

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

GIOVANA PAPACOSTA

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA: reflexões e
análise a partir de um processo formativo colaborativo**

Campo Grande – MS

2018

GIOVANA PAPACOSTA

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA: reflexões e
análise a partir de um processo formativo colaborativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Sandalo Pereira.

Campo Grande – MS

2018

GIOVANA PAPACOSTA

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA: reflexões e
análise a partir de um processo formativo colaborativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA:

**Profa. Dra. Patrícia Sandalo Pereira – UFMS
(Orientadora)**

**Profa. Dra. Abigail Fregni Lins – UEPB
(Examinadora Externa)**

**Profa. Dra. Fernanda Malinosky Coelho da Rosa – UFMS
(Examinadora Interna)**

Campo Grande – MS, 27 de fevereiro de 2019.

Esta dissertação, assim como toda a minha vida, eu agradeço e dedico àquele que é responsável por toda minha força. Àquele de quem dependo para tudo e o responsável por cuidar de mim em todos os caminhos pelos quais tenho trilhado. Ao único capaz de me acolher, amar, fortalecer e salvar: Jesus Cristo! Juntamente com Deus e Espírito Santo (uma trindade, uma unidade).

AGRADECIMENTOS

Sinto fortemente a necessidade de manifestar a minha gratidão a Deus, apenas por Ele ser quem é. Por isso, além de dedicar minha vida e esta dissertação para Ele (junto com Jesus e o Espírito Santo, meu consolador principal em cada momento de solidão e desespero), o meu agradecimento por tudo que Ele é e fez/faz/fará. Sem Ele, eu ao menos existiria.

Minha família é responsável por quem sou biológica, espiritual e conscientemente. Sem seus muitos conselhos, carinhos, repreensões e dedicação quase constante por mim, enquanto filha, não seria capaz de apresentar esta pesquisa e ter a vontade de exercer a profissão docente. Aos meus pais, meus agradecimentos. Mamãe Leiner que sempre me abraça, ouve e aconselha, declaro minha gratidão por me permitir explorar o mundo, mesmo quando seu desejo era que eu não fosse. E ao papai Venizelos sem o qual, muitas das minhas dificuldades poderiam ter sido minha ruína, obrigada pelos conselhos e instruções virem com o amor e zelo, daquela forma que só você sabe me conduzir. Meus pais, meus amores eternos. Minha gratidão pela vida e por entenderem o momento pelo qual vivi nesta formação profissional.

Ao meu Irmão Venizelos agradeço pela companhia em toda minha caminhada, pelos conselhos e ensinamentos vindos a partir de suas próprias experiências. Pelas muitas aulas de português e, lógico, pelos muitos momentos de diversão assistindo filmes, séries e ouvindo muita música. Junto com ele, minha querida cunhada e irmã Gabriela. Juntos, são responsáveis por me trazerem momentos de alegrias constantes na vida e, conseqüentemente, acalmaram-me em momentos de angústia vindos com a produção desta dissertação. Agradeço pelas nossas conversas, por me deixarem cozinhar para vocês, por serem tão carinhosos e acolherem-me em seu lar. Também, pelas nossas viagens e companheirismo em vários passeios. Minha gratidão por serem presentes em minha vida. Obrigada por me fazerem ser titia do Nicolás, que nasceu para abrilhantar ainda mais nossa família.

À minha avó Vilma que sempre me acalma no seu falar e pelas muitas orações pela minha vida. Junto a ela, minha gratidão aos meus avós (*in memoria*) Leonilda Costa Papacosta e Venizelos Papacosta, e Iliê Vidal, os quais foram também professores e, a partir de suas histórias, influenciaram e fizeram-me perceber a importância dessa profissão.

À família Cafofo que surgiu de uma experiência de vida estrangeira. Quando juntos experimentamos viver em um país diferente, longe dos pais, familiares e amigos e, por isso, nos consideramos família. Hoje continuamos nossas vidas em diferentes lugares do Brasil, mas a internet nos aproxima e o amor, carinho e dedicação à amizade, supera qualquer

distância. Ainda vivemos momentos semelhantes na vida, em nossas pós-graduações e busca por empregos e, por isso, conseguimos expressar nossas frustrações uns aos outros e compartilhar tristezas e alegrias. Obrigada Bia, Dam, Yuri e Maria por serem tão presentes em minha vida. Obrigada pelas risadas e motivações quando eu queria desistir de tudo.

Aos amigos e amigas de perto. Com estes que pude contar meus segredos e tristezas durante a caminhada. Que me motivaram com o carinho, com o ouvido, com o ombro, com os braços e mesmo, com o silêncio. Obrigada Michele Torres, Bruna Nunes, Jean Pierre, Vivian Nantes e Aline Cristina por serem pontuais em minha vida. Obrigada pelas muitas horas de curtidão e conversas sem fim. O meu sorriso nessa caminhada esteve presente especialmente nos momentos em que estávamos juntos.

À minha turma de mestrado, colegas e amigos com os quais compartilhamos muita discussão para nossas pesquisas. Vivendo em conjunto cada momento de inexperiência com o ato de pesquisar e que aprendemos juntos sobre o que significa “ser mestrando” e “ser mestre”. A gratidão, nesse sentido, também se volta aos muitos professores de Mestrado e da graduação, os quais se puseram dispostos e disponíveis para conversar e acrescentar em minha formação enquanto mestre em Educação Matemática.

Um carinho e agradecimento especial às amigas que passaram por minha vida desde a graduação e continuaram presentes nesse período do mestrado. Ao grupo das Fofinhas. Bárbara Drielle, Bruna Nunes, Endrika Leal, Janielly Taila e Vivian Nantes.

À CAPES enquanto agência de financiamento e fomento às pesquisas voltadas à formação de professores, especialmente em nosso caso no âmbito da Educação Matemática. Visto que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aos estagiários que participaram da pesquisa, sorriram e choraram nas reuniões de orientação, reflexão e diálogos. Sem eles a pesquisa não teria sido desenvolvida.

Aos coordenadores e professores das escolas que abriram as portas para receber os estagiários e a pesquisa.



O mundo
é o seu caderno, as páginas
em que você faz suas somas.
Não é a realidade,
embora você possa exprimir a realidade
ali, se quiser.

Você também
tem liberdade de escrever tolices,
ou mentiras, ou rasgar
as páginas.

Richard Bach

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, nível de mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Nosso objeto de estudo foi o Estágio Curricular Supervisionado em Matemática. O objetivo foi analisar as contribuições do processo formativo colaborativo no Estágio Curricular Supervisionado em Matemática enquanto espaço formativo, visando a responder a seguinte questão: Como o processo formativo colaborativo (PFC) no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pode contribuir para a formação inicial de professores de Matemática? O referencial teórico adotado para discorrer sobre a Formação Inicial, Estágio Curricular Supervisionado foi Dayrell (1999), Pimenta (1999), Ponte (2004), Pimenta e Lima (2012), Elliot (2015), Franco (2016), entre outros autores, além dos fundamentos legais que regem essa formação. Adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa. Entendendo que o Estágio é o momento que possibilita aos licenciandos vivenciar a prática pedagógica durante sua formação, buscamos desenvolver uma nova proposta formativa nesse espaço, aplicando procedimentos na perspectiva colaborativa, em uma turma do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS – Campo Grande, no primeiro semestre de 2017. Os instrumentos de produção de dados foram: relatórios finais de Estágio; slides produzidos para a última aula da disciplina; e áudios das sessões de planejamentos colaborativo, de reflexões e de conversas pelo whatsapp. Da leitura e análise dos dados, emergiram três categorias: relações e interações com os alunos; planejamento; e a reflexão sobre a própria prática dos estagiários enquanto professores. Pudemos concluir que o processo formativo colaborativo no ECS contribuiu para a caracterização de um espaço formativo permeado pela colaboração e pela reflexão. Esperamos que os resultados apresentados possam subsidiar novas propostas de formação, servindo de indicadores para o aprimoramento de diversas práticas de Estágio Curricular Supervisionado.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Matemática. Estágio Obrigatório. Colaboração. Reflexão.

ABSTRACT

The present research was developed in the Postgraduate Program in Mathematics Education, master's level, at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Our study object was the Supervised Curricular Internship in Mathematics. The objective was to understand the contributions of the a formative collaborative process in the Supervised Curricular Internship in Mathematics as a formative space, aiming answer the following question: How can this formative space provided by collaborative procedures in the Supervised Curricular Internship (ECS) contribute to the teachers training in mathematics? The theoretical framework adopted to discuss the Initial Formation, Supervised Curricular Internship and Lesson Study was Dayrell (1999), Pimenta (1999), Ponte (2004), Pimenta e Lima (2012), Elliot (2015), Franco (2016) among other authors, besides the legal foundations that conduct this formation. We adopted a qualitative research approach. Understanding that the internship is the moment by which all graduating student must experience the pedagogical practice during their formation, we try to develop a new formative proposal in this space, applying procedures in the collaborative perspective, in a class of the degree course in Mathematics from UFMS – Campo Grande, in the first semester of 2017. The instruments of data collection were: final reports of Internship; slides produced for the last class of the discipline; and audios from the collaborative planning sessions, reflections and conversations by whatsapp. From reading and analyzing data, three categories emerged: relationships and interactions with students; planning; and reflection on the practice of interns as teachers. We could conclude that the collaborative formative process in the ECS contribute to the characterization of a formative space permeated by the collaboration and the reflexive practice. We hope that the presented results can subsidize new training proposals, serving as indicators for the improvement of various practices of Curricular Internship Supervised.

Keywords: Initial formation of Mathematics teachers. Obligatory internship. Collaboration. Reflection.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Duplas de Estagiários e Escolas.....	37
Tabela 2 – Datas e Conteúdos de Regências	41
Tabela 3 – Aulas de Regência e Observações	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – ECS como espaço formativo.....	19
Figura 2 – Estrutura do Planejamento de Aula.....	38
Figura 3 – Características do Planejamento	39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	18
1.1 ECS COMO ESPAÇO FORMATIVO.....	19
1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA.....	21
1.3 O ECS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	25
1.4 REFLEXÃO: AÇÃO DIRETAMENTE LIGADA À INVESTIGAÇÃO.....	27
1.5 O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA.....	28
1.6 PROFESSORES FORMADORES, ORIENTADORES E SUPERVISORES.....	29
2 PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO (PFC).....	33
2.1 PLANO DE ECS.....	33
2.2 CARACTERIZANDO O PFC.....	37
2.2.1 Planejamento colaborativo.....	37
2.2.2 Planejamento em ação e observações de aulas.....	41
2.2.3 Sessões de reflexões e repensar os planejamentos.....	44
3 REFLEXÕES E ANÁLISES A PARTIR DO PFC DESENVOLVIDO NO ECS..	46
3.1 PLANEJAMENTO.....	47
3.2 RELAÇÕES E INTERAÇÕES COM O ALUNO.....	61
3.3 SER PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	94
ANEXO 1 – PLANO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO I (2017.1)	95
ANEXO 2 – PLANO DETALHADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (2017.1)	98
ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DO ESTAGIÁRIO	100
ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	102

INTRODUÇÃO

Aquelas motivações que me conduzem à pesquisa

*Vozes
que escuto
encontro e reencontro
todas
possibilidades
reescrevo em processo
escritas relatórios
de uma aula estudada
de uma dissertação inacabada
diferente
diferentes participantes
diferenças enfrentadas
pesquisa pesquisada
diferente*

*Lembranças
de uma aula estudada
escuto tudo possibilidades
é processo estudo
aula
aulaestudo
reescrevo tudo
de uma aula estudada
diferentes possibilidades
todas reencontro e encontro
escuto*

*VOZES.
PAPACOSTA (2018).*

Há momentos na vida que nos conduzem a pensar sobre nossas escolhas e postura ao enfrentar as realidades vivenciadas diariamente na sociedade. Isso acontece frequentemente comigo e aconteceu de forma significativa ao concluir o curso de Licenciatura em Matemática em 2016.

Como breve retrospectiva da minha vida acadêmica, apresento que aos 17 anos de idade mudei-me para Campo Grande – MS para começar os estudos no curso de Direito pela Universidade Católica Dom Bosco, curso que concluí com êxito no ano de 2011, recebendo uma medalha de mérito de Segunda Melhor Aluna da sala. Porém, durante os 5 anos do curso passei por uma crise em relação a incerteza se as profissões que o Direito poderia me proporcionar, seriam as profissões que eu almejava para a minha vida.

Por ter uma vida estabelecida e fundamentada em dogmas e preceitos religiosos, sempre senti a necessidade de fazer a diferença de forma positiva no local onde eu estivesse.

Com as carreiras do Direito, não sabia se isso aconteceria de forma positiva. Então, no ano de conclusão do curso, realizei a prova do Exame Nacional do Ensino Médio e consegui ingressar já em 2012 no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Campo Grande – MS.

A princípio, a Matemática foi escolhida por lembrar-me de quando eu era criança e adolescente, em épocas de estudos da Educação Básica, da facilidade que eu tinha na disciplina, o que me levou amar a Matemática e auxiliar meus colegas que tinham dificuldades. Também me lembrei de querer ser professora de Matemática e ter duas formações superiores. Dessa forma, segui confiante de que iria gostar do curso que estava ingressando.

Ainda no primeiro ano da Matemática, tive a oportunidade de estudar mais sobre Direito de Família e Sucessões em um curso de pós-graduação lato sensu pela Escola Paulista de Direito. O primeiro ano do curso de Matemática e também de início da Especialização, foi um tempo de refletir sobre minhas escolhas e opções de carreira. Estava dividida entre escolher me aperfeiçoar no Direito, uma profissão que admiro e sou cheia de influências em minha casa; ou escolher investir mais tempo de estudos em uma carreira totalmente nova, em conhecimentos diferentes e, quem sabe, tornar-me professora de Matemática.

Escolhi seguir o coração.

