



Estágios supervisionados e aprendizagem de saberes docentes: uma experiência em formação inicial de professores de matemática

Vera Cristina de **Quadros**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Campo Novo do Parecis

Brasil

vera.quadros@cnp.ifmt.edu.br

Resumo

Este texto tem o objetivo de socializar os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor que começaram a ser construídos por uma turma da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Campo Novo do Parecis (IFMT/CNP), no decurso das disciplinas de estágio, no ano de 2014. Foi uma vivência que atendeu ao proposto no projeto do curso e das disciplinas mas, também, possibilitou a reflexão a partir dos saberes docentes implicados. Avalia-se que a interação entre as duas disciplinas de estágio foi profícua, pois gerou melhores condições de aprendizagem no contexto profissional aos licenciandos. A experiência foi validada tanto na perspectiva da metodologia adotada, de interrelação e continuidade dos estágios, quanto na perspectiva da formação docente, corroborando positivamente no processo de construção da identidade docente dos licenciandos.

Palavras-chave: formação inicial, estágio supervisionado, saberes docentes, identidade docente.

Introdução

Enquanto professora do curso noturno de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Campo Novo do Parecis (IFMT/CNP), atuando nas disciplinas Estágio de Prática Pedagógica 1 (EPP 1) e Estágio de Prática Pedagógica 2 (EPP 2), tenho primado pela valorização da formação e da reflexão teórico-epistemológica. Isto, por compreender que só é possível modificar crenças, concepções e práticas se há o conhecimento das teorias implícitas nas práticas educativas dos professores.

Daí, a ocorrerem mudanças nas concepções dos licenciandos, o percurso é complexo e nada simples.

Ponte (1992) referencia que, na formação inicial, a falta de oportunidades para os alunos vivenciarem situações que possibilitem a reflexão sobre processos educativos é o principal obstáculo ao processo de mudança.

A formalidade da formação inicial é destacada por Mizukami (2013):

Ao se considerar aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência como processos que se desenvolvem ao longo da vida, a formação inicial do professor deve ser destacada como um momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada (p. 216).

É na perspectiva de propiciar este processo de constituir-se professor de forma sistemática, fundamentada e contextualizada que, neste ano, houve alteração na forma de oferta e execução de duas disciplinas de estágio de prática pedagógica.

E com o objetivo de socializar os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor que começaram a ser construídos pelos licenciandos de Matemática do IFMT/CNP, no decorrer das disciplinas de EPP 1 e EPP 2, no ano de 2014, é que este texto foi tecido.

A Licenciatura em Matemática do IFMT/CNP

O curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Campo Novo do Parecis (IFMT/CNP) foi criado em 2008.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), os objetivos desta Licenciatura em Matemática estão ligados às competências que se pretende desenvolver nos licenciandos para atuarem no mundo de trabalho, a saber:

- propiciar a formação profissional inicial de professores de Matemática para o Ensino Básico;
- possibilitar também uma visão ampla do conhecimento matemático e pedagógico, de modo que este profissional possa especializar-se posteriormente em áreas afins, como na pesquisa em Educação ou Educação Matemática, na pesquisa em Matemática ou nas áreas de Administração Escolar;
- desenvolver valores no futuro profissional, como a busca constante pelo saber, o bom relacionamento pessoal e o trabalho em equipe, através do aprimoramento de habilidades de comunicação, organização e planejamento de suas atividades.

Estes objetivos revelam a defesa teórica pela formação interdisciplinar do futuro professor, um docente que tenha visão ampla do conhecimento matemático e pedagógico, que atue com uma visão abrangente do seu papel social e do papel da Matemática, que exerça a reflexão crítica sobre sua própria prática, que seja capaz de buscar e compreender novas idéias e novas tecnologias, e de relacioná-las com o ensino de Matemática; e ainda, que saiba trabalhar em equipe, visualizando dimensões multidisciplinares dos conteúdos ligados à Matemática.

