



Estágio supervisionado e aprendizagem da docência: vivências e reflexões de uma licencianda de matemática

Dilza Côco

Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

Brasil

dilzacoco@gmail.com

Sandra Aparecida **Fraga** da Silva

Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)

Brasil

sandrafraga7@gmail.com

Resumo

O artigo analisa dados sobre aprendizagem da docência em atividades de estágio supervisionado. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que privilegia análises de enunciados de licenciandos, produzidos em situações didático-pedagógicas, em aulas de matemática do ensino fundamental II. Especificamente, este texto apresenta enunciados de uma licencianda que realiza estágio supervisionado entre 2013 e 2014, e que só possui esse espaço para inserção no contexto escolar enquanto futura docente. O artigo conclui que o estágio supervisionado constitui momento importante de aprendizagens docentes para a licencianda, por oportunizar diálogos desta com os sujeitos da escola e possibilitar o ensaio da docência. Nesse lugar de estagiária e de futura professora, produz enunciados que evidencia que ensina e aprende, processo viabilizado pela interação com o outro e especialmente pela linguagem.

Palavras chave: Estágio supervisionado, Matemática, Aprendizagem docente, Escola, Sala de aula, Reflexão.

Introdução

Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 2006, p. 58).

As palavras de Paulo Freire nos permitem conceber a aprendizagem da docência como um processo que se faz permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. Compreendemos que essa premissa é duplamente verdadeira quando está relacionada a experiências de professores que trabalham com formação docente, como é o caso das autoras desse texto, que trabalham com formação inicial de professores de matemática em um Instituto Federal de Educação Profissional, Técnica, Tecnológica e Superior.

Acreditamos que as análises e reflexões tecidas neste artigo explicitam aprendizagens coletivas da docência, ou seja, mostram percursos de professores e licenciandos. Podemos entrever nos dados analisados que, os sujeitos da pesquisa, muitas vezes ocupam posições transitórias ou simultâneas. Nesse sentido, professores e licenciandos podem ser aprendentes, ensinantes, e ainda ocupar as duas posições em determinados eventos. Essa noção de evento pensada a partir das proposições de Bakhtin (2010). Com esse autor, entendemos que o agir humano deve ser compreendido como integração de dois planos, um que envolve elementos da ordem do dado abstrato, genérico, teórico e outro que estabelece relações singulares, emotivo-volitivo, da ordem do experimentado, vivenciado. Assim, “nada pode ser pensado se não se estabelece um vínculo essencial entre o conteúdo e seu tom emotivo-volitivo, i. e. o seu valor, realmente afirmado por aquele que pensa” (Bakhtin, 2010, p. 153).

Pressupondo essa complexidade inerente à aprendizagem da docência pensamos que sua compreensão/estudo é possível a partir da possibilidade do diálogo. Fomentando diálogos no contexto dos processos formativos, os sujeitos têm condições de se enunciarem e evidenciarem aprendizagens. Desse modo, consideramos que a palavra assume lugar privilegiado nesse tipo de pesquisa. Permite aos sujeitos narrar experiências, recuperar e atualizar memórias, evidenciar percursos e ações de ensino, explicitar crenças, inseguranças, conhecimentos, dentre outros elementos que integram o processo reflexivo e de constituição da identidade docente.

Considerando essa potência da palavra nos processos formativos, este texto tem por objetivo analisar enunciados, produzidos por uma licencianda de matemática, em atividades de estágio supervisionado, que versam sobre vivências de sala de aula no ensino fundamental de uma turma de jovens e adultos. Acreditamos que análises dessa natureza contribuem para mapearmos desafios e possibilidades enfrentados por licenciandos quando se inserem no contexto escolar na condição de futuros docentes. Além disso, quando privilegiamos esse tipo de dado também temos possibilidade de analisar elementos que revelam reflexões e marcas do processo de constituição da identidade docente dos mesmos. Entendemos esse conceito com base em proposições de Ponte e Oliveira (2002), quando afirma que identidade docente constitui um processo de “socialização profissional como uma ‘iniciação’ à cultura profissional e uma ‘conversão’ do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, o assumir de uma nova identidade” (Ponte & Oliveira, 2002, p. 11). Nesse assumir nova identidade, estão envolvidos construções de *imagens de si* como professor, bem como *modos de estar na profissão*, ou seja, formas de atuação e de reconhecimento pelo *outro* no contexto escolar e da docência. Essas contribuições de Ponte e Oliveira (2002) oferecem subsídios importantes para análise dos dados deste artigo.

