado dos resultados e procuro repartir com os estagiários. (Professora de Matemática do Curso de Magistério e da EJA).

¹ O fragmento é aqui utilizado como uma parte de um todo e que carrega as características desse todo.

As narrativas trazidas até aqui, além da importância dos saberes dentro da sala de aula, revelam também, uma preocupação com os conhecimentos relevantes da docência, mas que necessariamente não são vivenciados somente nesse espaço da sala de aula. Vejamos o que foi narrado por outra professora:

Gostamos e acreditamos que podemos contribuir na formação desses futuros professores, mas do jeito que está fica muito difícil, pois muitas vezes, nas primeiras etapas do estágio, temos que ficar inteiramente à disposição do aluno, acompanhá-lo em todos os espaços da escola e daí eles muitas vezes ficam apavorados, pois temos que resolver problemas do tipo: procurar um apagador, separar crianças que estão querendo brigar, atender alunos que se machucaram, ver quais os professores que não estão na escola, qual o motivo de não estarem, providenciar substituições, ou juntar ou dispensar turmas de estudantes, conversar com os pais dos alunos que chegam à escola, conversar com os alunos que só querem namorar nos corredores, acalmar os ânimos dos professores que não querem trabalhar em determinadas turmas; como tu assistisse em um dia aqui, lembra: tínhamos um missa de sétimo dia de um aluno das séries iniciais que faleceu e três velórios relativos a pessoas que morreram no acidente da TAM, pois eram pai, tia e avó de alunos nossos. Como vamos nos omitir desses envolvimento que estão dentro da escola, é uma escola viva que pulsa intensamente 24 horas por dia. (Professora de Matemática do Curso de Magistério e que trabalha, também, na Secretaria da Escola).

Continuou outra professora, com essa perspectiva:

Preocupo-me porque os estagiários quanto 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, quanto 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 por aqui, não há em momento algum, junto deles um professor da universidade. (Professora de Matemática do Curso de Magistério).

Nessa direção, trago outra narrativa docente:

Penso que temos muito a colaborar, mas falta total estrutura e como disse parece que somos só cumpridoras de tarefas escolares, que são da natureza de toda escola, não é somente da nossa. (Professora de Matemática do Curso de Magistério).

Como se pode observar, há nas narrativas dos docentes, a partir dos contextos onde se inserem, a percepção de que possuem um “mandato de trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.197) e, talvez essa tenha sido uma outra motivação para a participação nessa pesquisa, pois acreditam na categoria do trabalho docente. Nas entrelinhas e nas pausas para os suspiros, no meio das conversas, percebi que essas pessoas sabem que trabalham (atuam) num “sistema cognitivo”(CORREIA, 1999) que favorece a cognição dos indivíduos que o integram – alunos e professores – e, esse movimento é capaz de gerar “cognições coletivas através das redes de relações que se estabelecem entre os indivíduos (p.21)”, o que é uma forma de contribuição para a formação que visa promover “uma requalificação dos coletivos de trabalho, que transcende a mera requalificação dos indivíduos(p.21)”.

Concordo com a perspectiva apresentada por Correia (1999) e, acrescentaria que considero essa “requalificação coletiva” como uma das facetas da cultura escolar na perspectiva de Perez Gomes (1990), ou seja, um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um grupo social, que pode ser um facilitador, mas também pode ser um limitador, determinando possibilidades de criação e desenvolvimento interno ou de estancamento ou dependência.