Muitas discussões eram feitas durante a Especialização, todas interessantes e apaixonantes, porém, desgastantes e frustrantes. Para mim, tudo que os professores apresentavam pareciam ciclos que não saiam do lugar e que ao final, nos casos e conflitos legais mencionados em aula, ganharia quem fosse mais eloquente e persuasivo ou tivesse mais dinheiro, não o que era mais justo. Essa era a minha visão sobre o que me apresentavam e, logicamente, a esperança é de que isso não ocorra na maioria dos casos. Mas, foi exatamente esse pensamento que me motivou a escolher a Matemática para investir meu tempo e esforço. Comecei os meus planos para a carreira de Professora de Matemática.

Em 2013, segundo ano da Matemática, não mais dividida e sim decidida sobre a carreira e meu futuro, busquei maneiras de me dedicar por completo na formação da qual estava participando. Foi então que no início de uma aula de Práticas de Ensino de Matemática III a professora, ao entrar na sala, falou de um projeto que ela estava iniciando e perguntou quem teria interesse em participar. Sem hesitar, falei que tinha interesse e, dessa forma, começou a minha trajetória na linha de pesquisa de formação de professores, em trabalhos colaborativos, junto ao grupo Formação e Educação Matemática (FORMEM), com orientação da professora Patrícia Sandalo Pereira.

No mesmo ano, conclui a Especialização na área do Direito e começaram as reuniões do projeto com a professora Patrícia. O projeto intitulado “Trabalho colaborativo com professores que ensinam Matemática na Educação Básica em escolas públicas das regiões Nordeste e Centro-Oeste” era vinculado ao Programa Observatório da Educação e visava discutir práticas de professores da Educação Básica de forma colaborativa. Era um projeto em rede, ou seja, realizado em parceria com diferentes estados do Brasil, sendo composto pelas seguintes instituições: Universidade Estadual da Paraíba, campus de Campina Grande; Universidade Federal de Alagoas, campus de Maceió; e UFMS, campus de Campo Grande. Os participantes eram professores da Educação Básica, estudantes de mestrado e doutorado, licenciandos em Matemática e as professoras formadoras das Universidades e organizadoras do projeto.

O espaço que foi sendo construído e constituído colaborativo me oportunizou conhecer e interagir com diferentes professores de Matemática da Educação Básica e participar de discussões sobre a formação e a prática dos mesmos, além de conhecer pesquisas e pesquisadores na área da formação de professores e na área de pesquisas e trabalhos colaborativos. Nessas perspectivas estudadas durante o projeto, tomei conhecimento de que práticas reflexivas, práticas colaborativas, investigação da própria prática e formação crítica são alguns pontos importantes para que os professores se mantenham em desenvolvimento profissional durante sua carreira. E, ainda, que isso pode e deve (ou deveria) ser estudado e pesquisado desde o início da formação dos professores, ou seja, na Formação Inicial que se dá nas licenciaturas.

Enquanto estudante da licenciatura participante desse grupo movimentado por discussões, práticas, reflexões colaborativas, perguntava-me se outros colegas licenciados da minha turma ou veteranos e calouros estavam vivenciando a formação a partir dos mesmos movimentos que eu vivenciava. Refletia se não existiria no curso algum momento que possibilitasse a formação de professores críticos e reflexivos quanto à sua própria formação e futura prática profissional.

Foi quando me lembrei de conversas e discussões com colegas da própria UFMS, e em corredores durante eventos de Educação Matemática, em que criticávamos a nossa formação. Ora por ela apresentar em sua grade curricular maior número de disciplinas de Matemática Pura, tais como álgebra, geometria, cálculo e álgebra linear; ora pela quantidade de horas para as disciplinas relacionadas às práticas docentes e pedagógicas que, para nós licenciandos, não se aproximavam da realidade das práticas docentes das quais tínhamos conhecimento.

Dentre as críticas, sobressaiam as que tratavam das disciplinas pedagógicas. Em minha memória estão presentes as pontuações negativas sobre a postura dos diferentes professores formadores das disciplinas denominadas “práticas de ensino”. Eles pediam leituras, resumos e sínteses de texto sem discussões do mesmo e, ainda, dificilmente apresentavam as práticas docentes que esperávamos, como exemplo: metodologias diferenciadas de ensino; elaboração de planejamento de aula; postura em sala de aula com alunos da Educação Básica; gestão da sala de aula; enfim, práticas que se aproximassem da realidade diária de professores de Matemática.

Menciono isso pela lembrança de conversas com professores em fase de Formação Inicial, e que considero pessoas que estavam dispostas a dialogar e refletir sobre cursos os quais estavam capacitando-os para serem professores. São visões de licenciandos que nem sempre são ouvidos como participantes e colaboradores de suas próprias formações. Enfim, todas essas lembranças e reflexões se deram durante o curso e perduraram quando o conclui, em 2016. Assim, com tais inquietações que me levavam a comparar a formação de professores que vivenciei com uma possibilidade de formação que eu gostaria de ter tido, passei na prova do Mestrado em Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação da UFMS, no qual ingressei em 2017. Comecei a participar das reuniões do grupo de pesquisa FORMEM na linha de formação de professores.

Sendo orientada pela Professora Patrícia, eu e ela começamos a organizar minhas inquietações para tentar investigarmos uma possibilidade para a formação de professores de Matemática na UFMS, campus Campo Grande.

Durante a licenciatura no projeto OBEDUC, pude realizar um trabalho de Iniciação Científica no qual tratei de investigar os planejamentos que eram realizados durante nosso trabalho colaborativo e, assim, pesquisei e utilizei o termo “planejamentos colaborativos”. No projeto OBEDUC, os planejamentos eram feitos de forma que os partícipes colaboravam uns com os outros; as aulas eram observadas e analisadas de forma crítica e pontual; era importante a presença dos professores estarem em ação na Escola Básica; enfim, tudo que tratava de colaborar para a formação de professores críticos sobre suas próprias práticas.

Então, refletimos sobre qual o momento para aplicarmos tal procedimento durante a Formação Inicial e decidimos utilizar o espaço dos Estágios Curriculares Supervisionados, por compreendermos que nele haveria essa aproximação da Escola com a Universidade e, ainda, por entendermos que é nesse momento da Formação Inicial que os licenciandos começam a conhecer as práticas e rotinas da sua futura profissão.

Visto que toda nossa pesquisa se inicia com questões e inquietações minhas, a escolha pelo Estágio Curricular Supervisionado também está relacionada às minhas experiências durante a formação. Com meus colegas de turma e com alguns colegas no projeto OBEDUC, sempre pontuava frustrações quanto ao descaso que alguns professores formadores e orientadores de Estágio tratavam seus estagiários, isso por perceber algumas diferenças didáticas entre aqueles.

Tive colegas durante o curso com os quais sempre dialogávamos sobre nossas experiências vividas em sala de aula durante o Estágio e, também, sobre momentos de orientação com nossas professoras formadoras. Para mim, esse sempre foi um momento crucial para a formação de professores, afinal é quando os mesmos começam suas primeiras práticas antes, durante e depois da sala de aula o que podem ser influências para suas práticas futuras.

Assim, ao conversarmos com a orientadora e descobrirmos que ela iria ministrar a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, no curso de Licenciatura em Matemática da UFMS, do campus Campo Grande, no primeiro semestre do ano de 2017, decidimos coletar os dados nas turmas I e II, que foram compostas, respectivamente, por 3 e 10 estagiários.

Diante do exposto, pretendemos responder a seguinte questão: **Como o processo formativo colaborativo (PFC) no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pode contribuir para a formação inicial de professores de Matemática?**

Buscaremos, então, analisar as contribuições do PFC no ECS em Matemática. Para tanto, temos como objetivos específicos: Contextualizar o ECS na Formação Inicial de Professores; descrever e caracterizar o PFC; e analisar as contribuições do PFC no ECS enquanto espaço formativo.

Durante todo o processo de pesquisa e de formação, eu e minha orientadora nos colocamos como professoras formadoras e orientadoras na turma de ECS I, escolhida para aplicarmos o processo formativo colaborativo. Realizamos o Plano de Ensino e os planejamentos de cada aula do ECS de forma colaborativa.

Quanto à estrutura de nossa pesquisa, ela se divide em três capítulos, além das considerações finais e dos anexos.

O Capítulo 1 trata do ECS na Formação Inicial dos Professores de Matemática, contextualizando e entendendo que este espaço é composto por momentos dos estagiários na Universidade e momentos deles na Escola. Também pontuamos que o professor formador é o responsável por orientar os estagiários durante as ações desenvolvidas nestes dois momentos

e, por isso, deve saber qual o profissional que deseja formar. Nesse sentido, trazemos uma revisão bibliográfica sobre o ECS.

O Capítulo 2 intitulado **Processo Formativo Colaborativo (PFC)**, visa caracterizar e descrever as etapas procedimentais utilizadas durante o ECS para a formação dos licenciandos estagiários da turma de 2017. Partimos dos trabalhos de cunho colaborativo para sintetizar a nossa estrutura e metodologia aplicada. Também descrevemos cada escolha e etapa de constituição do processo formativo, delineando desde a elaboração do Plano de Estágio com a inclusão do PFC até a exposição das aulas de ECS no momento da Universidade.

No Capítulo 3, **Reflexões e Análises do PFC desenvolvidos no ECS**, traremos os dados produzidos na pesquisa, que compreendemos como contribuições para a Formação Inicial no espaço formativo propiciado. Tais análises foram feitas a partir dos relatórios finais dos estagiários entregues na disciplina ECS I e das suas vozes transcritas das reuniões realizadas na Universidade. Tais escritas e vozes são nossos objetos de reflexão e análise, a partir de tudo que desenvolvemos, desde o planejamento até o encerramento do ECS e, conseqüentemente, dessa pesquisa. É neste capítulo que buscamos responder a nossa questão ao identificarmos as contribuições a partir dos objetivos específicos de contextualização, descrição, caracterização e análises.

Encerramos com as considerações finais, momento em que retomamos de forma sintética, o que nossa pesquisa produziu diante do que nos propomos realizar e compartilhamos algumas experiências adquiridas durante o desenvolvimento do processo formativo.

Como anexos trazemos os modelos das autorizações assinadas pelas Escolas Estaduais e pelos estagiários, e o Plano de Estágio da UFMS – campus Campo Grande.

CAPÍTULO 1

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Aquela questão que precisa ser fundamentada e explicada

Estamos, portanto, propondo abandonar uma abordagem pedagógica tradicional, que enfatiza a transmissão, a linguagem, a cópia da cópia, onde conteúdos e informações são passados diretamente do professor para o aluno, mediante um processo reprodutivo, para criar uma nova situação educacional que enfatiza a construção realizada pelo indivíduo, através de uma pedagogia ativa, criativa, dinâmica, encorajadora, apoiada na descoberta, na investigação e no diálogo. Em vez de uma educação "domesticadora", "bancária", circunscrita ao espaço escolar, estamos almejando uma educação libertadora, que busca a transcendência do indivíduo, um sistema aberto, que enfatiza a consciência de interrelação e interdependência dos fenômenos, a partir do reconhecimento dos processos de mudanças, intercâmbio, renovação contínua, criatividade natural e complementaridade, não apenas dos hemisférios cerebrais, mas também entre as ciências, artes e tradições.
MORAES (1996, p.67)

Por entendermos a importância do ECS na formação de professores, e por toda experiência vivida durante o curso de Licenciatura pela pesquisadora, pretendemos contextualizar o ECS numa tentativa de compartilhar questões sobre esse espaço na formação inicial de professores.

Nossa pesquisa tem como *locus*, a disciplina do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), entendendo-a como um espaço formativo composto pelos momentos dos estagiários na Escola Básica e na Universidade. Segundo Mesquita e Soares (2011, p. 286) o Estágio é um “espaço formativo importante na formação docente por possibilitar ao futuro profissional relacionar conhecimentos acadêmicos à realidade da educação básica em seus aspectos teóricos, pedagógicos, políticos e sociais” (MESQUITA; SOARES, 2011, p. 286).

A escolha por essa disciplina como um espaço formativo foi devido as experiências da pesquisadora em sua licenciatura e por compreender que é nesse espaço que ocorrem articulações entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, uma aproximação da Universidade e da Escola Básica.

Dessa forma, iniciaremos nossa pesquisa fundamentando nossas considerações sobre ECS como espaço formativo e quais são as práticas pretendidas aos estagiários nesse espaço delimitado pela Escola e pela Universidade. Além de definir o que consideramos práticas pedagógicas, investigação, reflexão e protagonismo do estagiário, também fundamentaremos nosso entendimento sobre a importância do aluno para a formação de professores.

1.1. ECS COMO ESPAÇO FORMATIVO

No decorrer de nossa pesquisa com o ECS, desenvolvemos uma proposta de procedimentos formativos, os quais os estagiários aplicaram as ações na Universidade e na Escola e, a partir dos resultados delas, por meio de suas escritas nos relatórios finais e de suas falas nos momentos de análise e reflexão, fizemos as análises do que compreendemos ter contribuído para a formação deles.

Assim, concordamos com Pimenta (1999) e Pimenta; Lima (2012) que reconhecem o ECS como momento colaborador ao desenvolvimento de uma identidade profissional docente, por ser o primeiro contato do estagiário com a Escola enquanto seu futuro ambiente de trabalho.

Entendemos que existe contribuições aos estagiários para a constituição de uma identidade profissional docente, como também aos seus conhecimentos do conteúdo, didático do conteúdo e práticos. Além de mobilizar saberes da experiência, saberes profissionais, saberes curriculares e outros saberes (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2000, 2007). Porém, consideramos o espaço formativo no qual os estagiários são inseridos. Dessa forma, não analisaremos a fundo o desenvolvimento e formação desses estagiários, podendo sim, haver alguns resquícios de investigações que se aproximem dessas contribuições.

Pretendemos observar e investigar os procedimentos propostos e colocados em ação pelos estagiários na Universidade e na Escola e, com isso, perceber as contribuições que esses procedimentos trouxeram para o ECS e, conseqüentemente, para a formação inicial de professores. Um esquema de como consideramos o ECS enquanto espaço formativo pode ser esboçado na figura 1.