O perfil profissional desejado para caracterizar o egresso, visa contemplar uma ampla formação técnico-científica, cultural e humanística, preparando o futuro profissional para que o

mesmo tenha:

- autonomia intelectual que o capacite a desenvolver uma visão histórico-social, necessária ao exercício de sua profissão, como um profissional crítico, criativo e ético, capaz de compreender e intervir na realidade e transformá-la;
- capacidade para estabelecer relações solidárias, cooperativas e coletivas;
- possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias e capacidade para compreender as necessidades dos grupos sociais e comunidades com relação a problemas sócio-econômicos, culturais, políticos e organizativos;
- constante desenvolvimento profissional, exercendo uma prática de formação continuada e que possa empreender inovações na sua área de atuação.

Tal proposição demanda um desenho curricular diferenciado, onde as disciplinas de conhecimento específico não detenham percentual maior na formação do futuro professor, onde a formação específica e a pedagógica tenham igual espaço e tempo de formação. E mais, onde dialoguem, desenvolvam um currículo ao menos integrado (embora o ideal fosse ser interdisciplinar).

Infelizmente, percebe-se que na própria estruturação da matriz curricular do PPC já está a primeira incongruência. Ela apresenta similaridade com aquelas analisadas por Faria (1996), onde a maior carga horária das disciplinas estava centrada nas disciplinas de conteúdo específico, em detrimento das disciplinas pedagógicas e mistas.

A matriz do PPC de Licenciatura em Matemática do IFMT /CNP tem garantido 58,3% das disciplinas do curso para a área de conteúdo específico, 12,5% às pedagógicas e 29,1% às mistas. Isto significa, em essência, que ainda prevalece a ideia de que o fazer do professor consiste fundamentalmente em transmitir um determinado conteúdo disciplinar utilizando, para isso, as ciências da educação.

Neste caso, a constatação de Faria (1996) continua sendo aplicável e verdadeira,

Analisando um pouco mais os currículos . . . pudemos observar que ao incluírem as disciplinas mistas, os cursos de licenciatura tentaram superar o “esquema três mais um”. . . Mas, devido à estrutura departamental . . . a troca de informações e de conhecimentos ainda é muito precária. Este fato impede que as disciplinas “mistas” sejam realmente eficazes na formação do professor de matemática (p. 77).

Quanto ao estágio curricular supervisionado, é definido como um processo de aprendizagem profissional que deve integrar o conhecimento adquirido pelo aluno em sala de aula à prática profissional e o estimular ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas em situações reais de vida e trabalho.

Entre os objetivos do estágio, expressos em regulamento próprio, está a intenção de oferecer condições concretas de investigação, análise, interpretação e intervenção com a realidade, ao proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações de prática profissional efetiva, criando a possibilidade de exercitar suas habilidades, de integrar-se ao campo profissional, ampliar sua formação teórica, na prática e possibilitar sua atuação e reflexão profissional, em experiência significativa.

É de natureza obrigatória e está articulado, na matriz curricular, através das disciplinas:

Estágio de Prática Pedagógica 1 (EPP 1), Estágio de Prática Pedagógica 2 (EPP 2), Estágio de Prática Pedagógica 3 (EPP 3) e Estágio de Prática Pedagógica 4 (EPP 4).

São disciplinas de 108 horas cada. Destas, 50 horas são de execução do estágio nas escolas públicas do município. Em EPP 1, há observação e monitoria em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental; e, como continuação, em EPP 2, há o efetivo exercício de docência nestas mesmas turmas. Já em EPP 3, é realizada monitoria e docência em turmas do Ensino Médio. E, em EPP 4, a monitoria e a docência ocorrem nas diferentes modalidades de ensino: educação profissional, de jovens e adultos, especial ou indígena.