A clareza que possuem, mesmo que não tenha sido expressada, sobre esse “mandato” docente e a cultura presente no espaço escolar, me pareceu o reconhecimento da existência de uma face “oculta da profissão” (CORREIA, 1999, p.23) que carrega um conjunto de saberes e de processos cognitivos que “apesar de não serem tomados em conta na definição oficial da profissão, desempenham um importante papel 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 correspondendo 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”. E, penso que a consciência sobre seu mandato, os autoriza a socializarem esses conhecimentos da face oculta da profissão. Dessa forma estabeleceram-se alguns pontos comuns, mas considero relevante dizer que nas narrativas e observações, esses elementos de fato não aparecem isolados, estão inseridos em um contexto e, por isso muitas vezes se superpõem se entrelaçam e até se amalgamam. Assim, essas categorias aqui explicitadas pretendem favorecer uma percepção mais didática de seus contornos. E, nesse texto as categorias se configuram como:

– saberes da/na prática;

- projeto político pedagógico – identidade docente e cultura escolar, sentimento de pertença;
- relação campo profissional e campo da formação – professores formadores.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Buscando a compreensão, pelo menos em parte, dessas narrativas, as reli muitas vezes e, assim, me reportei a um trabalho de Matos e Caramelo (2004, p.27) que consideram a “racionalidade compósita” um dos recursos interpretativos possíveis de ser aplicado aos processos de análise em que diferentes atores estão envolvidos, pois um dos seus pressupostos parece ser a pluralidade de formas organizacionais presentes em ambientes de formação e, conseqüentemente, as diferentes lógicas e sentidos de ação.

Os autores apresentam que a “racionalidade compósita é, então, um constructo teórico indispensável à interpretação do funcionamento dum sistema aberto, como é o sistema da formação, cuja temporalidade não sendo regida pela urgência da ação imediata, pode ser investida de múltiplas dimensões (idem, p.29)”.

E, me apoiando na perspectiva da temporalidade, onde os autores trazem a idéia de que não há uma necessidade direta a reger o tempo da formação, busquei em Pineau, que pesquisa as temporalidades na formação, a compreensão desses tempos que podem ser a medida de alguns movimentos formativos, procurando mostrar que a “formação só pode ser feita nas fronteiras, jogando com o teclado complexo das diversas temporalidades(PINEAU, 2004, p.16)”.

Ao aproximar essas idéias, percorri o trabalho de Paul Ricoeur – Tempo e Narrativa – onde esse autor retoma a leitura de Santo Agostinho sobre a natureza do tempo. Ricoeur apresenta-nos o tempo como experiência, desse modo, o tempo encontra na narrativa a sua excelente representação, ou seja, a narrativa revela-se aqui como o caráter temporal da experiência humana “o mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. (...) o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”(RICOEUR, 1994, p.15).

Fiz essa urdidura para compreender que esse tecido – relação entre a Escola de Educação Básica e a Universidade – tem fios de espessuras diferentes, e como se eu tentasse tecer uma malha/trama com fios de seda e com fios de lã, a beleza do resultado deve estar na originalidade dessa composição - ou no inédito viável de Freire (1992); busquei esse caminho em função dos tantos comentários trazidos nas narrativas dos meus colegas sobre o distanciamento entre a Escola e a Universidade. E, acredito que a construção dessa aproximação poderá ser um importante legado para a formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CORREIA, José Alberto. *Os lugares comuns na formação de professores*. Lisboa, Asa editores, 1999.

DURAND, Gilbert (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, Bordas (p.23).

FERNANDES, Cleoni M. B. *A Prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores?* V ANPEd SUL- Curitiba-PR. Anais 2004, p.216.

_____. *Relatório de pesquisa. A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 – possibilidades e limites – reconfiguração de projetos Pedagógicos*. PPGEdU/UNISINOS, 2005b.

FREIRE, PAULO . *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

LARROSA BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002. Campinas: Autores Associados, 2002. p.20-28.

MATOS, Manuel e CAMELO, João. *A racionalidade compósita como modelo de análise das práticas de formação contínua*. Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº22, 2004, p.27-40.

PINEAU, Gastón. *Temporalidades na Formação*. São Paulo: Editora Triom, 2004.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Tomo II*. Campinas-SP:Papirus:1994.

SILVEIRA, Denise Nascimento. *O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários*. Tese de doutorado, defendida em novembro de 2008, na UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo – RS.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