Formação de professores em um Instituto Federal de Educação

O instituto pesquisado construiu uma respeitosa, sólida e centenária trajetória de ensino no campo da educação técnica e tecnológica no Estado de localização. Na área da formação de

professores, sua atuação pode ser considerada recente a partir da oferta de cursos de licenciatura e de mestrado. Focalizando atividades do primeiro campus do instituto, atualmente são ofertadas vagas para cursos de licenciatura em Matemática, desde o ano de 2008, e licenciatura em Letras, a partir de 2011. No que se refere ao mestrado profissional, também a partir de 2011, são ofertadas vagas para formação de profissionais para a área de Educação de ciências e de matemática. Assim, afirmamos que o instituto, e especialmente esse campus investigado, é uma instituição que atende uma diversidade de públicos, como a educação básica, o ensino técnico e tecnológico, o ensino superior e a pós-graduação.

Sobre o curso de licenciatura em Matemática, foco deste artigo, este foi pensado por um grupo de profissionais, ligado à coordenação de Matemática, a partir da perspectiva humanística, onde parte-se da perspectiva que a formação dos sujeitos necessita contemplar a articulação das várias dimensões do conhecimento. Desse modo, a proposta do curso defende que certo “saber a respeito de um determinado objeto ou situação não resulta da soma de elementos fornecidos pelas várias disciplinas, ao contrário, se estabelece na/pela articulação entre os elementos que concorrem solidariamente e que transcendem cada uma das disciplinas” (Brasil/Ministério da educação, 2008, p. 9).

Essa forma de compreender a construção do conhecimento, em especial os conhecimentos da docência, possibilita dialogar com proposições de autores como Severino (2001) que afirma:

os ambientes de formação dos professores devem propiciar ao mesmo tempo, vivências reais da prática educativa, assim como garantir familiaridade com as práticas tecnológicas e científicas direta ou indiretamente envolvidas. Também o exercício crítico, o desenvolvimento de atitudes e valores, a promoção do sentido maior de cidadania, são mais amplas e efetivamente realizados diante de situações reais, que podem igualmente ser encontradas ou suscitadas nas condições de formação (Severino, 2001, p. 20).

Nesse contexto de premissas e demandas que envolvem a complexidade da formação humana e docente, o curso oferecido pelo instituto destaca importância e necessidade de, ao longo do processo formativo, os licenciandos vivenciarem experiências no contexto escolar da educação básica. Essas experiências podem ser realizadas em disciplinas do currículo do curso, como as de estágio curricular supervisionado, ou por meio de atividades extras. Esse tipo de preocupação presente na proposta do curso dialoga com tendências encontradas em outros, no Brasil e no mundo. Rodrigues (2014) mostra que embora possamos identificar muitas propostas de organização curricular para a formação de professores, o que fica marcante em todos os casos estudados (Brasil, Inglaterra, Quebec/Canadá, Cuba, França, Finlândia) é a necessária relação de parceria com a escola básica e seus profissionais para a formação dos futuros docentes. O texto de Rodrigues (2014) detalha diferentes formas de organização na sistematização das parcerias entre universidades, escolas e ações de formação de professores. Conclui que embora possa ocorrer essa variedade de modos de organização, o ponto comum de todas as propostas analisadas é a compreensão da importância da escola como espaço formativo e de construção de conhecimentos docentes.

No contexto do curso de licenciatura em Matemática investigado, as disciplinas de estágio curricular supervisionado são ofertadas a partir do quinto período do curso, conforme prevê a legislação brasileira. Essas disciplinas são denominadas de estágio curricular supervisionado I (Ensino Fundamental), II (Ensino Fundamental), III (Ensino Médio) e IV (Ensino Técnico Profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos). Conforme mencionamos, os licenciandos

também podem participar de atividades extras viabilizadas pela oferta de bolsas para realização de ações em escolas públicas pela via do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além de outros programas governamentais. Contudo, alguns licenciandos do curso, por possuírem atividades profissionais regulares, participam exclusivamente das atividades curriculares, não tendo oportunidades de inserção nas atividades extras oferecidas pelo curso.