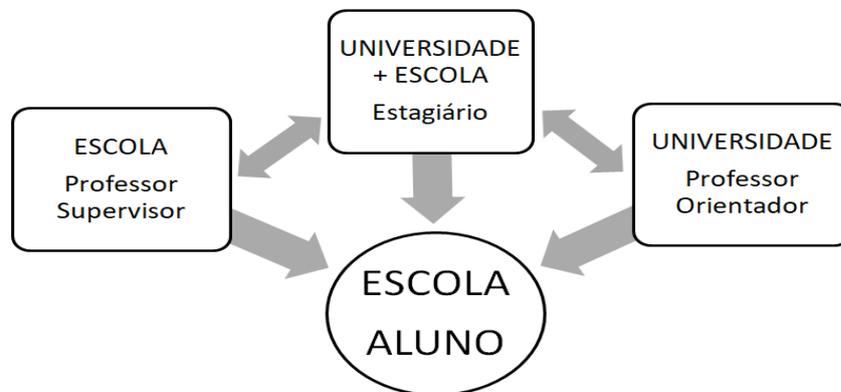


Figura 1 – ECS como espaço formativo

Fonte: dados da pesquisa.

Logo, consideramos o ECS como um espaço formativo composto por esses momentos do estagiário na Escola e na Universidade, sendo que na Escola o professor supervisor deve acompanhar o estagiário em suas ações. Assim como na Universidade, o orientador é o responsável direto em nortear o estagiário em suas práticas durante o ECS que acontecem antes, durante e depois de estarem no espaço escolar e nas salas de aula.

Na Resolução 37/2015 do INMA/UFMS que regulamenta o Estágio do Curso de Licenciatura da UFMS (Campo Grande), em seu capítulo IV intitulado “da orientação e supervisão do estágio”, encontramos algumas atribuições do professor orientador, tais como: orientar os estagiários nas atividades definidas no plano de atividades do estagiário; participar de reuniões da Comissão de Estágio; acompanhar os estagiários com visitas ao local do estágio, na modalidade de regência; avaliar o estagiário através das atividades desenvolvidas conforme o plano de atividades do estagiário. Ainda, a função de orientação cabe a um professor do quadro de docentes da UFMS.

Sobre o supervisor do ECS encontramos na Lei 11788/2008 que dispõe sobre o Estágio de estudantes, no capítulo I intitulado “da definição, classificação e relações de estágio”, apenas que cabe a ele acompanhar o estagiário na parte concedente, ou seja, o professor supervisor tem a função de acompanhar o estagiário na Escola.

Assim, esse espaço formativo é necessariamente um espaço de interações entre sujeitos: professores orientadores, supervisores, estagiários, alunos da Educação Básica e todos os demais envolvidos nesse processo e que compõem os núcleos Escola e Universidade. Afinal, tudo o que está no contexto social dos estagiários influencia em suas formações, sendo que no espaço formativo do ECS as influências que almejamos são carregadas de significados e intencionalidades próprias para a formação de professores reflexivos, críticos e investigadores.

Consideramos que em todo o processo no espaço formativo, o professor supervisor, os estagiários, o professor orientador e os alunos¹ estão ligados. Isso quer dizer que, compreendemos as ações durante o ECS fundamentais para a formação de professores, ou seja, concordamos com Pimenta e Lima (2012, p.92) que “o ato de ensinar sendo a natureza do trabalho docente, deve contribuir ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. Por isso, no ECS esperamos desenvolver conhecimentos e habilidades para que os estagiários construam saberes e fazeres docentes a partir dos desafios e das necessidades que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, LIMA, 2012)

¹ Aluno (s) em nosso trabalho sempre serão os estudantes da Educação Básica. Os estudantes de educação superior serão mencionados como licenciandos, estagiários e/ou futuros professores.

Ao analisarmos as reflexões dos estagiários, devemos ter em mente, que o espaço do ECS envolve, integra e interage com os sujeitos que nele estão e, por isso, a formação dos estagiários é fundamental para analisar as contribuições.

1.2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM MATEMÁTICA

Entendemos a formação inicial de professores de Matemática, como o início de uma profissão. A universidade oferece curso para professores almejando que os estudantes que passam por ali saiam capacitados para o mercado de trabalho. Para isso, não basta conteúdos teóricos e pedagógicos, é preciso e prescrito em lei que tenham conhecimentos das práticas profissionais. Os licenciandos precisam vivenciar o ambiente de trabalho da sua futura profissão. Para que isso aconteça, eles são inseridos nas instituições de Educação Básica, o que se dá pelo ECS.

Art. 3º [...]

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

[...]

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; [...].
(BRASIL, 2015).

As discussões em relação ao que é prática, ao que é teoria, como articular teoria e prática são presentes em artigos científicos, dissertações, teses, eventos que tratam sobre a educação, especialmente, formação de professores. A resposta a qual se chega, a partir dessas discussões é da pretensão que a prática seja articulada durante todo o curso de formação de professores, defendendo, assim, a unidade entre teoria e prática para todas as disciplinas da grade curricular dos diferentes cursos que formam professores.

Isso está prescrito no artigo 3º, §5º, V da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 (Resolução CNE/CP 2/2015), que considera um dos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: a “articulação entre a teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, compreendemos que existe o desafio aos professores formadores em articularem a teoria e a prática nas suas diferentes disciplinas dos cursos de formação de

professores. Refletindo sobre a Licenciatura em Matemática da UFMS (Campo Grande), temos disciplinas de Cálculo, Álgebra, Geometria, Análise Real, por exemplo, nas quais dificilmente os professores formadores conseguem tal articulação. Daí, podemos fazer os seguintes questionamentos: Quem aprendeu tais conteúdos a partir de práticas? Ou melhor, a partir da unidade de teoria e prática? E o que seria considerado prática nessas disciplinas?

Teixeira (2009) em sua dissertação intitulada “Registros escritos na Formação Inicial de Professores de Matemática: uma análise sobre a elaboração do relatório de Estágio Supervisionado”, nas páginas 23 a 27 apresenta sugestões de ações para o curso de licenciatura em Matemática que visem o desenvolvimento profissional, partindo de uma ideia de profissional reflexivo.

Distante desse pensamento, das disciplinas de Matemática Pura, encontramos nos currículos do mesmo curso disciplinas de Fundamentos de Didática, Psicologia e Educação, Políticas Educacionais, as quais na UFMS (Campo Grande), são ministradas por professores que não compõem o quadro docente do Instituto de Matemática. São professores da área de pedagogia, das ciências sociais, da história, ou seja, de outros cursos de licenciatura. Isso está longe de ser problemático, apenas situando que nesses casos, as disciplinas continuam sendo ministradas, a partir das teorias, mesmo que diferentes daquelas das disciplinas de Matemática.

Então, aparecem no currículo do curso de formação de professores, as disciplinas previstas na Resolução CNE/CP 2/2015, em que se estabelece 400 horas de práticas como componente curricular e 400 horas dedicadas ao ECS. Por algum tempo, no currículo do curso de licenciatura em Matemática da UFMS (Campo Grande), as disciplinas de práticas foram intituladas como: Prática de Ensino de Matemática I, II, III, etc, em que cada uma delas tinha como ementa um conteúdo de Matemática da Educação Básica.

Como a pesquisadora se formou no mesmo curso, pontuamos que os professores formadores das disciplinas de prática buscavam fazer algumas articulações da teoria com a prática. Para isso, utilizavam da resolução de problemas, questionavam sobre formas de trabalhar determinados conteúdos matemáticos com diferentes turmas da Educação Básica, solicitavam a elaboração de jogos didáticos para o ensino de Matemática, desenvolviam a análise de livros didáticos, e, ainda, exigiam leituras de pesquisas sobre os diferentes conteúdos de Matemática. Assim como, Pimenta e Lima (2012, p. 39) pontuam sobre a exigência dos licenciandos ao solicitarem “novas técnicas e metodologias universais por acreditarem no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino”, o que para elas fortalece o “*mito das técnicas e metodologias*”. Esses futuros professores compreendem

que as práticas de ensino deveriam ensinar essas técnicas e metodologias, de forma articulada com a teoria. Ou seja, prática é traduzida, na maioria das vezes, como técnicas e metodologias.

Na tese desenvolvida por Pereira (2005), quando investigou a concepção de prática dos licenciandos em Matemática, concluiu que

Na concepção dos alunos, a prática é vista como instrumentalização técnica, como imitação de modelos, como experiência e como reflexão sobre a realidade. Como instrumentalização técnica, os alunos entendem que a prática ocorre quando utilizam laboratórios de informática e de ensino. Como imitação de modelos, afirmam que é através da postura do professor que podem selecionar o bom e o ruim na hora em que forem atuar como professores, escolhendo o mais adequado para o contexto em que se encontram. Como experiência pensam que quando alguém dá aula, vê “o que é” e “como é”. Alguns alunos apresentaram uma visão de prática em que enfatizaram a necessidade de haver uma reflexão sobre a realidade (PEREIRA, 2005, p. 89).

Notamos, portanto, que a concepção de prática está relacionada com os saberes da experiência, com a teoria, com exercitar determinados conhecimentos, com rotinas e com a ação de praticar. Nesse sentido que, ao questionar as disciplinas de Práticas de Ensino de Matemática, os licenciandos esperam conhecer mais as práticas, no sentido de praticar o ensino de Matemática, não apenas realizar leituras sobre o tema e que, nem sempre, são discutidas de formas críticas.

Pelas próprias definições de prática apresentadas, compreendemos que a prática está relacionada às rotinas profissionais, ao exercício de uma profissão, aos saberes provindos de experiências profissionais. Assim, dado o significado amplo da palavra prática, cabe-nos discutir sobre a prática profissional dos professores, ou seja, as práticas docentes e/ou as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, fundamentaremos a definição em Franco (2016), quando ela distingue prática docente de prática pedagógica. A primeira tem caráter técnico e é regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas, aproximando-se da prática mencionada anteriormente por Pimenta e Lima (2012), ou seja, como técnicas e metodologias. Quanto à prática pedagógica, Franco (2016, p. 535) afirma que “é regida por critérios éticos imanentes e que tem caráter de ação reflexiva”.

Sendo assim, compreendemos que a prática pedagógica, carrega em si a articulação e a unidade teoria e prática, acrescentando a ideia de reflexão e de intencionalidade à prática docente. Temos, então, o que consideramos práticas pedagógicas, as quais em nossa pesquisa,

devem ser trabalhadas na formação inicial de professores de Matemática. Vez que a prática pedagógica engloba a ideia de prática docente, pois, uma prática docente será pedagógica a partir das ações de reflexão e de intencionalidade.

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidade, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. (FRANCO, 2016, p. 536).

Fundamentando em concordância com Franco (2016) no sentido de práxis, temos a conclusão de Pereira (2005, p. 32) de que “a partir da definição de prática e práxis, [podemos] concluir que a prática é proveniente da experiência e que necessita ser transformada através da reflexão para se tornar práxis. E a práxis só ocorre quando há unidade entre teoria e prática”.

Com tais definições então, consideramos que a prática pedagógica é caracterizada pelo sentido que o professor confere às intencionalidades em suas ações. Uma prática não se basta em uma simples ação dentro de sala de aula ou em contexto de ensino, é necessário que haja reflexão contínua sobre tais ações. Nesse sentido, o ECS como um espaço formativo delimitado pelos momentos do estagiário na Universidade e na Escola, pretende articular e agregar à formação, o que estamos definindo como práticas pedagógicas. Isso por compreender que nesse espaço que também é de interações, o professor orientador deve conduzir os estagiários às reflexões a partir das ações e das experiências em sala de aula.

Ainda no sentido de prática pedagógica, o professor deve considerar os seus alunos, como seres socioculturais, ou seja, que possuem “uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentidos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1999, p. 5).

A reflexão sobre a ação deve ser contínua e desta forma o aluno modifica o sentido e a intenção de um ato educativo, dando-lhe o caráter de prática pedagógica. Em nossa pesquisa, ideamos a possibilidade desta reflexão, onde estagiários e professores orientadores possam refletir de forma coletiva. Como a essência da prática do professor é o ensino e a aprendizagem, a reflexão sobre esta prática e as relações com os alunos, são fundamentais para garantir que a intenção do professor seja o ensino e aprendizagem para um sujeito

sociocultural, o qual está em constante transformação e desenvolvimento, em um mundo que também se modifica.

Assim sendo, dentro da dimensão do ato educativo temos as relações e interações com o aluno, como um fundamento para a ação do professor, a qual se configura como prática pedagógica.

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p. 541).

Logo, o ECS como espaço formativo no curso de formação de professores de Matemática na UFMS – Campo Grande, deve possibilitar aos estagiários vivenciarem a prática pedagógica. Ou seja, o professor orientador como o responsável em guiar as ações tanto na Universidade como na Escola, precisa estabelecer procedimentos nesse espaço do ECS, que direcionem os estagiários: às reflexões contínuas e coletivas sobre a prática, às ações intencionais para a aprendizagem significativa de seus alunos sobre os conteúdos matemáticos e a enxergarem seus alunos como sujeitos socioculturais.

1.3. O ECS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Quando pesquisamos o ECS, encontramos Pimenta e Lima (2012) como uma principal referência. Em sua obra “Estágio e Docência”, as autoras apontam a concepção de Estágio como um “campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem práticas educativas” (p. 29). Para elas, além de ser campo de conhecimento, o Estágio é o eixo central da formação do professor, por ser o momento de aproximação da realidade docente com a atividade teórica. Para elas, os estagiários devem se portar como pesquisadores, investigando elementos distintos durante o processo de formação vivenciado no ECS.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 46).

Assim, essa ideia para a formação do professor aproxima-se da ideia do professor investigador da própria prática (PONTE, 2004). Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa no ECS deve conduzir os estagiários a investigarem aspectos de suas próprias práticas em contexto escolar, sendo estas consideradas como suas primeiras práticas profissionais. Os estagiários devem problematizar suas próprias experiências durante o ECS, refletindo criticamente (LIBERALI, 2004) sobre o que observam e realizam durante os procedimentos formativos.

Ponte (2004) ao falar de uma disciplina que ele com a colaboração de outro professor, ministraram a uma turma de formação inicial de professores de Matemática, na Universidade de Lisboa estabelece cinco pressupostos sobre o processo formativo que conduz o licenciando a investigar sua própria prática, são eles: observação de situações de prática; reflexão constante e aprofundada; se portar como investigador; trabalhar em grupo e a relação do professor orientador com o estagiário.