A proposta desenvolvida em EPP 1 e EPP 2

Quando o curso de Licenciatura em Matemática iniciou, em 2008, cada disciplina de estágio previa a realização da docência. Todavia, observou-se que o primeiro estágio causava grande impacto nos licenciandos: o espaço escolar era totalmente novo e desconhecido; a insegurança no domínio do conteúdo matemático; dificuldades na realização dos planejamentos; pouco acompanhamento do professor supervisor.

Várias destas experiências de estágio foram frustrantes e decepcionantes, provocando desistências do curso. Então, para reverter este quadro, enquanto corpo docente, propusemos alteração na organização das disciplinas de estágio e na sua supervisão.

Quanto à organização, vinculou-se EPP1 com EPP2, onde o primeiro estágio envolveria apenas atividades de observação e monitoria, para conhecer o cotidiano escolar, a sala de aula e o trabalho docente; e, o segundo, com efetiva docência na mesma turma onde o estágio anterior foi executado.

Quanto à supervisão, também haveria continuidade, ou seja, o professor que orientasse e supervisionasse EPP 1 continuaria o trabalho em EPP 2, gerando maior segurança aos estagiários quanto a forma de trabalho, de registro e de relatórios.

Desta forma, buscou-se garantir a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar e, lentamente, propiciar sua prática docente. Isto por se compreender que através da experiência de ensino bem supervisionada é possível contribuir efetivamente na capacidade dos licenciandos de relacionarem teoria e prática.

Assim, no decorrer deste ano – 2014, ao oferecer melhores condições para a realização dos estágios, conseguiu-se atingir o objetivo geral destas disciplinas, que é proporcionar a atuação profissional e a reflexão sobre a mesma, em experiência significativa.

Semanalmente, os licenciandos eram orientados nas atividades de observação, monitoria ou docência nos anos finais do Ensino Fundamental. E, mediante o contexto real em que acontecia o processo de ensino é que decorria a reflexão coletiva. Estas reflexões foram sistematicamente registradas em caderno de campo da disciplina.

Nos encontros de orientação e supervisão, havia a socialização dos licenciandos. Cada um socializava ao grupo a experiência da semana e abria-se o debate sobre o processo de ensino desencadeado. Refletia-se sobre a prática, buscando o aporte teórico, analisando a relação teoria-prática e as concepções epistemológicas latentes nas práticas realizadas. E, mediante as análises, o novo planejamento, para a semana seguinte, era realizado.

E, ao findarem os estágios, cada estagiário produziu seu relatório final, defendendo-o perante banca de docentes avaliadores, além de socializá-lo com toda a comunidade acadêmica.

Estágios e saberes docentes: a experiência em formação inicial com a turma 2012

A turma “2012”, assim intitulada por ser o ano de ingresso na instituição de ensino, cursou as disciplinas de EPP1 e EPP2 no ano de 2014, na licenciatura em Matemática do IFMT/CNP.

Para a realização da disciplina de EPP1, ofertada no quinto semestre do curso, a turma esteve constituída por 7 licenciandos. A disciplina foi cursada no primeiro semestre de 2014. Todos realizaram os estágios na mesma escola pública estadual – Escola Estadual Padre Arlindo Ignácio de Oliveira, em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Realizaram observações e atividades de monitoria nas turmas, no período de abril a junho de 2014. E, nos encontros semanais de orientação e supervisão, relatavam suas vivências, para discussão e análise do grupo.

O grupo evidenciava a necessidade de abandonar o tecnicismo, de romper com a visão da matemática como disciplina que desperta ansiedade e medo nos alunos. Também procurava refletir sobre novos procedimentos metodológicos que contribuíssem para o êxito do processo ensino-aprendizagem dessa disciplina. Havia um propósito de desenvolver um ensino diferenciado quando iniciassem suas efetivas práticas docentes.