Para acompanhar o processo de aprendizagem docente de licenciandos nesse processo de inserção na escola, realizamos uma pesquisa qualitativa longitudinal desde 2011, investigando ações e reflexões propiciadas a partir da dinâmica das atividades produzidas nas disciplinas de estágio curricular supervisionado. Em 2012, essa pesquisa se estendeu também a outras atividades extras, classificadas anteriormente. Para este recorte analisamos dados de uma aluna, produzidos entre o período de 2013 a 2014. A coleta de dados foi sistematizada tomando como base registros escritos nos fóruns disponibilizados no ambiente virtual moodle, no relatório final e nas mensagens de e-mails trocadas com uma das professoras de estágio. Utilizamos marcações em negrito para destacarmos partes das narrativas dessa licencianda que representam indícios explícitos de situações de sua aprendizagem docente.

É importante esclarecer que esses dados referem-se a um dos sujeitos que integra o grupo de alunos que participa apenas das atividades curriculares do curso. Passamos a denominá-lo a partir desta parte do texto de Mari¹. Mari é uma licencianda de 27 anos, casada, e possui dois turnos de atividades diárias. Sua rotina pode ser considerada intensa, pois, durante o dia, atua como técnica em segurança do trabalho em uma grande mineradora, e à noite, cursa licenciatura em Matemática. No período entre 2013 e 2014 cumpriu as disciplinas de estágio curricular supervisionado I e II, desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) numa turma de jovens e adultos - EJA. O modo de organização das atividades dessas disciplinas será detalhado no próximo item, bem como as formas como foram registrados os seus enunciados e as contribuições que os dados oferecem para compreendermos aprendizagens docentes no período do estágio curricular supervisionado.

Estágio supervisionado: percursos, ações e reflexões de Mari

As disciplinas de estágio supervisionado I e II são ministradas por duas professoras do curso (autoras deste trabalho), uma da área de educação e outra da área de matemática. As atividades dessas disciplinas são sistematizadas em quatro etapas distintas. A primeira consiste em estudos e reflexões com os licenciandos sobre aspectos da cultura escolar e da percepção da escola como locus de formação e pesquisa (Lima, 2012). A partir dessa fase os licenciandos se inserem nas escolas para desenvolverem atividades de observação, coparticipação e regência em aulas de matemática. Durante e após a realização de trabalhos na escola/sala de aula, os licenciandos retornam à instituição formadora para encontros periódicos coletivos de socialização e reflexões de experiências vividas. Por fim, na quarta fase, eles elaboram relatório escrito dessas experiências, expondo aprendizagens, desafios e reflexões.

Essa forma de organização exige dos sujeitos constantes reflexões e produção de textos orais e escritos. Acreditamos que somente por meio desses textos é possível compreender o

¹ O nome de todos os sujeitos participantes dessa pesquisa é de natureza fictícia, e tem por objetivo preservar suas identidades, conforme prevê normas orientadoras de ética de pesquisa com seres humanos.

processo de aprendizagem da docência, pois conforme Bakhtin (2003, p. 307) diz, “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”. Desse modo, é por meio de textos que os sujeitos se exprimem, ou seja, cria textos.

Para explicitar aprendizagens da docência construídas por Mari, apresentamos alguns textos registrados nessas diferentes atividades. Iniciamos por um texto registrado a partir de uma atividade apresentada no moodle que solicitava aos licenciandos o relato de uma aula observada no estágio (Quadro 1).

Quadro 1

Relato de uma aula observada no início do estágio

Gostaria de compartilhar a aula do dia 19.08.2013 do professor [A.] que iniciou o conteúdo sobre função na turma da EJA conclusiva A . . . Neste dia haviam 14 alunos presentes. **A metodologia de ensino do professor é tradicional, ele copia no quadro o assunto a ser discutido que neste dia era função, em seguida passa exemplos e por fim exercícios de fixação semelhantes aos do exemplo.** Iniciou a sua explicação sobre função com produto cartesiano e relação entre dois conjuntos. No momento em que os alunos estavam copiando a matéria um aluno chamou o professor e o questionou: pra que serve esta matéria? Onde vou usar isso? O professor falou que função está em tudo, que a função seria base para entendimento de muitas matérias do ensino médio e superior. **Quando o professor falou sobre o ensino superior perguntei ao aluno qual curso superior iria cursar. O mesmo respondeu: educação física. Então disse a ele que uma aplicação prática é um jogo de futebol ou de basquete, pois quando um jogador calcula a direção do chute ou o arremesso da bola na cesta, em ambas as trajetórias das bolas, é uma parábola e o conteúdo matemático, é função. O professor concordou e disse que no decorrer das aulas estaria dando mais aplicações cotidianas sobre função.**