O primeiro deles está na importância em observar situações de prática para prover oportunidades baseada em material concreto para refletir e questionar a escola e o ensino e aprendizagem da Matemática.

O segundo pressuposto fala da reflexão que deve acontecer constantemente e de forma aprofundada. A reflexão “começa nas aulas de análise realizadas na universidade (de modo oral e informal) e continua na preparação de apresentações orais (a realizar também nas aulas) e apresentações escritas dos formandos” (PONTE, 2004, p. 12).

Compreendemos que, no momento da Universidade, o espaço formativo do ECS abrange essas reflexões que orientam e conduzem os estagiários em suas pesquisas, sendo a função do professor orientador possibilitar os movimentos reflexivos. As escritas dos estagiários são apresentadas em seus Relatórios Finais de Estágio.

O terceiro pressuposto identifica que quando estagiário se porta como investigador, recolhendo elementos para responder os problemas observados e questionados, essa atividade proporciona uma experiência de iniciação à investigação sobre a prática. Ou seja, são os primeiros passos do futuro professor investigando suas primeiras ações docentes. (PONTE, 2004)

O quarto abrange o trabalho em grupo presente em todo esse envolvimento com a pesquisa. E a relação do professor orientador com o estagiário está incluída no último pressuposto, ao expressar a oportunidade do docente em interagir e conhecer individualmente cada estagiário, a partir das discussões informais. (PONTE, 2004)

Sintetizamos por ora, a partir de Franco (2016), Pimenta e Lima (2012) e Ponte (2004), sobre a possibilidade dos estagiários agirem como investigadores de suas próprias práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço formativo constituído no ECS. Mas, ressaltamos que para tanto, os estagiários precisam ser auxiliados e orientados por professores formadores que entendem suas funções para a formação desses futuros profissionais da Educação Básica.

1.4. REFLEXÃO: AÇÃO DIRETAMENTE LIGADA À INVESTIGAÇÃO

Ao estagiário é dada a função de investigar suas primeiras práticas pedagógicas possibilitadas por esse espaço formativo e, junto disto, investigar sobre sua formação. Tornando-se sujeito reflexivo, ativo e crítico em/sobre sua formação enquanto professor de Matemática da Educação Básica.

A ação reflexiva dos estagiários é unidade com as ações de investigações. Compreendemos que a ação reflexiva permeia todos os atos desenvolvidos durante o ECS, ou seja, a reflexão precisa estar presente desde o momento em que o estagiário conhece o plano de Estágio e adentra a Escola, até o final com a elaboração dos Relatórios Finais e apresentação para seus colegas estagiários e para as professoras orientadoras.

Pimenta (1995) considera,

[...] reflexão como contribuição privilegiada advinda do estágio, onde os futuros professores poderão “observar, participar, problematizar, questionar a prática vivenciada, utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do currículo. Esse preparo, ou planejamento, deve incluir a volta dos dados, a análise da prática, fundamentada na teoria, pela via da reflexão”. (PIMENTA, 1995, p. 66).

Nesse sentido, a reflexão está ligada não apenas a teoria e a prática experimentada durante o ECS, mas também, com a investigação. Sobretudo, sem tal reflexão não há que se considerar a ideia de investigação, vez que é a partir de questionamentos e apontamentos críticos sobre as práticas que se faz investigação.

Desse modo, o procedimento reflexivo o qual queremos para a formação dos estagiários se aproxima da realidade vivenciada em pesquisas de cunho colaborativo. Sendo assim, concordamos com Ibiapina e Araújo (2008), que a reflexão crítica,

[...] é o processo de base material responsável pela recordação e pelo exame da realidade com o objetivo de transformá-la. Como movimento do pensamento, é atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na

formação da consciência e autoconsciência, conferindo aos indivíduos maior autonomia para pensar, fazer opções e agir. Nesse sentido, é atividade mental, configurando-se em um olhar para dentro de nós mesmos, quando questionamos pensamentos, teoria formal e experiência concreta; é também olhar para fora, quando refletimos e retratamos os conteúdos externos, intersicologicamente construídos, e os internos, formados intrapsicologicamente por meio da apropriação individual e subjetiva dos significados existentes no contexto sócio histórico (IBIAPINA; ARAÚJO, 2008, p. 35).

A partir desse entendimento, os estagiários devem ser conduzidos pelos professores orientadores às reflexões ao recordarem e examinarem as realidades vividas por eles na Escola e na Universidade.

Dessa forma, a prática pedagógica deve ser colocada em questão, para ser analisada e investigada, de tal forma que, os estagiários possam vir a apropriarem-se de forma individual e subjetiva dos significados existentes nos contextos sócio históricos do espaço formativo propiciado no ECS.

1.5. O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA

Para fundamentar o que consideramos o professor como protagonista, utilizamos Ponte (1998), que após expor algumas situações problemáticas na formação e no desenvolvimento do professor, apresenta sugestões que podem contribuir para transformação, dentre elas, a sugestão do professor protagonista.

[...] os professores devem assumir-se como os principais protagonistas do seu processo de formação e desenvolvimento profissional é dizer que eles assumem iniciativas, desenvolvem os seus projectos, avaliam o seu trabalho, ligam a prática com a teoria. Trata-se de uma transformação que envolve novas aprendizagens e novas práticas profissionais, mas sobretudo uma nova atitude profissional. (PONTE, 1998, p. 40).

Ou seja, quando falamos do protagonismo do futuro professor, assumimos para a formação de “professores protagonistas”, tudo o que viemos discutindo até o momento. O profissional docente deve tomar a consciência de que ele é tão responsável por sua formação quanto às instituições (Escola e Universidade), nas quais eles estão inseridos.

Assim, há o desafio nos cursos que formam professores de “formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática” (FRANCO, 2016, p. 545). Isso quer dizer que, para se tornar professor não basta o conhecimento ou o saber do conteúdo que se ensina, de métodos e metodologias para ensinar Matemática; tem que ser

aquele que reflete e investe na sua prática, estando em constante transformação e desenvolvimento.

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. (FRANCO, 2016, p. 545).

Compreendemos, então, que o desafio na formação de professores é formar professores reflexivos, críticos, investigadores de suas próprias práticas e que enxerguem seu aluno como sujeito sócio histórico. A complexidade de tais ações, para contribuírem com a formação de professores é o desafio lançado aos formadores.

1.6. PROFESSORES FORMADORES, ORIENTADORES E SUPERVISORES

O professor orientador é aquele que estamos definindo como o responsável em acompanhar e nortear as ações dos estagiários quando na Universidade e na Escola, sendo este um professor que compõe o quadro de docentes da Universidade. Em nossa pesquisa, o professor orientador pertence ao quadro de docentes do Instituto de Matemática da UFMS – campus Campo Grande, que é a professora orientadora Dra. Patrícia Sandalo Pereira em conjunto com a pesquisadora.

Nesse sentido, compreendemos que esse professor passa a ter contato mais direto com os licenciandos e precisa apresentar clareza quanto ao tipo de professor que pretende contribuir para formar. (KENSKI, 2012)

Por isso, entendemos que o papel desse professor formador está em partir de dúvidas e críticas que conduzam os estagiários a interessarem-se mais por aquilo que estão vivenciando. Ou seja, como pretendemos no ECS contribuir para uma formação de professores reflexivos, críticos, protagonistas; esperamos dos orientadores que coloquem questões sem respostas imediatas, mas que levem os estagiários a refletirem.

Desse modo, concordamos com Nascimento e Barbosa (2014, p. 233) que a responsabilidade dele está em “proporcionar ao estagiário a construção de conhecimentos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem”, visto que ele parte de sua “maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, intencionalmente”. Assim, fez sentido em nossa pesquisa, a pesquisadora se colocar junto com a professora da UFMS, como orientadoras de ECS, visto que partindo de suas necessidades e experiências para a formação de professores

de Matemática, intencionou o processo de formação nesse espaço, aos estagiários que estavam sob sua responsabilidade, buscando contribuir para a formação dos futuros profissionais.

Com relação aos professores supervisores, são os professores de Matemática do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, os quais têm a responsabilidade de acompanhar os estagiários na Escola. Nas leis e resoluções sobre o ECS, mencionadas anteriormente, nada há sobre as ações que são compreendidas como “acompanhar”. Sendo assim, há que mensurar de que forma estes professores podem contribuir para a formação dos estagiários.

Dialogamos, então, com Nóvoa (2009, p. 5) quando chama a atenção no título de seu artigo “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, que acentua questões sobre o que é um bom professor e a partir disso traz cinco propostas para a formação de professores. Dentre algumas de suas propostas, temos a de que “a formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes o papel central na formação dos mais jovens”. Ou ainda, como uma segunda proposta de escrita, seria a ideia de “devolver a formação de professores aos professores”.

Compreendemos que essa proposta pode acontecer nesse momento do ECS, quando os professores supervisores recebem os estagiários. Momento este em que os estagiários observam as aulas dos professores supervisores. Dessa dinâmica de observação, cabe ao professor supervisor dialogar com o estagiário, podendo haver troca de experiências que possibilitem ações futuras durante o ECS, no momento de participação e regência.

O professor supervisor é um mediador entre o saber e o aluno, visto que este tem experiência em sala de aula, no sentido de tempo de práticas profissionais docentes no ambiente escolar com alunos da Educação Básica. Práticas estas que os estagiários começam a experimentar durante o ECS.

Com relação a experiência ou professores mais experientes, estamos compreendendo que o professor supervisor, diferente dos estagiários, pelo tempo de profissão, já carrega um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente” (TARDIF, 2007, p. 48). Tal experiência (ou saberes da experiência) é estabelecida pelas relações com o aluno, com o ambiente escolar e com os pares. Por isso, entendemos que o professor supervisor auxilia na formação do estagiário a partir de suas experiências na Escola. No movimento de trocas de experiências com o professor orientador e o professor supervisor, o estagiário pode começar a dar novos significados às suas práticas e à sua formação.

Encontramos em Moura (1999), uma ideia de projeto aplicado no ECS como um espaço de partilha e de interações entre professores orientadores, supervisores e estagiários.

A integração, na sala de aula, entre alunos formandos e professores em exercício da rede de ensino, dava-se de modo bastante profícuo nos momentos de discussão dos estágios. Nestes momentos, os professores da rede de ensino podiam descrever suas práticas e servirem de referência para os alunos que, muitas vezes, associavam-se a esses professores para realizar os seus estágios. Este modo de realização do estágio apontava para uma proposta de integração mais formal e passível de um acompanhamento mais sistemático de maneira a se perceber a formação do professor da rede e do aluno da licenciatura. O professor em exercício tornou-se um professor-tutor, mas, dada a dinâmica do projeto que também discutia a sua prática, via-se como um sujeito que ensina e aprende, ao ter que orientar as ações educativas dos estagiários nas escolas em que lecionavam e que passaram a ser escolas-campo de estágio. (MOURA, 1999, p. 9-10).

Assim, além de se perceber professor formador de futuros professores, o supervisor pode, a partir das suas práticas e ações que contribuem para a formação, refletir sobre si, (re) significando suas ações a partir de investigações de suas próprias práticas. Dessa forma, ao aproximar e integrar no ECS, professores supervisores com estagiários e orientadores, o espaço formativo pode promover além da formação inicial explícita, também a formação continuada aos professores supervisores.

Nessa perspectiva, Moretti (2011) fala do caso da Residência Pedagógica da Unifesp, como um momento de articulação entre formação inicial e continuada, sendo também considerada espaço de manifestação de saberes. A pesquisadora trabalhou com professores da Escola campo de ECS, com estudantes da graduação e com o professor da Universidade, propondo um espaço que unisse a teoria e a prática. Para Moretti (2011), quando o professor da escola dispõe-se a receber o estagiário, ele tem a oportunidade de participar de ações de formação continuada. Ainda,

A presença do estudante [estagiário] e a proposição de ações supervisionadas de regência podem desencadear um movimento de revisão da própria prática por parte do docente [professor supervisor]. Havendo na escola um espaço de trabalho que, de fato, constitua-se como colaborativo, pode-se favorecer a produção coletiva de novos saberes docentes. Uma vez que essa nova forma de organizar o ensino, produzida coletivamente, constitua-se como resposta efetiva às necessidades cotidianas de ensinar, ela pode ser apropriada pelos professores, ao mostrar-se impregnada de sentido na sua relação com a atividade de ensino desenvolvida. (MORETTI, 2011, p. 390).

Logo, o ECS pode ser um espaço de formação inicial e continuada. Cabendo aos sujeitos pertencentes a esse espaço atuarem como protagonistas em suas formações e investigando suas próprias práticas, sejam os sujeitos estagiários, professores supervisores e,

até mesmo, professores orientadores. Afinal, as ações que ocorrem e perpassam esse espaço são de reflexão, de investigação, de novos significados e intenções às práticas às quais são vivenciadas por todos os participantes.

Com toda contextualização do ECS na formação inicial, compreendido como espaço formativo no qual o estagiário é inserido na Escola, como seu futuro ambiente de trabalho; e ele vivencia momentos provocadores de reflexão e de investigação sobre as práticas pedagógicas, em reuniões de orientação na Universidade, entendemos que, o ECS é importante para que os licenciandos tenham suas primeiras experiências em sala de aula, com turmas de Ensino Fundamental e Médio, conheçam e interajam com os alunos enquanto sujeitos socioculturais.

Além disso, o espaço do ECS deve ser de formação, contribuindo para que os participantes estagiários, supervisores e orientadores desse espaço, reflitam sobre suas práticas, busquem intencionar suas ações a partir das realidades sociais e históricas que vivenciam e, assim, sejam constituídos enquanto profissionais docentes que compreendem a realidade da Educação atual. Que sejam professores críticos e que deem significados às suas ações de ensino e de aprendizagem nas diversas salas de aulas, com diferentes alunos.

Portanto, coube-nos enquanto professoras orientadoras na turma de ECS I do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS (Campo Grande), no ano 2017, escolher uma proposta de processo formativo que fosse fundamental para a formação inicial dos professores de Matemática.

No próximo capítulo, iremos apresentar o processo formativo colaborativo (PFC) que elaboramos a partir dos trabalhos colaborativos desenvolvidos durante a nossa participação na graduação no projeto OBEDUC.