Assim, a turma iniciou, no semestre seguinte, a disciplina de EPP 2. O primeiro resultado positivo foi que nenhum licenciando desistiu do curso após EPP1. Por motivos particulares, referente a trabalho, um aluno precisou trancar esta disciplina, que exige tempo no período diurno. Assim, apenas 6 licenciandos cursaram EPP 2.

O segundo resultado positivo foi que todos iniciaram a disciplina de EPP 2 com alta autoestima, confiantes do trabalho a ser desenvolvido, estudando muito os conteúdos matemáticos selecionados pelos professores regentes para eles ministrarem durante os estágios, animados com o desafio que tinham à frente.

Realizaram as práticas docentes no período de agosto a setembro de 2014, nas mesmas turmas onde haviam desenvolvido EPP 1. E, conforme a metodologia proposta na disciplina, na reunião semanal, havia socialização do processo de ensino vivenciado para discussão e análise do grupo. Como consequência, cada um foi desencadeando seu processo autoreflexivo, olhando para sua prática, buscando compreendê-la e aperfeiçoá-la.

Formação inicial e saberes docentes

Para Tardif, Lessard, e Lahaye (1991), a formação inicial deve estar baseada na epistemologia da prática, isto é, que estude o conjunto dos saberes realmente utilizados pelos professores no desempenho de suas tarefas no contexto do cotidiano escolar.

Tardif conceitua que o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p.36). E são saberes produzidos socialmente, de forma heterogênea, temporais, contextualizados e historicizados.

Para ele, os professores utilizam uma mescla de saberes, que constitui o que é necessário saber para ensinar. Sua tipologia de saberes docentes envolve:

- saberes da formação profissional – conjunto de saberes transmitido pelas instituições formadoras referentes à formação pedagógica;

- saberes disciplinares – saberes transmitidos nos cursos de formação de um campo disciplinar específico, como a Matemática, por exemplo;
- saberes curriculares – saberes referentes ao que o professor deve ensinar e correspondem aos discursos, conteúdos, métodos, objetivos que a escola define e seleciona;
- saberes experienciais – saberes desenvolvidos pelos professores baseados no trabalho cotidiano; emergem da experiência e são validados por ela.

O saber curricular abarca o saber presente nos programas, livros didáticos e é utilizado pelo professor para orientar seu planejamento.

O saber experiencial envolve todos os demais saberes e, por essa amplitude e complexidade, desempenha papel central nas ações docente. É a partir das experiências profissionais que se adquire conhecimentos, atitudes e crenças sobre a Matemática, que vão refletir na própria prática profissional. Pode-se definir como um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação e nem dos currículos” (Tardif, 2002, p. 48).

No processo autoreflexivo dos estagiários, eles se reportaram a vários saberes. Fato este que confirma a pluralidade do saber docente. E, também, que a vivência do estágio conseguiu propiciar condições concretas de investigação, análise, interpretação e intervenção com a realidade, ampliando sua formação teórica na prática e possibilitando sua atuação e reflexão profissional em experiência significativa.

Utilizou-se diferentes situações didáticas, tais como os registros das reuniões semanais, os relatórios dos estagiários, a orientação na elaboração dos planos de aula, os estudos e debates de textos e a autoavaliação escrita dos estagiários para analisar seu processo de construção da identidade docente, a partir dos saberes docentes implicados. Entre os saberes que utilizaram na constituição do seu saber docente, no decorrer das disciplinas de EPP 1 e EPP 2, merecem destaque os saberes disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Os saberes disciplinares

O saber disciplinar é aquele resultante das pesquisas de diversas disciplinas científicas e também do conhecimento de mundo. Em síntese, é o saber da matéria.

A primeira observação junto aos licenciandos (doravante denominados L 1, L 2, L 3, L 4, L 5 e L 6) foi quanto à visão que tinham sobre a Matemática. E o que esteve mais presente foi a perspectiva instrumental. Talvez até por influência dos documentos oficiais brasileiros como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que eles estudaram em EPP 1.