(MARI, 5-9-2013 – fórum moodle)

Nesse extrato notamos que Mari, na condição de estagiária, estava atenta às ações dos sujeitos da sala de aula. Observa aspectos metodológicos utilizados pelo regente, o conteúdo de matemática trabalhado e também interações discursivas dos alunos com o professor. Quando descreve questionamentos de um dos alunos sobre utilidade do conteúdo de função, e aponta como atuou para fazer explicações complementares, Mari mostra iniciativas intencionais de ensinar. Nesse momento ela supera a condição de estagiária observadora e passa para a real possibilidade do ensaio da docência. Suas explicações ao aluno podem ser compreendidas como tentativas de interpretação do conhecimento matemático. O interessante é que ela continua o diálogo iniciado pelo professor regente, aproveita um comentário para começar a interagir com o aluno. Ela busca traduzir ideias em coisas, ou seja, de concretizar um conceito por meio de um comportamento, como nos diz Mellouki e Gauthier (2004).

Para além dessas ações de observação e coparticipação, Mari também tinha como demanda de atividade de estágio, o planejamento e a regência de uma aula. Essa aula deveria ser pensada e planejada em articulação ao trabalho observado em sala de aula. Assim, Mari elaborou seu planejamento e fez o agendamento com o professor regente para desenvolvê-lo. Porém, devido a um imprevisto de sua parceira, outra licencianda que realizava estágio na mesma turma, e que no dia da aula teve problemas de saúde, as ações inicialmente previstas foram adaptadas. Inclusive a presença de uma das professoras da disciplina de estágio nessa aula de regência foi cancelada, por solicitação de Mari. Após o dia letivo, ela enviou uma mensagem por email para essa professora com reflexões sobre a experiência vivida na escola (Quadro 2).

Quadro 2

Email sobre acontecimentos de uma aula

Professora boa noite!

Ainda bem que não aplicamos a atividade hoje. (Licencianda faz referência à aula oficial de regência) . . .

Quando estávamos na sala dos professores o professor A virou pra mim e disse que não tinha nada para passar para a turma conclusiva A (denominação da turma da EJA que está na fase final do ensino fundamental), pois já terminou o conteúdo programático e os alunos já fizeram a prova final de matemática semana passada.

Como estava comigo a segunda parte da atividade que iríamos passar para eles, sugeri o professor que se ele quisesse poderia aplicar, e o mesmo aceitou de bom grado, mas disse pra mim que iria falar para os alunos que a atividade iria valer 2 pontos extras porque, caso contrário, ninguém iria fazer. E, realmente, isso iria acontecer porque a primeira pergunta que fizeram quando ele falou da atividade era se iria valer pontos, tanto que um aluno no início se recusou a fazer porque já havia passado na matéria, mas acabou fazendo a atividade.

Chegamos à sala e ele me deu voz de explicar a atividade, pela primeira vez fiquei sozinha com a turma e fui à frente explicar algo (porque ele foi ajudar outra professora, rapidinho). Quando estava na metade da explicação da primeira questão ele chegou.

Impressionante a dificuldade dos alunos, sendo que o professor explicou a mesma matéria semana passada (identificar os coeficientes, encontrar os zeros e vértices e a concavidade da parábola), **parecia que eles esqueceram tudo. Perguntaram o que era o vértice, na empolgação falei que era o ponto mínimo e ponto máximo da função. Usei a minha linguagem universitária. O aluno disse que continuava não entendendo, aí o professor A. falou que era o ponto mais alto e mais baixo da função, aí eles começaram a entender. Em seguida desenhei no quadro a parábola e mostrei esses pontos. Um aluno disse que o coeficiente “a” era “ $2x^2$ ” e eu já tinha dito que era o número acompanhado com o termo x^2 .**

Mas para explicar via gráfico eles estavam com dúvidas em relação à concavidade, se era para cima ou para baixo. Expliquei sobre a concavidade e mostrei o máximo e mínimo da função.