CAPÍTULO 2

PROCESSO FORMATIVO COLABORATIVO (PFC)

Aquele ato de planejar orientações aos estagiários e estabelecer espaço formativo

*Era uma casa muito engraçada,
Não tinha teto,
Não tinha nada.
VINICIUS DE MORAES (1980)*

Como próximo passo de nossa pesquisa, após apresentarmos a nossa questão problema sobre o ECS na Formação Inicial, descreveremos a trajetória até estabelecermos o espaço formativo pretendido, ou seja, um espaço de ECS, visando às interações entre os estagiários e as professoras orientadoras. Para tanto, trazemos neste capítulo: as primeiras propostas discutidas por nós (eu/pesquisadora e orientadora), situadas como orientadoras dos estagiários; o Plano de Estágio já com a proposta do processo formativo dos EA incluídos nos momentos de planejamento e regência; o cronograma geral do Estágio apresentado aos estagiários que concordaram e buscaram seguir sempre que possível.

Apresentamos as escolas que compuseram o espaço das ações de ensino e aprendizagem dos estagiários. Como se deu a escolha destas escolas e aceitação dos professores, coordenadores e diretores em receber estagiários. Além disso, introduziremos os estagiários presentes no espaço que buscamos estabelecer e os quais se fazem vozes principais que especificam e apresentam os resultados do espaço que foi constituído.

Partimos do conhecimento que tínhamos de pesquisas que trabalham com colaboração para adaptarmos alguns procedimentos durante o ECS.

2.1 PLANO DE ECS

Como proposta de metodologia para a pesquisa desenvolvida e, especialmente, para a formação dos professores de Matemática, eu/pesquisadora e minha orientadora discutimos sobre possíveis propostas a serem desenvolvidas. Nas primeiras reuniões de orientação, tais discussões nos encaminharam para o ECS e para a utilização do PFC. Visto que eu/pesquisadora junto com a orientadora, decidimos que o Estágio Docência (disciplina obrigatória aos bolsistas do Mestrado) seria realizado no ECS, assumimos em conjunto as orientações dos estagiários.

Uma primeira decisão feita foi de que, diferentemente de anos anteriores, as Escolas de Educação Básica nas quais seria realizado o ECS, seriam escolhidas por nós. Assim,

buscamos e escolhemos três Escolas Estaduais (EE) localizadas próximas à UFMS em Campo Grande. Além da proximidade à Universidade, outros motivos para a escolha foram a quantidade de turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II (EFII) com aulas no período vespertino e pela receptividade dos diretores, coordenadores e professores de Matemática de cada Escola.

Ressaltamos que o período vespertino para a realização do ECS era motivo importante, pois os estagiários tinham a maioria de suas aulas na Universidade no período matutino. Por isso, buscamos os horários mais adequados aos nossos estagiários. Já expressamos que, ainda assim, houve conflitos de horários em algumas aulas.

Escolhidas as Escolas, passamos à discussão de como organizaríamos o Plano de Estágio e introduziríamos o PFC nele. Preferimos seguir os primeiros passos que já eram aplicados na ementa do ECS da UFMS em Campo Grande e, no momento de regência de aulas de Matemática, incluímos os planejamentos colaborativos, as aulas com observadores e as sessões de reflexão. O Plano de Estágio, na íntegra, pode ser visto nos Anexos 1 e 2. Descreveremos algumas etapas, assim como constam no Plano:

- (1) Observação do cotidiano escolar e do Projeto Político Pedagógico – com o objetivo de compreender os diversos aspectos do cotidiano da escola, os estagiários têm o primeiro contato com diretores, coordenadores, professores e demais funcionários da escola. Nessa interação, eles podem questionar os profissionais sobre a realidade da escola; sobre a comunidade onde a escola está situada; atividades e projetos praticados pela escola e, ainda, a análise do Projeto Político Pedagógico dentre outras observações;
- (2) Observação do livro didático de Matemática utilizado pelo Professor – esse observar é mais compreendido como uma análise do livro didático que a escola escolheu utilizar. Tal análise deve estar baseada na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático. Dessa análise, os estagiários podem perceber possíveis formas de abordar os conteúdos matemáticos, ter uma ideia do currículo de Matemática do EFII, e analisar alguns exercícios de Matemática trabalhados nos conteúdos desses anos escolares;
- (3) Observação de aulas de Matemática dos 6º e 7º anos (ou 8º e 9º) – os estagiários observam tanto o professor, a infraestrutura da sala de aula, as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelo professor, como os alunos, o comportamento, dificuldades, facilidades destes nas aulas de Matemática. Nesse momento, os estagiários podem começar a pensar nas propostas metodológicas para aplicar nos

momentos das regências e nas sugestões de conteúdos a serem trabalhados com esses alunos;

- (4) Participação em planejamentos e aulas de Matemática dos 6º e 7º anos (ou 8º e 9º) – diferente do momento de observação, aqui os estagiários começam alguns movimentos que buscam auxiliar os professores de Matemática naquilo que for necessário: nas dúvidas dos alunos ao resolverem algumas atividades, nas dúvidas quanto aos conteúdos, em planejamentos de aula do professor, na gestão da sala de aula, etc. Sugerimos aos estagiários se convidarem a participar de algumas horas de planejamentos que os professores acompanhados cumpriam na Escola, para que pudessem saber como os professores elaboravam seus planejamentos;
- (5) Planejamento colaborativo de aulas de Matemática para os 6º e 7º anos (ou 8º e 9º) – a partir daqui os estagiários começaram a realizar as ações propostas pelo PFC. O objetivo era das duplas de estagiários trazerem os conteúdos das aulas que iriam ministrar aos 6º e 7º anos (ou 8º e 9º) e, juntos, elaboraríamos os planejamentos;
- (6) Regência de aulas de Matemática com a presença de observadores – feitos os planejamentos de forma colaborativa, organizada a tabela dos observadores e das aulas observadas, tais planejamentos foram postos em ação. O objetivo era dos estagiários ministrarem aulas de Matemática às turmas de 6º e 7º anos (ou 8º e 9º). Aos estagiários observadores, o objetivo era de observar o colega, o planejamento em ação e a aprendizagem dos alunos;
- (7) Sessões de reflexão – aconteciam nas aulas de Estágio na Universidade, quando todos os estagiários se reuniam e compartilhavam sobre tudo quanto observaram nas aulas acompanhadas. Os regentes também pontuavam algumas observações sobre a aula e sobre suas próprias ações. Nestas reuniões foi sugerido que eles refizessem seus planejamentos a partir das observações apontadas, mas, eles sugeriram que apenas fossem apontados em seus relatórios o que mudariam, e assim foi acordado;
- (8) Elaboração do Relatório Final – cada dupla de estagiários deveria elaborar relatórios parciais referentes a cada uma das etapas anteriores e que, posteriormente, comporiam o Relatório Final do Estágio.

Para fins explicativos, é proposta do ECS I que as turmas acompanhadas sejam do 6º e 7º anos, porém é previsto que se necessário, os estagiários acompanhem as turmas de 8º e 9º anos do EFII. Na nossa pesquisa, uma das estagiárias participantes estava na condição de aluna transferida de outra Universidade e, para se enquadrar no currículo da Licenciatura em

Matemática da UFMS, refez os ECS. No ano em questão, tendo a possibilidade de concluir seus estudos, realizou o ECS I nas turmas de 8º e 9º anos, sendo as que faltavam para cumprir as obrigações curriculares do curso.

Das propostas apresentadas pelo Plano de Estágio, organizamos um possível cronograma a ser seguido pelos estagiários, no qual especificamos os dias para os planejamentos colaborativos, possibilidades de datas para as regências e para as sessões de reflexão. Houve imprevistos quanto às datas, mas a cronograma sofreu pouquíssimas alterações. Para esses procedimentos as datas sugeridas foram as seguintes:

- Dias 10, 17, 24 e 31 de maio foram elaborados os planejamentos colaborativos.
- Nas semanas entre os dias 15 e 30 de junho aconteceram regências, sendo que em algumas dessas aulas foram possibilitadas as presenças dos observadores.
- Nos dias 7, 14, 28 de junho e 2 e 9 de agosto, fizemos as sessões de reflexão a partir dos planejamentos e das observações.

As etapas de observação, participação e regência tiveram que ser realizadas em menos aulas que cronogramas anteriores de ECS por causa da greve e readaptação do calendário acadêmico, assim, no período das férias escolares ainda estaríamos tendo aulas na Licenciatura, ou seja, um mês a menos para que o ECS acontecesse nas Escolas. Nesse período separamos para discutir e dialogar sobre as experiências vivenciadas no ECS com o PFC.

Quanto à organização das aulas do ECS, devido à quantidade de estagiários matriculados na disciplina, foi feita a divisão de Turma I (com cinco matriculados) e Turma II (com dez matriculados). As aulas foram nas quartas-feiras pela manhã, sendo Turma I das 7h às 9h e Turma II das 9h às 11h.

No primeiro dia de aula do ECS, dia 19 de abril de 2017, apresentamo-nos aos estagiários e foi preparado um slide com tópicos exibindo cada etapa da disciplina (às quais comentamos acima). Também o cronograma, as Escolas para o ECS e os horários de aulas das turmas de 6º e 7º anos, para que os estagiários se organizassem e escolhessem o que lhes fosse melhor.

O ECS foi realizado de formas diferentes em cada Turma, na I devido a alguns imprevistos (desistência de estagiários), os estagiários trabalharam individualmente (exceto no momento do PFC); na II os estagiários se organizaram em duplas. Assim, o primeiro dia de aula também serviu para tais seleções de duplas de estagiários.

A tabela a seguir apresenta a organização das duplas e dos estagiários por escolas. Já mostrando a forma como iremos nos referir aos estagiários durante as análises, pelas letras iniciais do primeiro nome e segundo nome (composto ou sobrenome).

ESCOLAS SELECIONADAS	TURMA	DUPLAS DE ESTAGIÁRIOS
EE A	I	LC; LR; VC.
EE B	II	BT e MC; MM e WM.
EE C	II	AC e WJ; CR e WZ; IR e MD.

Tabela 1 – Duplas de Estagiários e Escolas

Fonte: Dados da pesquisa.

Entregamos nesse dia as folhas de frequência de observação 1, 2 e 3 e de participação, às quais deveriam ser assinadas pelos professores supervisores, que são acompanhados nas diferentes turmas do EFII. Instruímos como deveriam ser preenchidos os Termos de Compromisso, e sobre a elaboração dos relatórios parciais e do Relatório Final. E, ainda, dialogamos com os estagiários a partir de algumas dúvidas, tais como a forma de se estabelecer o primeiro contato com a Escola (diretor, secretária, coordenador, professor).

Essa primeira aula precisou ser bem detalhada, pois era o primeiro ECS desses licenciandos, ou seja, eles precisavam conhecer o objetivo desse momento da formação deles enquanto professores, entender da importância de cada etapa, saber da postura profissional que deveriam ter e compreender que em seus relatórios deveriam se posicionar de forma analítica, crítica e reflexiva.

A partir de algumas discussões presentes nessa primeira aula, já foi possível observar o medo apresentado pelos estagiários para os primeiros contatos com a Escola Básica: Como chegar à escola? O que falar com os diretores e coordenadores? Como chegar e sentar nas aulas de Matemática? Devo tirar dúvidas dos alunos? Mas e se eu não souber explicar? E se eu der a resposta? Muitas questões passavam pelas mentes dos estagiários que, já para explorar um pouco dessa ideia, viram o maior medo deles presente quando estavam planejando as aulas e, então, estariam na frente de uma turma que tinham acompanhado e percebido que não se comportavam como idealizado, ou seja: em silêncio e prestando atenção. Como ter domínio nessa turma? Ou melhor, como gerir e organizar a sala de aula nessa turma?

Em seguimento, caracterizaremos o PFC que utilizamos em nossa pesquisa.

2.2 CARACTERIZANDO O PFC

Visto as etapas de: planejamento colaborativo, regência das aulas com a presença de observadores e sessões de reflexão; buscaremos explicar como pretendíamos e como aconteceram tais etapas e, junto disto, fundamentar algumas ações vivenciadas nesses momentos.

2.2.1 Planejamento colaborativo

Nosso PFC começa após os momentos de observações e participações dos estagiários nas aulas de 6º e 7º (ou 8º e 9º) anos que acompanharam. Algumas duplas de estagiários conversaram com os professores supervisores e juntos decidiram os tópicos das aulas que iriam planejar e lecionar para suas turmas, incluindo a melhor data para aplicação, enquanto outros apenas acataram a sugestão das professoras supervisores.

Para a estrutura dos nossos planejamentos, seguimos ao que Menegolla e Sant'Anna (1992) conceituam como planejamento pedagógico:

[...] um instrumento para sistematizar a ação concreta do professor, a fim de que os objetivos da disciplina sejam atingidos. É a previsão dos conhecimentos e conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula, a definição dos objetivos mais importantes, assim como a seleção dos melhores procedimentos e técnicas de ensino, como também, dos recursos humanos e materiais que serão usados para um melhor ensino e aprendizagem. Além disso, o plano da disciplina propõe a determinação das mais eficazes técnicas e instrumentos de avaliação para verificar o alcance dos objetivos em relação à aprendizagem. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1992, p. 64).

De tal conceito, conseguimos adaptar a estrutura dos planejamentos da seguinte forma:

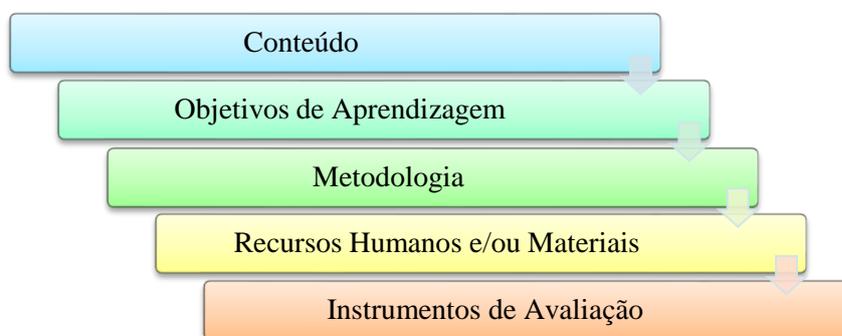


Figura 2 – Estrutura do Planejamento de Aula

Fonte: Adaptação da Estrutura de Planejamento de Menegolla e Sant'Anna (1992).