No decorrer dos encontros semanais, foi possível perceber a reelaboração deste saber sobre o conhecimento disciplinar, ampliando-o, conforme expressou L 2: “*Entendi que a matemática não é apenas uma disciplina abstrata, pois ela aplica-se a vários casos do cotidiano.*”

Bem como o relato de L 4:

Matemática é uma ciência presente no nosso cotidiano 24 horas no dia, então é de fundamental importância o aprendizado tanto cotidiano do discente como também a ponte formada desse conhecimento para o formal, ou seja, por termos a matemática muito presente em nossas vidas se torna importante não somente o conhecimento básico dela.

Quando iniciaram as atividades de docência, surgiram problemas referentes a falta de domínio do conhecimento matemático. Todos tiveram dificuldades, descobrindo que para ensinar é necessário dominar a ciência e não apenas os procedimentos desta ciência. Neste sentido, L 2 falou: “*O jogo de sinais é regra a ser seguida. Não sei como surgiu. Tenho que explicar isso aos alunos?*”. Assim como L 6: “*Eu sei explicar como se faz a fatoraçoão. Mas por que se faz dessa forma eu não sei. E se um aluno perguntar, o que faço?*”, e também L 5:

Estou confusa: o aluno me perguntou por que tinha o nome de submúltiplos. Respondi que era assim que se chamava... foi péssimo, nunca pensei sobre o porquê da nomenclatura, só repetia e pronto...O menino do 6º ano está refletindo mais que eu!

Já L 3 preocupou-se com o domínio do conteúdo matemático: “*Nem eu sei ao certo todas as regras de divisibilidade. Estou tendo que estudar pra poder ensinar.*”. Da mesma forma ocorreu com L 1: “*tem exercícios no livro didático que eu não consegui resolver. Como vou dar para os alunos?*”.

Puderam experienciar que os conhecimentos e competências adquiridos no curso de licenciatura nem sempre foram suficientes para o exercício da prática docente. Dois licenciandos (L 1 e L 3) empenharam-se mais em estudar os conhecimentos matemáticos. Identificaram suas fragilidades, o não domínio da matéria e recorreram aos seus professores, das disciplinas específicas na formação, para que aprendessem os conteúdos que iriam trabalhar nos estágios.

Os demais também perceberam que embora dominassem os conceitos e procedimentos, necessitavam construir relações entre eles, conhecer o processo histórico de construção destes conteúdos e ainda, buscarem alternativas sobre como ensiná-los.

Este processo, conforme Chevallard, Bosh e Gascón (2001, p.39), implica o trabalho de transformar um saber a ser ensinado em um objeto de ensino, e este trabalho chama-se transposição didática. E ela se dá em etapas, exigindo do professor, além do conhecimento dos conteúdos específicos de matemática, também competência para tornar estes conteúdos aptos de serem trabalhados no âmbito escolar. Este processo da transposição didática foi melhor vivenciado por L 2 e L3, conforme seus relatos: “*comecei a entender e fazer mais relações com conceitos de matemática utilizados no superior após estudar para o fundamental*” (L 2); “*eu sei pra mim, mas articular isto ao ponto de que os alunos me entendam e aprendam não tem sido nada fácil.*”(L 3).

Foi possível observar que a vivência do estágio possibilitou aos licenciandos, no decorrer do semestre, uma reelaboração da visão da Matemática, a percepção de que é necessário saber o quê se ensina, por que se ensina, para que se ensina, para quem e como se ensina. Ocorreu-lhes a aprendizagem significativa do conceito da transposição didática.

Apesar do receio em estar como regente de uma turma, aprendi a como ter controle não só pessoal mais da turma toda, a como se portar, e o que fazer ou não quando se está na explicação ou na construção de um conhecimento junto com a turma. (L 4).

Tenho refletido sobre quais aspectos posso melhorar visando dar uma boa aula, não somente no domínio da matemática, por conhecer parcialmente alguns conteúdos que serão trabalhados no ciclo, mas também no uso certo de sua linguagem, na organização do quadro e na relação com os alunos. (L 2).