Começaram a tentar fazer a atividade, sozinhos, mas as dúvidas logo surgiram. Fui ajudando à medida que ia passando pelas cadeiras, fiquei meio perdida porque muitos precisavam de ajuda e faltava tempo, ainda bem que A. estava me ajudando e olha que a turma só tinha 12 pessoas!!!

Só que cometi o erro de ajudar a chegar à resposta, não motivava eles terminarem sozinhos, ficava ansiosa em resolver a questão por completo e acabava resolvendo junto com eles. Tanto que identifiquei os coeficientes e encontrei o vértice com eles no quadro.

Até que um aluno viu um erro na atividade, na alternativa b o y do vértice estava errado, o certo era $-1/4$ e não $1/4$ como estava escrito. **Tive de passar cadeira por cadeira para falar do erro, alguns nem perceberam e desenharam o gráfico sem perceber esse erro, quando fui ver a aula já estava acabando.** Já que estava aplicando a atividade resolvi passar a ficha de avaliação para alguns. Teve um aluno que disse em voz alta que a atividade foi ruim e uma aluna disse que foi ruim porque não sabia a matéria. Os demais falaram que foi bom e somente um, o que já havia passado de ano, elogiou a minha postura no papel.

Sinceramente saí com o sentimento de alívio por não ter aplicado a atividade que eu e a colega havíamos pensado e a incapacidade por não ter conseguido ajudar a todos e não concluir a atividade como queria.

Na próxima aula fui com A. para a turma intermediária B aplicar prova. A. explicou questão por questão e me pediu para vigiar a turma enquanto ia desligar os computadores para uma professora, na sala de informática.

Quando A. saiu eles começaram a colar, peguei dois alunos com cola debaixo da perna, um aluno passou um papel para uma menina e esta colocou em cima da mesa, tomei o papel dela. Falei para eles que só iria ajudar se eles não colassem mais. O pior que eles passaram cola errada, era a simplificação da fração $10/14$, eles colocaram $10:25/14:27$ na cola. Bem feito, o certo era $10:2/14:2=5/7$. **Para meu alívio a coordenadora chegou e ficou com eles na turma, aí pararam de colar, mas eu a avisei e fui até a sala de informática avisar ao A. e levei o papel da cola e denunciei todos.**

De todo o meu estágio esse foi o meu melhor dia.

(MARI, 25-11-2013 – mensagem de email)

É interessante notar que embora a experiência relatada por Mari possa ser considerada desafiante, tensa, intensa e complexa, ela avalia como o melhor dia do estágio supervisionado. Essa percepção positiva pode ser entendida em função da possibilidade de Mari atuar de forma ativa e propositiva no contexto da sala de aula, ou seja, ela ocupou um novo lugar, o de ensinar, até então não experimentado. Nessa nova posição também vive situações de aprendizagem a partir do diálogo com os outros sujeitos da escola (alunos, professor, profissionais).

Em relação ao conteúdo matemático e a transposição didática é interessante analisar o fazer dessa licencianda quando se vê na condição de quem explica, de professora. Ela faz considerações sobre esses alunos, que não entendem, que já deveriam saber, visto que foi um conteúdo trabalhado pelo professor e que possuem muitas dificuldades. Ela analisa também a situação dela, que usa linguagem “universitária” e que não alcança os alunos, que não dá conta de atender a doze alunos quando possuem dúvidas. O que chama mais atenção é o processo reflexivo organizado por ela. Ela pensa em suas ações e as critica, verificou que deu as respostas por sua ansiedade, mesmo sabendo que deveria dar tempo para que eles pudessem organizar seus pensamentos. Essas ações possibilitadas pelo estágio curricular supervisionado confirma o que Fiorentini e Castro (2003) destacam quando apontam que no momento do estágio é que “ocorre de maneira mais efetiva a transição ou a passagem de aluno a professor. Essa inversão de papéis não é tranquila, pois envolve tensões e conflitos entre o que se sabe ou idealiza e aquilo que efetivamente pode ser realizado na prática” (p. 122).