Estes passos devem nortear a elaboração dos planejamentos de aula, de forma a orientar as ações do professor em sala de aula. “Pensar antes de agir é um ato de habilidade e de sabedoria” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1992, p. 65), ou seja, cabe ao professor estar preparado para conduzir os seus alunos à aprendizagem. Além do conceito, dos mesmos autores temos algumas características do planejamento de aula, presentes no seguinte esquema.

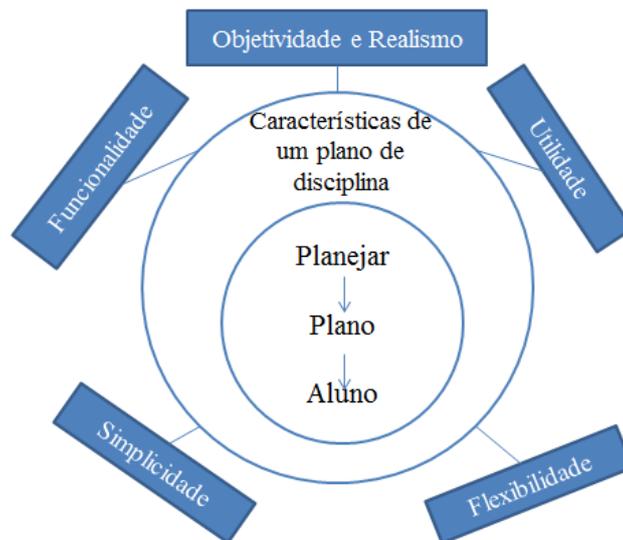


Figura 3 – Características do Planejamento

Fonte: MENEGOLLA; SANT’ANNA (1992, p. 67).

Por este esquema compreendemos que o planejamento possui características que conduzem o ato de planejar até o aluno. Além disso, os mesmos são caracterizados por serem funcionais, simples, úteis, flexíveis, objetivos e realistas. Dessa forma, ao elaborar um planejamento o professor deve nortear sua prática em sala de aula, tendo como objetivo final o ensino e a aprendizagem do aluno, sendo que, quanto mais dados forem inseridos, mais completo ele estará e o professor terá que lidar com menos imprevistos durante a aula.

Como proposta do PFC e, ainda, concordando com Menegolla e Sant’Anna (1992, p. 62), “Planejar é um ato participativo e comunitário, e não simplesmente uma ação individualista ou de um grupo fechado no seu restrito mundo existencial ou profissional”.

Assim, seguimos nossas sessões de planejamento de forma colaborativa, com a primeira etapa do PFC. Os planejamentos foram elaborados em conjunto pelos estagiários, professoras orientadoras e, quando possível, pelos professores supervisores. Com relação aos conteúdos matemáticos, não foi possível que os estagiários escolhessem a partir das

dificuldades de seus alunos como deve ser feito em uma perspectiva colaborativa, devido a dinâmica da escola, então estes foram escolhidos pelos professores supervisores.

A partir daí, realizamos o planejamento colaborativo, de modo que os estagiários trouxessem os conteúdos escolhidos pelos professores supervisores das turmas acompanhadas e, de forma colaborativa decidimos sobre os objetivos de aprendizagem; a metodologia; os recursos; e a forma de avaliação para a aula.

Os estagiários apresentaram os conteúdos com os quais trabalhariam. Na tabela 3 trazemos a organização dos dias e dos conteúdos trabalhados nas diferentes turmas pelas duplas da turma II do ECS e individualmente pelos estagiários da turma I do ECS.

ESCOLA	REGENTE	DATA	TURMA	CONTEÚDO
EE C Turma I ECS Dupla AC e WJ	AC	25/05/2017	6°C	Multiplicação
		29/05/2017		
	WJ	26/05/2017	7°C	Área e Perímetro
		29/05/2017	6°C	Critérios de Divisibilidade
		08/06/2017		Dados, Tabelas e Gráficos de Linha
	AC	09/06/2017	7°C	Área, Perímetro, Tabelas e Gráficos de Linha (Avaliação Bimestral)
	20/06/2017			
EE C Turma I ECS Dupla CR e WZ	CR	26/05/2017	7°A	Raiz Quadrada de números inteiros
		29/05/2017		
	WZ	26/05/2017	6°A	Potenciação
		31/05/2017	7°A	Raiz Quadrada de números inteiros
		29/05/2017		
	CR	07/06/2017	6°A	Critérios de divisibilidade dos números naturais
09/06/2017				
WZ	09/06/2017	7°A	Área de Retângulo	
EE C Turma I ECS Dupla IR e MD	MD	25/06/2017	7°B	Potenciação
	IR	26/05/2017	6°B	Multiplicação
	IR e MD	29/05/2017		Divisão
	MD e IR	01/06/2017	7°B	Área de figuras planas
	MD	09/06/2017	6°B	Critérios de Divisibilidade
	IR	29/06/2017	7°B	Perímetro de figuras planas
EE B Turma I ECS Dupla BT e MC	BT	22/05/2017	6°B	Mínimo Múltiplo Comum (MMC)
		23/05/2017		
	MC	24/05/2017	7°C	Números Racionais
		31/05/2017		
		20/06/2017	6°B	MMC e Máximo Divisor Comum (MDC)
		23/06/2017		MMC e MDC
BT	28/06/2017	7°C	Área e Perímetro dos quadriláteros	
	30/06/2017			
EE B Turma I ECS Dupla MM e WM	MM	19/05/2017	7°D	Quatro operações básicas com números racionais
	WM	23/05/2017	6°A	MMC
	MM e WM	24/05/2017	7°D	Quatro operações básicas com números racionais
		09/06/2017		Potenciação e Radiciação com números racionais
	MM	20/06/2017	6°A	MMC e MDC
	LR	22/05/2017	7°A	Números racionais
		23/05/2017		Módulo de números racionais
		23/05/2017	6°A	Critérios de divisibilidade

EE A Turma II ECS		02/06/2017		Números primos
	LC	22/05/2017	7ºB	Números racionais
		23/05/2017		Módulo de números racionais; adição e subtração de números racionais
		23/05/2017	6ºB	Múltiplos e Divisores
		24/05/2017		
	VD	22/05/2017	8ºA	Triângulos
		25/05/2017		
		24/05/2017	9ºB	Equações do 2º grau
		25/05/2017		

Tabela 2 – Datas e Conteúdos de Regências

Fonte: Dados da pesquisa.

Na aula seguinte à organização dos dias e conteúdos para as regências, as duplas deveriam trazer sugestões de metodologia e atividades sobre o conteúdo selecionado e, a partir daí, discutiríamos todos juntos para que as duplas elaborassem seus planejamentos. Como estávamos em posição de professoras orientadoras e, entendendo que interagimos com futuros professores, mesmo que discutíssemos sobre o planejamento de forma colaborativa, o produto final deveria ser de autonomia das duplas de estagiários.

Sobre a importância desse trabalho colaborativo e da autonomia dos estagiários (enquanto futuros professores), recorremos ao artigo 5º da Resolução CNE/CP 2/2015, em seu inciso IV expressa que as dinâmicas pedagógicas na formação de professores devem conduzir ao “trabalho coletivo e interdisciplinar, à criatividade, à inovação, à liderança e à autonomia” (BRASIL, 2015).

Porém, por entendermos que os estagiários estão em processo de aprendizagens, as duplas de estagiários deveriam encaminhar os planejamentos para que verificássemos no coletivo se constavam erros, por exemplo, no conteúdo ou em alguma atividade, e só com nossa aprovação é que os estagiários poderiam passar para a etapa de ministrar a aula.

Aqui a aprendizagem profissional está no compromisso, no reconhecimento da autoridade e na pontualidade, todas pertinentes ao momento do ECS. Compreendermos que tais práticas são características do trabalho docente e, assim, concordamos que o ECS deve visar tal aprendizado aos estagiários, futuros professores, como o que o §2º do artigo 1º da Lei do Estágio (Lei nº 11788/2008) expressa que o ECS deve objetivar “o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Ao final, tivemos um total de 46 planejamentos das cinco duplas dos estagiários da Turma I somados aos dos três estagiários da Turma II. Destes 46 planejamentos, procedemos

com a observação de 17 dessas aulas. Com exceção das aulas dos estagiários da Turma I, os demais estagiários tiveram como observadores de suas aulas seus colegas de duplas.

Com os planejamentos prontos e as datas de Regência fixadas, passamos à segunda etapa do PFC, dos planejamentos em ação nas Regências com a presença dos observadores.

2.2.2. Planejamento em ação e observações de aulas

O planejamento em ação foi o momento em que o estagiário assumiu a postura de professor de uma turma do Ensino Fundamental e praticou sua função de ensinar aos seus alunos o conteúdo que planejou e estudou. Foi o momento da regência. Visto a flexibilidade do planejamento e os condicionantes² presentes na sala de aula, a ação exigiu dos estagiários enquanto professores mais do que o planejado, ou seja, o improvisado e outras ações próprias do professor.

Foram selecionados os estagiários que seriam os observadores de algumas aulas ministradas pelos colegas, além dos estagiários, a pesquisadora também se posicionou como observadora. Levando em consideração, as possibilidades dos estagiários e facilidades por já estarem na Escola no dia (por exemplo, ser o mesmo dia da regência da dupla), organizamos as regências e observações, conforme Tabela 4.

REGENTE	OBSERVADORES	DATA
AC	WJ, IR, MD, Pesq.	29/05/2017
WJ	AC, Pesq.	29/05/2017
CR	WJ, AC	26/05/2017
CR	IR, MD, Pesq.	29/05/2017
WZ	Pesq.	31/05/2017
IR e MD	MD e IR, CR, AC, WJ, Pesq.	29/05/2017
MD e IR	IR e MD, Pesq.	01/06/2017
BT	MC, MM, WM, Pesq.	23/05/2017
MC	BT, Pesq.	24/05/2017
MC	BT, Pesq.	31/05/2017
MC	BT, MM, WM	20/06/2017
WM	MM, MC, Pesq.	23/05/2017
MM e WM	WM e MM, Pesq.	24/05/2017
MM	WM, BT, MC	20/06/2017

² Quando questiona a formação inicial de professores, Tardif (2007, p.242) fala que tal formação deve estar baseada em práticas profissionais e, nesse sentido, o autor nos apresenta que a formação “deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os *condicionantes* reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses *condicionantes* na ação”. Podemos caracterizá-los pelos relacionados à organização da escola e das aulas, às condições e estruturas materiais e ao comportamento do aluno, por exemplo.

LR	Pesq.	22/05/2017
LC	Pesq.	22/05/2017
VD	Pesq.	22/05/2017

Tabela 3 – Aulas de Regência e Observações

Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentamos apenas as datas das aulas em que os observadores não foram somente os colegas de dupla, mas a pesquisadora e outras duplas de estagiários.

Para as observações, preferimos deixar os observadores livres para analisarem aquilo que parecesse importante para eles. As sugestões estavam em observar: as aprendizagens dos alunos; a postura do colega regente; as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a aula; o ambiente da sala de aula; e a forma como foi desenvolvido o planejamento.

Entendemos que a observação que foi proposta aos estagiários quando em situação da própria regência ou da regência do colega, tem caráter de observação participante a qual “consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (QUEIROZ et al., 2007, p. 278).

No contexto do PFC o grupo composto pelo regente e pelos observadores foi composto pelos estagiários que realizavam o ECS na mesma Escola. Ainda, o colega de cada dupla era o observador da aula, tendo vivenciado os momentos de observação e participação naquelas salas de aula, com aqueles alunos antes da regência e, assim, conhecia o cotidiano das turmas.

Além disso, o caráter da observação participante também esteve na observação do próprio regente, ou seja, quando o regente observou a sua própria aula e seu planejamento em ação, caracterizando o princípio da observação participante de “integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento” (QUEIROZ et al., 2007, p. 278).

Quando os observadores fizeram-se presentes na sala de aula, de certa forma interferiram no desenvolvimento das aulas. Os alunos ficavam curiosos e algumas vezes chegavam aos estagiários e à pesquisadora para conversar ou tirar dúvidas, dessa forma, a observação não foi silenciosa, pelo contrário, integrou a aula produzindo mudanças tanto na postura do regente e dos alunos que estavam sendo observados como, também, na aula em si.

As observações analisadas estão relacionadas aos apontamentos pelas lembranças dos observadores da aula e das escritas presentes nos Relatórios Finais, visto que algumas

observações da aula foram escritas e encaminhadas aos estagiários regentes e à pesquisadora e, também, incluídas nos Relatórios Finais dos estagiários.

Desse momento analisaremos, especialmente, as ações docentes realizadas pelos regentes em sala de aula e os movimentos de reflexões feitas a partir das experiências de prática pedagógica, verificando tanto as contribuições apresentadas pelos próprios regentes como pelos observadores. Assim, alguns apontamentos dos observadores podem se referir à gestão da aula, à interação com alunos, ao desenvolvimento quanto aos conteúdos ensinados, entre outros. Tudo que pressupõe questões relativas às práticas docentes e pedagógicas (FRANCO, 2016) além das reflexões e colaborações próprias do PFC.

2.2.3. Sessões de reflexões e repensar os planejamentos

Após as aulas lecionadas, a reunião seguinte de orientação do ECS foi chamada de sessão de reflexão, na qual os observadores, o regente da aula e a pesquisadora apresentaram as anotações e reflexões feitas e, assim, aconteceram discussões sobre a aula. Discutimos sobre pontos positivos, negativos, dificuldades do estagiário ao conduzir a aula, dificuldades que percebemos de alguns alunos, possibilidades de mudanças para o planejamento, enfim, tudo que pareceu pertinente para aquele momento.

Os estagiários foram desafiados a reelaborarem seus planejamentos, com as sugestões e discussões da sessão de reflexão. Muitos apresentaram em seus relatórios finais propostas de mudanças, caso tivessem que aplicar novamente aquela aula.