Os saberes curriculares

Os saberes curriculares foram explicitados a partir do momento em que começaram a

prática docente, quando tiveram que assumir a docência de Matemática nas turmas, por um período de 40 (quarenta) horas.

A primeira preocupação foi sobre os conteúdos a serem trabalhados. Quais os conteúdos de cada ano escolar?

Rapidamente perceberam que os professores regentes da escola parceira definiam o rol de conteúdos para cada ano a partir do livro didático. Os licenciandos relataram: “*os conteúdos selecionados pelo professor regente seguem a ordem do livro didático*” (L 1); “*o professor disse para seguir o livro didático e incrementar com exercícios de outros livros*” (L 3); “*a professora defendeu que o livro é muito bom, mandou eu seguir o livro didático, dos exemplos que traz para cada conteúdo até a resolução dos exercícios propostos.*” (L 4). Isto suscitou a discussão sobre a utilização do livro didático e como ele estava sendo um recurso determinante naquele contexto escolar, direcionando o trabalho docente.

Outra reflexão recorrente nos encontros semanais foi sobre os pré-requisitos necessários para a aprendizagem de novos conceitos e procedimentos matemáticos. Essa noção de currículo linear esteve presente durante todo o estágio. A concepção da escola, de um currículo linear, foi assimilada pelos licenciandos como única, visto que era o que vivenciavam em seus estágios, conforme relata L 2: “*acredito que tudo seja importante, mais se o aluno não tiver uma boa base nas quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) ele não vai dar conta de avançar no conteúdo de matemática proposto para aquela fase.*”

Foi pouco frutífera a proposta de outra alternativa, como a do currículo em espiral. A turma até estudou, leu, participou de discussões, mas continuou na defesa do currículo linear. Parece que propiciar a prática docente numa escola onde a proposta pedagógica seja a do currículo em espiral seja a melhor alternativa para novas reflexões. Neste sentido, buscar-se-á articular esta vivência nos próximos estágios.

Houve preocupação também acerca do tempo escolar. Como saber se o que estavam planejando daria dentro do tempo de aula organizado na escola? Questionados sobre como resolver isto, decidiram prever várias atividades, nas primeiras aulas, até conhecerem melhor as turmas. Depois, teriam condições de fazer um planejamento mais ajustado a realidade de cada turma.

Começaram a perceber a complexidade da profissão, a necessidade de conhecer e lidar com as situações escolares adversas como muitos alunos nas turmas, inassiduidade, alunos com ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses diferentes. Esta percepção aparece nas falas de três licenciandos: “*Os alunos faltam demais. A turma tem 33 alunos na lista de chamada, mas nunca tem na sala mais que 25 alunos. Como vão aprender se nem vem à escola?*” (L 2); “*acredito que cada turma tem sua maneira de aprender, de comportamento e são fatores a se considerar para a construção do aprendizado em uma turma.*” (L 4); e

Quando terminei EPP 1 tinha me identificado com o trabalho desenvolvido no 6º ano. Mas está sendo muito difícil trabalhar com eles: conversam muito, são agitados, não param, o tempo de concentração é pequeno. Agora, já estou preferindo trabalhar com os maiores, do 8º ano. Estes interessam-se mais, brincam menos (L5).

Dois licenciandos, que estagiaram em turmas de mesmo ano, iniciaram as aulas fazendo o mesmo planejamento. Mas logo descobriram que cada turma é singular, com sujeitos específicos, exigindo planejamento único, como externaram em seus relatos: “*Não tem como planejar a*

mesma atividade. O 6º F tem um ritmo mais lento e ainda são mais dispersos que o 6º E.” (L 6); “nos nonos anos, a turma A, embora com mais alunos, participa mais, questiona; já a turma B é pacata demais, sem ânimo. Com a primeira, dá para propor desafio. Na segunda, nem o jogo que levei na aula passada interessou.”(L 4).