É por meio do diálogo e do “excedente de visão” (Bakhtin, 2003), especialmente sistematizados pelos enunciados dos alunos, que Mari toma consciência de conhecimentos da docência em sua dinâmica viva e plena de complexidades. Em seu relatório final da disciplina de estágio supervisionado escreve as reflexões sobre o processo de se tornar professor (Quadro 3).

Quadro 3

Reflexões sobre o processo de se tornar professor

foi o início da minha **passagem de professora em formação para saber do que é ser professor, vivenciei os desafios e responsabilidades dessa profissão, tais como atender os alunos, motivá-los a estudar, lidar com as diferenças individuais, gerenciar o tempo, identificar qual a real necessidade do aluno e saber usar minha influência na formação do conhecimento destes, . . . [foi um] choque de realidade.**

(MARI, 24-3-2014 – relatório final estágio II)

Essas diferentes aprendizagens da docência explicitadas por Mari, foram desenvolvidas a cada momento de diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de formação da licencianda. Em resposta aos enunciados da mensagem de Mari formulada em 25-11-2013, uma das professoras da disciplina de estágio a responde dizendo que seu relato é significativo e possui vinculações com os estudos realizados na disciplina sobre o conceito de aula como acontecimento, proposto por Geraldi (2010). Para esse autor, devemos superar a noção clássica de aula como momento ritualístico em que, professor e aluno assumem papéis bem definidos, ou seja, um ensina e outro aprende um conteúdo previamente determinado no currículo. Para Geraldi (2010) aula deve ser entendida como acontecimento onde entra em relação sujeitos e conhecimentos. Nesse sentido “é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e fixidez mórbida no passado” (Geraldi, 2010, p. 100). Desse modo, a aula é pensada como evento de interação com o conhecimento, com outros sujeitos e consigo mesmo. No caso das enunciações de Mari notamos em suas reflexões esse movimento dinâmico

e interativo, pois a partir dos questionamentos dos alunos, das críticas, avaliações, comportamentos, ela reflete sua proposta didática, sua linguagem, suas ações e reorienta seu planejamento.

Numa segunda oportunidade de planejar e desenvolver uma aula, Mari busca melhor qualidade às novas ações, e investe na fase de planejamento. Ela elabora uma nova proposta de aula a ser desenvolvida no início do ano letivo de 2014, mas antes de desenvolvê-la compartilha com o professor regente da escola e com as professoras de estágio supervisionado. Em seu relatório encontramos esses novos indícios de aprendizagens docentes (Quadro 4).

Quadro 4

Reflexões sobre o planejamento da aula de regência

No ano de 2013, um dos grandes dilemas em sala de aula do professor A. era o de ‘competir’ com o celular a atenção dos alunos. Observando essa problemática sugeri que fizéssemos uma atividade usando o celular como recurso didático. A proposta seria dos alunos descobrirem a matemática em seu celular através do cálculo de medidas (área, peso e polegadas) e uso da calculadora. Conversamos com uma das professoras orientadoras do estágio e apresentamos o plano de aula, onde esta fez algumas críticas construtivas ao dizer que se chegássemos em aula e apresentássemos imediatamente a atividade, os alunos poderiam não ter interesse pelo assunto. **Deveria haver primeiro um envolvimento com o tema, portanto sugeri que fizéssemos uma apresentação sobre a história e transformação do celular e da calculadora, através de imagens. Essa sugestão fez toda diferença quando aplicamos a atividade, pois a mesma provocou curiosidade, envolvimento e simpatia pelo tema que abordamos.**

(MARI, 24-3-2014 – relatório final de estágio II)

A narrativa de Mari mostra que o novo planejamento tomou como referência, uma problemática real da sala de aula, a atenção dos alunos. Desse modo, evidencia preocupação com o aprendizado dos educandos e estabelece vinculações com o processo de organização das atividades didáticas. Assim, Mari investe no planejamento compartilhado, pois busca dialogar com outros sujeitos mais experientes na atividade docente e aceita sugestões ao seu planejamento. Ao desenvolver a proposta reflete sobre o redimensionamento do planejamento quando afirma sobre o envolvimento dos alunos, bem como analisa aspectos em relação à gestão do tempo da aula, conforme notamos no extrato a seguir (Quadro 5):