Entendemos que as reflexões realizadas no espaço formativo aconteceram, pois, os estagiários pontuavam sobre o que foi ensinado para eles até esse momento de suas formações e o que precisaram exercer no período do ECS.

Foi possível observar em suas falas, preocupações com a formação de professores, sobretudo: com a prática deles mesmos quando professores licenciados; com as dificuldades que vão enfrentar em diferentes salas de aula; com o quanto precisam saber ensinar determinados conteúdos; com as dificuldades que os alunos têm em Matemática, principalmente nos conteúdos considerados básicos (adição, subtração, multiplicação, divisão); e ainda, se realmente vão querer ser professores.

Ou seja, além de reflexões pontuais sobre o desenvolvimento do planejamento feito de forma colaborativo e observado em ação, os estagiários se puseram a analisar e refletir sobre a própria formação. Isso foi possível pela troca de experiências que uns apresentavam aos outros. As interações de estagiários em diferentes escolas, com diferentes professores,

diferentes alunos e diferentes posturas, causaram reflexões sobre a Educação de forma geral. Desde sobre infraestrutura, localidades (periferia, centralizada), público das escolas; até a própria formação Universitária que estão/estavam vivenciando.

Como resultado dos momentos de reflexão, em nossa pesquisa, buscamos observar a retomada dos momentos de planejamento e da aula, assim como pontuar de que formas as falas dos estagiários percebem possíveis contribuições para suas formações. Além, é claro, do próprio desenvolvimento de ações reflexivas propostas como contribuintes para a Formação Inicial.

No próximo capítulo trazemos as análises e reflexões sobre o que desenvolvemos no Plano de Estágio, nos planejamentos de cada aula, partindo dos nossos principais observadores que foram os estagiários, de modo a buscar as contribuições para a formação inicial de professores de Matemática.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES E ANÁLISES A PARTIR DO PFC DESENVOLVIDO NO ECS

Aquela parte que me movimentou.

E embora tentasse mostrar-se severo com os seus alunos, Francisco Gaivota [eu/pesquisadora] viu-os de repente como eram realmente, por um momento, e, mais do que gostou, amou o que viu. “Não há limites, Fernão?”, pensou e sorriu. A sua corrida para a aprendizagem acabava de começar.
RICHARD BACH

Nesse momento da pesquisa, a partir da contextualização do ECS na formação de professores e de descrever e caracterizar o PFC, nós buscaremos analisar as contribuições para a formação inicial de professores.

Ressaltamos que o PFC escolhido para utilizarmos com uma turma de professores em Formação Inicial em etapa de ECS, visando o que para nós pesquisadoras era importante, foi crucial para todo o desenvolvimento metodológico da pesquisa e formação dos estagiários. Ao final, as contribuições surgiram a partir das vozes daqueles que compõem esta pesquisa. As vozes transcritas e as escritas dos estagiários são as responsáveis por nos apresentarem as contribuições para as próprias formações.

Como etapa final de nossa pesquisa, este capítulo trata das análises e reflexões sobre o que desenvolvemos no Plano de Estágio e nos planejamentos de cada aula, partindo dos nossos principais observadores que foram os estagiários. Suas vozes e escritas compuseram o *corpus*: pelas transcrições das reuniões de planejamento colaborativo e sessões de reflexão; pelos slides para apresentação final do estágio, pelos Relatórios Finais de Estágio e por conversas via *whatsapp*.

Para iniciarmos o processo de análises e reflexões, ouvimos as transcrições e fizemos as leituras dos slides e dos relatórios finais. Em todo momento, percebíamos contribuições quando os estagiários começavam a falar e compartilhar seus pensamentos, que aos poucos se tornaram reflexões sobre suas práticas, suas técnicas e mesmo reflexões críticas.

A primeira categoria não pode deixar de ser o Planejamento. A partir do PFC e da insegurança de alguns estagiários na elaboração do mesmo, o planejamento passou por diálogos pertinentes que contribuem para a formação inicial do professor reflexivo e investigador.

Pudemos observar que a maior preocupação dos estagiários estava nos alunos. Mas, o que o aluno tem de importante para contribuir na formação do professor? Eis, então, nossa segunda categoria de análise: Relações e Interações com o aluno.

E, a última categoria que identificamos foi da reflexão sobre a própria prática do estagiário que, aos poucos, começava a se enxergar como professor.

A partir de nossas categorias de análise descrevemos e interpretamos as contribuições na Formação Inicial de professor, propiciadas pelo espaço de formação caracterizado pelo PFC no ECS. Passamos, então, às análises e reflexões das categorias.

Apenas para explicarmos como procedemos com as transcrições, esclarecemos que preferimos deixar as escritas dos slides apresentados na última aula de ECS exatamente como os estagiários escreveram, para tanto, buscaremos contextualizar o que eles apresentaram em cada escrita. As transcrições dos planejamentos colaborativos e sessões de reflexão também respeitam a maneira como os estagiários falam, ou seja, não fizemos correções ortográficas, deixando literal, como uma forma do leitor perceber o modo como os estagiários conversavam durante o ECS na Universidade. Os colchetes serão utilizados para correções ortográficas e, quando necessário, para contextualizar sobre o que se está falando.

3.1 PLANEJAMENTO

Durante as aulas de ECS na Universidade, seguindo ao que era proposto pelo plano de Estágio, após as etapas de observações e participações, começamos a discutir e elaborar os planejamentos colaborativos. Durante essas discussões, a pesquisadora e os estagiários passaram a discutir sobre os conteúdos selecionados pelos professores. Nesse momento os estagiários se sentiam inseguros quanto ao que iriam colocar em seus planejamentos. Além de não compreenderem a importância de cada ponto traçado para elaborar os mesmos, as discussões eram superficiais pela distância dos estagiários com os conteúdos que eles deveriam trabalhar.

Mas, as discussões se fizeram importantes para que os estagiários percebessem a necessidade de eles pesquisarem para planejarem. Assim, ao levarem as primeiras ideias do que planejar e como planejar, eles pesquisaram planejamentos e atividades matemáticas para a elaboração de seus próprios planejamentos. Após os planejamentos prontos, voltamos às discussões sobre os mesmos, quando cada estagiário trocou os planejamentos e analisou detalhes para as aulas dos colegas.

Caracterizando uma prática docente do professor, o planejamento no ECS dá início ao momento em que os estagiários começam a se enxergar como professores. Pelo motivo de que, nas etapas que antecedem de observação e participação, eles apenas estão junto com os professores supervisores, observando e auxiliando os alunos em suas dúvidas durante a aula de Matemática. Quando os estagiários se veem na função de elaborar um planejamento para a aula em que eles se posicionarão como professores, a preocupação com os alunos, a insegurança quanto à sua prática e aos seus conhecimentos e, ainda, o medo do desconhecido toma conta. Podemos observar isso nos seguintes recortes.

É em relação a isso a experiência de sentir a turma e dar aula é bem diferente. (...) mas quando você está em evidência ali, *o planejamento é seu, é você que vai planejar a aula e vai dar a aula, e ainda vai ser o professor mesmo*. E, é uma experiência, que tipo assim, lá [em relação à participação] você complementa o professor [supervisor], trabalha de acordo com o que o professor está trabalhando. Já na regência (...) é um posicionamento diferente, você fica em evidência, é uma situação bem diferente. E, saber lidar com essas situações, essas perguntas. Também tiveram algumas situações que não saíram como planejado, aí eu tive que me virar nos trinta, tipo, na hora ali você tem que se virar. Foi bem interessante [sobre a Regência] em relação a isso. (BT, 2017, Sessão de Reflexão).

Nos recortes a seguir, as duplas de estagiários BT e MC, e CR e WZ pontuam o que sobressaiu em suas experiências no ECS em relação aos planejamentos e regências.

Sentir a responsabilidade de estar à frente da turma como professor regente. Saber lidar com as situações e perguntas imprevisíveis. Saber dominar a sala mesmo em situações difíceis. Conseguir fazer o planejamento adequado para cada turma. (BT; MC, 2017, Slides).

Logo após participar dessas duas etapas [observação e participação], eu acredito que vem uma das partes complicadas: montar o nosso planejamento e aplicarmos. Agora o porquê de isso ser complicado? Você pensa que é fácil, que vai chegar lá e vai encontrar uma sala que irá produzir na aula, que seu planejamento está perfeito e que irá tudo ocorrer bem. Pelo menos são algumas das coisas que pensamos antes de ter esse contato no estágio. Chegando lá, percebemos que a maioria das coisas dá errado. Faltam exercícios, o tempo sobra ou às vezes falta. A sua explicação não sai como o planejado. Parece que o mundo conspira contra você e então você para, respira e pensa: “calma, você vai conseguir”. (CR; WZ, 2017, Slides).

Assim, ao realizarmos os planejamentos de forma colaborativa, buscando prever algumas situações durante a aula e imaginar possíveis dúvidas dos alunos, tentamos apaziguar

tais sentimentos dos estagiários. A proposta vinda do PFC é que possibilitou os diálogos e reflexões sobre os planejamentos, pois os estagiários puderam se perceber participantes dessa etapa de formação em qual estavam inseridos.

Entretanto, no movimento de reflexão final sobre o desenvolvimento do PFC no ECS, na descrição da dupla CR e WZ apresentada anteriormente, notamos que mesmo que tenhamos buscado colaborar no momento de planejamento, a dupla encontrou dificuldades ao aplica-lo em suas turmas. Os estagiários ao observarem suas próprias práticas em sala de aula e refletirem sobre o que planejaram, perceberam que “montar o planejamento e aplicar” é complicado. Visto que foi a primeira experiência deles em sala de aula enquanto professores, eles perceberam que apesar de dedicarem certo tempo e discussões para a elaboração de um bom planejamento, nem sempre isso garante que a aula transcorra como o previsto. Aprenderam pela própria experiência que o planejamento é flexível.

Seguindo com os movimentos de reflexões, a partir da elaboração e aplicação dos planejamentos, pela própria característica do PFC temos a importância do planejamento ser elaborado pensando no ensino e na aprendizagem dos alunos. Assim, categorizamos os planejamentos como contribuição para a formação dos estagiários enquanto professores. Quando eles são elaborados de forma colaborativa, são entendidos como ação docente e caracterizados como etapa do PFC e, por isso, permearam as discussões e reflexões dos estagiários juntos com as professoras orientadoras.

Para interpretarmos as contribuições dos planejamentos para a formação dos estagiários, concordamos com Pimenta (1995, p. 68) que “A ênfase das atividades de Estágio recai sobre as atividades de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula, para o que o planejamento e o trabalho conjunto dos professores são aspectos fundamentais”. No nosso caso, os planejamentos colaborativos parecem ter contribuído nessa linha de raciocínio.

Em vista da dinâmica procedimental do PFC no ECS, vamos descrever e interpretar alguns momentos das sessões de planejamento colaborativo, nos quais presenciamos colaborações entre os estagiários. Buscamos, com isso, proceder com reflexões críticas (IBIAPINA; ARAÚJO, 2008) recordando, examinando e questionando as experiências concretas que os estagiários vivenciaram na Escola e, também, nossas próprias experiências na Universidade nas sessões de planejamento colaborativo e de reflexão.

O primeiro recorte apresenta o estagiário WM pedindo ajuda ao colega LR sobre a divisão de tempo do planejamento, pois a insegurança maior de WM estava com a forma que o horário das aulas de Matemática para o 6º ano estava dividido, sendo o primeiro tempo,

depois o quarto e quinto tempos. Com esse pedido de ajuda, o estagiário WM começou a refletir em como procederia em sua aula. Observem.

WM: LR eu aceito sugestões para dividir isso [referindo-se ao próprio planejamento]. Como que eu dividiria isso? Porque é primeiro tempo e quarto e quinto tempo?

LR: qual ano?

WM: 6°. Porque, tipo, a maior parte aí é revisão. Não sei se daria tempo de passar tudo no primeiro tempo.

LR: Isso é para que dia da semana?

WM: Terça. Vai ser o dia todo.

MC: mas seguido?

WM: não, é primeiro tempo, aí depois só os vejo no 4° e 5° tempo. Tenta levar isso em considerações na hora que você for falar [sobre o planejamento]. Porque é difícil. Eu não consegui pensar em alguma coisa. Se fosse primeiro e segundo tempo e último tempo, seria perfeito.

LR: depende do que vem antes. O que eles vão ver é continuação da matéria?

WM: então, eles já viram múltiplos, divisores, decomposição por fatores primos. Eu só ia fazer uma revisão rápida com eles.

LR: essa é a ideia mesmo.

WM: aí eu já ia partir pro MMC. Eu exemplifiquei bastante a parte da revisão rápida. Mas vai ser coisa rápida.

LR: dependeria muito da primeira aula, da anterior a essa.

WM: então eles já viram tudo. Na última aula, eles viram fatoraço.

MC: o duro é ele começar o MMC e já tocar o sino.

WM: até que seria “de boa” [bom], porque aí eu teria feito a revisão.

Ao pensar em como procederia com a aula, com o planejamento nas mãos, o estagiário retoma aquilo que planejou prevendo possibilidades para sua aula e pensando no que os alunos já sabiam para dar seguimento ao que ele iria ensinar de conteúdo novo, no caso, MMC (Mínimo Múltiplo Comum). A previsão de como procederia durante a aula, pensando no passo a passo e na divisão do tempo, é característico da ação de planejar e entendemos como contribuição para a prática docente experimentada na Formação Inicial.

Os próximos recortes analisam dois planejamentos distintos, mas as discussões são acerca do objetivo de aprendizagem. O primeiro planejamento em discussão é o da estagiária AC com o conteúdo de multiplicação, no qual ela usaria o material dourado como ferramenta didática na aula.

IR: eles [AC e WJ, estagiários responsáveis pelo planejamento que IR está analisando] falaram sobre relembrar do conceito de multiplicação. Beleza! A gente colocou isso no nosso [planejamento] também. Mas, aí em baixo [como segundo objetivo de aprendizagem] eles colocam diferenciar multiplicação e divisão.

Pesquisadora: Eu falei isso com você também, lembra? [Direcionando a

fala para AC, sobre o planejamento dela]. Parece que tudo que você quer fazer é diferenciar a soma da multiplicação, que você achou que era o problema deles [alunos]. E isso está parecendo mais um objetivo principal da aprendizagem deles, essa diferenciação, ou seja, talvez diferenciar soma de multiplicação, seria um objetivo mais central do que o retomar, lembrar, fixar os conceitos de multiplicação.