No planejamento, surgiram dificuldades na determinação dos objetivos e na definição dos procedimentos metodológicos. Embora tivessem estudado esses conceitos em Didática, foi somente no momento de vivenciar a docência que as dúvidas surgiram. E, nas discussões durante os encontros, foram reelaborando estes conceitos. Seguem três falas que denotam esta aprendizagem dos licenciandos: *“eu ainda me confundo como redigir objetivo para não parecer procedimento metodológico.” (L 1); “se eu escrever compreensão vira ação, não é mais objetivo, né?” (L 2); “objetivo tem que dizer o porquê, o que pretendo ao ensinar algo. Tem que escrever sobre o que se espera que o aluno aprenda.”(L 6).*

Saberes experienciais

Diversos condicionantes estão presentes na atuação do professor e nem todos são previsíveis. A percepção dessa imprevisibilidade da prática, do enfrentamento de situações, é uma das percepções decorrentes do estágio, como destaca L 2: *“o estágio nos faz refletir nas aulas, o que deu certo, o que deu errado, características dos alunos nessa fase e também em quais aspectos podemos melhorar.”*

A inserção no cotidiano escolar fez-lhes perceber a importância da interação com a comunidade profissional, da aprendizagem com os pares. L 1 expressou-se assim: *“a presença e o auxílio do professor regente tem sido importante para mim. Ele dá sugestões, acolhe minhas idéias, ajuda-me no planejamento e nas situações de conflito com os alunos.”* Já L 6 relatou que *“a professora regente me deu total liberdade metodológica. Mas sempre apresento-lhe os planos, para sua apreciação. Suas sugestões têm sido muito válidas.”* E L 5 explicou que gosta de estar na sala dos professores, porque *“eles conversam comigo, oferecem ajuda, dão sugestões ao meu trabalho. Sinto-me acolhida entre eles, como se já fosse professora mesmo.”*

A reflexão sobre a prática denota a percepção de que o fazer docente é contínuo, que implica aprender e permitir-se mudar constantemente. L 3 fez a seguinte reflexão: *“tudo que eu vivi no período do estágio foi mais experiência, adquirido ao longo do tempo com a coordenadora, alunos, reuniões, colegas de estágio e nos encontros semanais.”*

Outros dois socializaram no grupo:

Eu planejava as aulas, não só porque era dever, mas porque tinha que levar o melhor para os alunos, sei que falhei em algumas partes com os planejamentos e que poderia ser melhor em buscar mais para os alunos, mas eu sei que tenho tempo ainda para aprender (L4).

Pude trabalhar com as teorias que aprendi na sala de aula, tive mais tempo para aprender a usar as teorias e colocar em prática o que aprendi ao longo do curso e ver o que não dava certo. E isto com o apoio da coordenadora da escola, da professora regente, dos colegas e da supervisora do estágio (L2).

Outra reflexão, decorrente das interações entre estagiários e alunos, é sobre o descobrir-se professor, ou seja, perceberem-se capazes de ensinar. O comprometimento em ter um bom desempenho na prática da profissão foi vivenciada pelos licenciandos. L3 afirmou: *“já entendi que tenho que respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos. Não adianta correr com o*

conteúdo se eles não estão aprendendo”. E L1 compartilhou a preocupação com seu desempenho:

Não sei se tenho feito da melhor forma. Quero muito que eles aprendam, mas não sei se estou sendo competente em ensiná-los. Às vezes, me atrapalho nas explicações porque fico nervosa. Ainda não tenho a desenvoltura pra explicar como o professor regente tem.