Quadro 5

Reflexões sobre a atuação em sala de aula

O plano de aula estava programado para 50 minutos, mas tanto na turma A quanto na turma B, **ficamos grande parte da aula apresentando o histórico do celular e da calculadora.** Alguns alunos conseguiram estimar a área, peso e polegadas dos seus celulares. [Na outra aula], **explicamos novamente a nossa proposta, solicitando para que os alunos que não haviam estimados as medidas que concluíssem. Desenhamos no quadro a imagem de um celular para facilitar a visualização e indicamos o que seria a base e a altura para encontrar a área, a diagonal da tela para encontrar a medida da polegada. Tivemos que relembrar a fórmula para cálculo da área de um retângulo e a transformação de centímetros para polegadas.** Solicitei que fizessem regra de três para relacionar que uma polegada equivale aproximadamente 2,5 centímetros. **Nesse momento eu parei e perguntei ao professor se os alunos tinham conhecimento sobre o que seria regra de três. Imediatamente o professor foi ao quadro e explicou a relação de proporcionalidade para os alunos e não utilizou o termo regra de três, explanou também sobre a divisão de números decimais e aproveitou a ocasião e disse que essa diagonal do celular seria a hipotenusa em uma relação chamada de Pitágoras, assunto que posteriormente irão aprender.** Para dar andamento a atividade, **falamos para os alunos dividirem por 2,5 a medida em centímetros que eles encontrassem na diagonal da tela, porque o tempo da aula estava acabando.**

Notamos que nesta narrativa reflexiva Mari apresenta indícios de tomada de consciência sobre o fazer do professor. Quando ela se vê tendo que planejar o tempo da atividade, agir em sala e replanejar a ação a partir da demanda real, que envolve os saberes dos alunos e a própria dinâmica da escola. Percebe a necessidade de um olhar atento ao que os alunos realizam para poder interferir na ação docente, isso está explícito quando ela afirma a necessidade de desenhar, realizar revisões e retomar alguns conteúdos. Além disso, sentiu a necessidade de esclarecer junto ao professor sobre o domínio de determinados conhecimentos dos alunos. Neste momento ela também aprende com o professor.

Sabemos que nossas aprendizagens de “ser e tornar-se” professor são frutos de diferentes experiências, em diversos momentos, como alunos e como professores, e das relações que cada um pode vivenciar por meio das próprias experiências e do meio sociocultural no qual está inserido (Llinares & Krainer, 2006; Mizukami, 2004). O fato de o estagiário estar no contexto escolar, vivenciando a realidade e se inserindo nesse processo de ensinar e aprender matemática, o propicia viver diferentes experiências, algumas vezes positivas e outras negativas, mas que com momentos de reflexão crítica contribuem para sua aprendizagem e para a construção de sua identidade docente.

Esses dados evidenciam que a aprendizagem da docência acontece num movimento contínuo de planejar, de interagir com os alunos e de refletir sobre as ações desenvolvidas em sala de aula, no acontecimento do ato de ensinar. Mari mostra que o estágio supervisionado propiciou condições importantes para o desenvolvimento de muitas aprendizagens docentes, pois

A transformação da prática docente é o que nós estamos entendendo como ‘aprendizagem da docência’, porque o professor (ou futuro professor), ao se apropriar de novos conhecimentos reconfigura as ações docentes, que, ao serem colocadas novamente em prática, já estão transformadas, pois já assumiram uma outra qualidade, caracterizando uma nova prática educativa. E por estarmos tratando de formação inicial, essa transformação acontecerá na ação pedagógica pela resignificação compartilhada dos conhecimentos já instituídos. . . Assim, compreendemos que o professor mobiliza conhecimentos já adquiridos e apropria-se de outros, que podem se constituir em conhecimentos que lhe ofereçam subsídios para desenvolver conteúdos, certificar-se de que os alunos aprendem, além de organizar a turma, estabelecendo regras de interação etc.; ou seja, ele precisa aprender a organizar o ensino, desenvolvendo conhecimentos relativos a essa organização. E ao fazê-lo, suas ações vão adquirindo novas qualidades, determinando um movimento em sua formação que lhe confere cada vez mais capacidade para lidar com seu objeto, que é a atividade pedagógica (Lopes, 2009, p. 75).

Assim, percebemos que as ações de Mari foram aos poucos se modificando. Um exemplo dessa modificação é o fato de no início Mari considerar que os alunos não sabiam nada, ao passo que na sua regência ela afirma que precisa retomar conteúdos, não mais os classificando como quem não conhece o saber. Esse processo reflexivo pode ser percebido na dinâmica realizada a partir do planejamento das atividades, pois inicialmente acompanha as propostas observadas nas aulas, apresentando lista de atividades com conteúdos específicos e com intervenção e reflexão junto a uma professora de estágio sobre essa experiência, ela resignifica realizando novas propostas de ação junto a esses sujeitos. Nessas novas ações, o ensino da matemática é pensado de outra maneira, pois parte do pressuposto que existe uma inter-relação entre a vida dos alunos

e atividades propostas que precisam ser trabalhadas conjuntamente.

Considerações finais

Defendemos que o estágio supervisionado na formação inicial do professor de matemática precisa assumir um momento profícuo para refletir sobre práticas pedagógicas observadas e vivenciadas em aulas, nesse caso de matemática. Ao analisarmos aprendizagens docentes estamos evidenciando diferentes conhecimentos dos licenciandos que já estão sendo construídos ao longo do tempo (Llinares & Krainer, 2006; Mizukami, 2004). Sabemos que essas aprendizagens docentes estão em contínuo processo de ressignificação. Mas, defendemos que iniciar durante o estágio curricular supervisionado esse processo reflexivo crítico contribui para a compreensão da importância de investigar a própria prática (Fiorentini & Castro, 2003). Desta maneira, destacamos que o estágio contribui para a realização de reflexões iniciais sobre o processo educacional, propiciando aprendizagens docentes iniciais, que poderão ser ressignificadas ao longo da construção da identidade profissional situada e social.

Notamos que esse processo contribui para diferentes aprendizagens, sejam elas sobre os alunos, sobre o complexo ambiente escolar, sobre os conteúdos e maneira de ensiná-los, sobre relações entre professores e alunos, dentre outras aprendizagens. Apesar de Mari ter somente este momento de estágio curricular supervisionado para se inserir do ambiente escolar, na condição de futura docente, notamos que ela conseguiu desenvolver diversas aprendizagens docentes.

Destacamos que o processo reflexivo proporcionado pelas várias ações desenvolvidas durante o estágio contribuiu para ampliar essas aprendizagens da docência. Verificamos esses desdobramentos durante apresentações do seminário final de estágio supervisionado o qual proporcionou a Mari outras visões e ações em escolas distintas. Nesses momentos, ela explicita novos enunciados, plenos de aprendizagens docentes a partir da interlocução com outros licenciandos. Assim, percebemos a potência da palavra no processo de formação docente, pois, no momento do seminário da disciplina de estágio supervisionado foi possível, por meio do diálogo, o compartilhamento de diferentes aprendizagens docentes, reconfigurando um novo espaço tempo de aprendizagem.

Referências e bibliografia

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática*. Vitória.
- Freire, P. (2006). *A educação na cidade* (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro.
- Llinares, S., & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. In A. Gutierrez, & P. Boero (Ed.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: past, present and future* (pp. 429-460). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lopes, A. R. L. V. (2009). *Aprendizagem da docência em matemática: o clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.

- Mellouki, M., & Gauthier, C. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade*, 25(87), 537-571.
- Mizukami, M. das G. N. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman. *Educação*, 2(29).
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista da Educação*, 11(2), 145-163.
- Rodrigues, P. M. A. (2014). Entre experiências de estágio supervisionado e modelos para formação de docentes: reconhecendo o lugar da escola e das parcerias na preparação dos professores. *Revista Teias*, 14(36), 200-217.
- Severino, A. J. (2001). A pesquisa em educação: abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Contraponto*, 1(1), 11-22, Itajaí: Univali, jan./jun.
- Fiorentini, D., & Castro, F. C. de. (2003). Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In D. Fiorentini, (Org.), *Formação de professores de matemática: novos caminhos com outros olhares*. Campinas/SP: Mercado das Letras.