O saber experiencial advindo da prática permite que o licenciando tenha elementos para refletir sobre suas ações. Essa reflexão parece ter contribuído para o desenvolvimento da identidade de professor, como destacam L 3 e L 5, respectivamente: *“Vou me preparar mais. Gostei da sala de aula. Estou pensando em assumir esta profissão.”* e *“Com certeza, me identifiquei com a docência. Adorei o contato com os alunos, conhecê-los, contribuir para sua formação.”*

Ainda, cabe destacar que a reflexão sobre a prática e na prática suscitou tomada de posição teórica, como o relato a seguir:

Levar algo diferente da tradicional aula expositiva para os alunos do ensino fundamental não é assim muito fácil, pois requer muito estudo e tempo de preparação do material a ser levado para sala. Mas sei que este é o caminho que quero seguir (L2).

Considerações Finais

Pensar, discutir e inovar na formação inicial ofertada nos cursos de licenciatura em Matemática é compromisso permanente dos formadores. Assim, socializou-se os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor que começaram a ser construídos por uma turma da Licenciatura em Matemática do IFMT/CNP, na perspectiva de que novas reflexões surjam, tendo em vista a melhoria na qualidade da formação inicial que vimos ofertando, bem como contribuir às atuais discussões acerca da importância do estágio na formação inicial docente.

A experiência aqui relatada permite considerar que as disciplinas de EPP1 e EPP 2, nesta nova proposta metodológica, atingiram o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos acadêmicos em situações de prática profissional efetiva, ampliando sua formação teórica e possibilitando sua atuação e reflexão profissional, em experiência significativa.

Avalia-se, pois, que a interação entre as disciplinas foi profícua, pois gerou melhores condições de aprendizagem no contexto profissional aos licenciandos. Puderam conhecer e conviver no contexto escolar, com a comunidade, professores, equipe gestora e alunos. Conheceram e vivenciaram o cotidiano escolar ao acompanharem as turmas da escola, no decorrer de todo o ano letivo.

Percebe-se que licenciandos conseguiram refletir sobre os diversos saberes docentes, entre eles principalmente os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Saberes que envolveram conhecimentos sobre os alunos, como eles aprendem e se desenvolvem dentro de um contexto social e cultural específico, conhecimento da disciplina e dos currículos e conhecimento de ensino (manejo de classe, linguagem, postura, transposição didática).

A experiência foi validada tanto na perspectiva da metodologia adotada, de interrelação e continuidade dos estágios, quanto na perspectiva da formação docente, corroborando positivamente no processo de construção da identidade docente dos licenciandos. De tal forma que nenhum desistiu do curso. Superando as dificuldades detectadas em turmas anteriores, os

seis licenciandos concluíram seus estágios na expectativa do próximo, dispostos a assumirem a sala de aula e o ofício docente.

Outrossim, os resultados desta experiência serão objeto de estudo do corpo docente do curso para proposição de melhoria nas disciplinas de EPP 3 e EPP4. Bem como analisar a contribuição das diferentes situações didáticas, tais como registro das reuniões semanais, relatórios dos estagiários, estudos e debates de textos, elaboração dos planos de aula e autoavaliação para a formação inicial, enquanto processo de construção da identidade docente pela formação de saberes.

Afinal, entende-se por desafio primordial da formação inicial desencadear o processo de construção da identidade docente, do compreender-se sujeito capaz de ensinar e de aprender, sujeito que constrói seu saber docente. Recordando sempre que a formação inicial é apenas o início desse processo lento, constante e singular de constituir-se professor, onde cada licenciando, futuro professor, precisa assumir o seu caminhar.

Referências

- Chevallard, Y., Bosh, M., & Gascón, J. (2001). *Estudar Matemática: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Faria, P.C. (1996). *A Formação do Professor de Matemática: Problemas e Perspectivas* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFPR, Curitiba.
- Mizukami, M. G. N. (2013). Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In A. M. Nacarato, & M. A. V. Paiva (Orgs.), *A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas* (3ª ed., pp.213-231). Belo horizonte, Autêntica.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In *Educação matemática: temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: IIE.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215-234.
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.