AC: mas, é que a professora [supervisora] pediu para lembrar eles o conceito de multiplicação.

Pesquisadora: Isso foi o que a professora pediu. Mas, o que você vai fazer? Porque ao mesmo tempo em que a professora pediu isso, que você vai fazer, o seu objetivo é, conseguimos perceber claramente durante a leitura do seu planejamento, diferenciar a soma da multiplicação, que os alunos consigam mesmo diferenciar. É uma coisa boa. Não vai deixar de retomar, não vai deixar de lembrá-los. Então, assim, eu só acho que deveria ser colocado como objetivo, hora que você for fazer o último [planejamento] para me mandar.

A estagiária AC ao falar das dificuldades que ela observou nos alunos do 6º ano comentou que eles não conseguiam diferenciar soma de multiplicação e, por isso, em seu planejamento era essa a ideia que queria explorar com os alunos ao utilizar o material dourado. Ao mencionar sobre o que pretendia planejar para essa aula em conversas no Whatsapp, temos.

AC: Uma vez minha irmã chegou toda contente com a aula dela, a profa. tinha proposto um bingo da multiplicação e tal... Pensei em fazer isso pelo menos no 6º ano

AC: E antes fixar a ideia de multiplicação com material dourado...

Pesquisadora: Interessante... Tente elaborar o planejamento passo a passo do como você pretende trabalhar com isso. Lembrando a quantidade de aulas que você tem.

AC: Sim, seria só uma aula pra eles verem mesmo o que é a multiplicação no seu sentido real (até porque já viram). Só não entenderam. Eles ainda confundem com soma.

Porém, como a professora supervisora havia pedido que em sua aula a estagiária relembresse os alunos o conceito de multiplicação, por mais que toda a dinâmica apresentada na metodologia do planejamento apontasse a presença da diferenciação entre adição e multiplicação, ela insistia em deixar como objetivo de aprendizagem: lembrar o conceito de multiplicação. É possível garantir que tal postura foi apresentada pelo cuidado em agir com uma turma da qual a estagiária não se vê como a professora responsável e, ainda, pela falta de autonomia para planejar a aula.

A importância do diálogo sobre o planejamento foi para que a estagiária percebesse que, ao objetivar que os alunos compreendessem a diferença das operações de adição e

multiplicação, ela não deixaria de retomar o conceito de multiplicação. A pesquisadora pontua isso e aconselha que o objetivo de aprendizagem seja modificado no planejamento final, porém, é um conselho que a estagiária poderia seguir ou não.

Como conclusão desse diálogo sobre o seu planejamento, a estagiária AC junto com seu parceiro de dupla WJ resolveram optar pelo seguinte objetivo de aprendizagem: “Relembrar o conceito de multiplicação e diferenciar soma de multiplicação”.

O segundo planejamento discutindo sobre o objetivo de aprendizagem é o do estagiário MC que ainda estava incerto sobre qual seria o conteúdo e, por isso, quando os colegas analisaram seu planejamento, muitas dúvidas surgiram.

MM: quando eu li o conteúdo e depois o objetivo de aprendizagem, está meio estranho. Você colocou no conteúdo: números racionais, multiplicação e divisão de números racionais. Eu pensei: “ele vai falar o que são números racionais e trabalhar com multiplicação e divisão”. Só que *no objetivo você colocou: compreender o conceito de números racionais e suas representações, frações, números racionais e porcentagem*. E não citou multiplicação e divisão, que era para eles compreenderem as operações. Aí quando você foi colocar exemplo, você colocou de soma e subtração. Eu achei que ficou meio confuso.

MC: Isso eu acho que foi pelo sono.

(risadas)

[...]

MC: exemplos de representações decimais, eu fiquei na dúvida porque estávamos discutindo com o professor e ele falou que dá para misturar.

MM: mas não entendo,

MC: mas pode ficar confuso, então, deixa pra depois. [...]

MM: outra coisa que eu ia falar. Você colocou no objetivo sobre frações, números decimais e porcentagem só que deveria ter aparecido nos exercícios. Eu acho.

MC: então, eu coloquei muita coisa.

MM: (...) no desenvolvimento do planejamento você já colocou adição e subtração, *tem umas coisas que você colocou aqui [objetivos] e não colocou lá [desenvolvimento da aula e exercícios]*.

A confusão apresentada no recorte se faz, principalmente, pela incerteza do estagiário MC quanto ao conteúdo que deveria ser ensinado na aula. Pelo que a dupla MC e BT comentaram durante a aula de planejamento, o professor supervisor não havia conversado com eles sobre o conteúdo que seria trabalhado na regência deles. Assim, tanto o BT como o MC estavam com dúvidas sobre o que abordariam e, para não irem sem planejamentos para o momento das colaborações, elaboraram planejamentos com o que achariam pertinente para as aulas que iriam ministrar. Em continuação da análise e das colaborações, temos outros diálogos com os mesmos estagiários.

BT: então, eu estou na dúvida agora. O professor [supervisor] falou para gente que era multiplicação e divisão.

WM: então provavelmente ele já passou adição e subtração, ele tá passando agora.

LR: o meu [professor supervisor] ele tá com a mesma proposta do deles [professor supervisor da dupla BT e MC].

MM: você quer olhar? [direcionando o planejamento ao LR].

LR: não, depois eu olho. A questão é dos números racionais, a introdução. *Eu vi que a quantidade de conteúdos que tem aqui na primeira parte é muito grande para você, só para você explicar sobre os números racionais, a questão do numerador e do denominador, (...). É fração formada por números inteiros, que é o dois sobre um e tal; ainda tem as frações com a e b diferente de zero, (...) a questão da dízima, que só para você abordar isso vai as duas aulas já [estralou os dedos no sentido de passou rápido].* *Aí as operações que já deixariam na terceira etapa.*

BT: o professor [supervisor] até disse que são quatro aulas para decimais e quatro aulas para fração.

MC: uma pergunta boa, *já vai introduzir os racionais depois das quatro operações? Ou antes das quatro operações?* É uma dúvida que está bem grande.

Pesquisadora: [...] o professor falou para você que vai ser introdução dos números racionais e vai ser multiplicação e divisão?

MC: na verdade eu não estou lembrando.

BT: ele falou números racionais, multiplicação e divisão. Só que eu não lembro mesmo se ele falou se vai comentar a parte de adição e subtração. Também foi muito rápido nas conversas que a gente teve.

[...]

MC: por isso, por a gente não saber como é que está o conteúdo da sala, eu coloquei no começo: “questionar se eles sabem o que são números racionais” (...) se eles já ouviram de alguém ou não. Para ver, porque, assim, ou a gente vai dar uma revisão rápida do conceito, que é o que eu coloquei, ou a gente vai pegar desde o começo dos conceitos de números racionais.

[...]

A discussão não foi finalizadora do planejamento, visto que os estagiários tiveram que buscar com o professor supervisor o conteúdo que iriam ministrar e, já com o conteúdo, estabeleceram o seguinte objetivo de aprendizagem: “Compreender as operações de multiplicação e divisão de números racionais e entender o conceito geométrico por trás delas”. A partir de tal objetivo, a dupla conseguiu interligar a metodologia com os exercícios propostos e, igualmente, com a possível avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Como reflexão e análise dessa experiência, aproximamo-nos do que Pires (2012) apresenta em sua pesquisa sobre ECS em Matemática nas Universidades UFBA, UEFS e UCSAL, quando menciona as relações dos professores supervisores com estagiários em vista de aproximações da Escola e da Universidade.

A ausência de uma relação mais próxima com as escolas de educação básica foi um dos fatores mais destacados nas falas dos professores e estudantes.

Como alterar esse estado de fato sem desenvolver conjuntamente projetos de estágios em que os professores da escola básica participem ativamente com os professores nas instituições de ensino superior na elaboração desses projetos? (PIRES, 2012, p. 110).

E aqui cabe a reflexão sobre o planejamento colaborativo elaborado pela pesquisadora com sua orientadora, ou melhor, por nós professoras orientadoras do ECS I. Retomamos o que desenvolvemos e, pela ausência da participação de alguns professores supervisores, percebemos uma lacuna em nosso Plano de Estágio. Notamos que cabe a nós, orientadoras, conduzirmos os estagiários para as práticas colaborativas também com os professores supervisores.

Partimos da ideia de que professores supervisores, professores orientadores, diretores e coordenadores em conjunto com os estagiários, formem um grupo colaborativo que tenham como objetivo em comum o ensino e aprendizagem de qualidade aos alunos da Escola Básica e, para o ECS, o objetivo da formação de professores de Matemática articulando Universidade e Escola, teoria e prática.

Essa reflexão foi possibilitada pela experiência das professoras orientadoras com os estagiários colaboradores e observadores das aulas de ECS na Universidade. Vez que, ao refletirmos sobre possíveis mudanças para aula de Estágio, percebemos que o desenvolvimento do PFC se daria com mais eficiência e eficácia se houvesse a colaboração dos professores supervisores. Em colaboração com nossa reflexão, temos as análises e reflexões do estagiário LR, ao responder uma questão que nós, professoras orientadoras, levamos aos estagiários no último dia de aula.

[...] outra coisa que mudaria [no ECS], não sei se é possível, mas a questão do professor [supervisor] participar, os próprios professores das escolas participarem dos planejamentos. Isso aí ficou muito aquém, a gente não teve muita proximidade com o professor [supervisor] na hora de fazer o planejamento. Então isso foi o que deu um distanciamento nosso em relação à turma. Ele tem o costume de conhecer os próprios alunos, então dá aquela direção do planejamento, seria uma grande ajuda para gente. (LR, 2017, Sessão de Reflexão).

O estagiário LR menciona da participação dos professores supervisores na elaboração dos planejamentos colaborativos. E ele menciona o motivo de achar isso interessante: “costume de conhecer os próprios alunos”. Mais uma vez percebemos que os alunos, nossa primeira categoria, são fundamentais para os estagiários pensarem em suas práticas docentes.

Com esses recortes, e já de antemão com outros que analisaremos, é possível observarmos que os estagiários ao planejarem as aulas se preocupam com os professores

supervisores: “o (a) professor (a) pediu”. Sabemos que a proposta do PFC é de que os planejamentos sejam pensados a partir das dificuldades dos alunos, de um problema que os professores percebem na aprendizagem e que, com isso, planejem a aula visando sanar tais problemas. Porém, os estagiários não se veem como os principais responsáveis pela aprendizagem dos alunos, até que realmente se colocam em frente à sala de aula.

Por isso, durante o planejamento da aula, ao mesmo tempo em que se preocupam com seus alunos, com as interações e se serão bem recebidos pelos mesmos, o que realmente importa é se o que eles planejaram estará de acordo com a aula dos professores supervisores. Entendemos que isso acontece, pois, “planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1992, p. 21).

Mesmo que os estagiários tenham observado os alunos, percebido as dificuldades em alguns conteúdos, eles se sentem pressionados e responsáveis em aplicar uma aula que agrade e seja condizente à aula dos professores supervisores. Com o estagiário CR percebemos esse movimento.

Então, sobre as atividades, não sei se vocês viram, não estão tão difíceis. Porque *o professor [supervisor] falou que não adianta correr*, ele falou que ele vai com mais calma nos conteúdos. *Para ele, pode gastar uma semana ou até um pouco mais, porque não adianta correr com os exercícios, os alunos não vão entender*. Por isso que eu perguntei pra MD sobre o negócio das frações. Eu não coloquei no meu planejamento. O meu é bem simples mesmo, tem um exemplo, eles vão olhar o exemplo como faz, e depois eles vão resolver. Depois vai olhar outro exemplo, e vai resolver. Aí o último foi o mais difícil que eu coloquei. E no jogo, é mais para revisar o conteúdo que eu vou dar nessa aula. (CR, 2017, Sessão de Planejamento Colaborativo).

Esse estagiário relata o que fez em seu planejamento levando em consideração, foi a conversa que teve com o professor supervisor. Preferiu colocar exemplos e exercícios para que os alunos resolvessem de tal forma que não “correria com o conteúdo”, buscando aproximar-se da prática do professor supervisor. Ou seja, a preocupação com o planejamento desta aula estava em seguir o ritmo que o professor tinha com a turma.

Comprendemos no próximo diálogo os estagiários mencionando sobre a forma como os professores supervisores apresentam os conteúdos aos seus alunos. Visto que, aqueles recorreram aos professores para saberem como deveriam ensinar alguns conteúdos matemáticos, pela insegurança em trabalhá-los por apresentarem mais de uma possibilidade

de ensino. Assim, os estagiários preferiram seguir o modo como os professores supervisores trabalhavam.

MM: eu também acho difícil, porque um assunto tem várias formas de explicar. Por exemplo, MMC tem várias formas de achar o MMC. Eu tenho dificuldade em saber qual que eu tenho que colocar. No caso, eu perguntei para professora [supervisora] qual que ela estava ensinando para eles e eu ensinei do jeito que ela estava mostrando.

WM: ela mostrou duas formas de resolver.

MM: mas, eu também queria mostrar de várias formas, porque eu queria dar liberdade para o aluno escolher do jeito que ele quer resolver. Mas, a professora [supervisora] não gosta disso.

Talvez a estagiária ainda não tivesse autonomia para o planejamento e condução da aula. Por serem os primeiros contatos com os alunos, isso pode ter trazido insegurança. A preocupação maior dos estagiários era de não atrapalharem a aprendizagem dos alunos trazendo propostas muito diferentes dos professores supervisores.

O próximo estagiário comenta sobre o ritmo da aula e da rigidez do professor supervisor da turma que acompanhou e, pensando nisso, tentou seguir o padrão das aulas observadas. Esse estagiário é da turma I, ou seja, elaborou o planejamento individualmente, apenas compartilhando as ideias com o grupo. Poucas vezes aceitou as colaborações dos demais colegas ou das professoras orientadoras.

O conteúdo vai ser introdução dos números racionais. A primeira parte vai ser do modo tradicional, porque não tem como fazer algo de diferenciado com a parte introdutória. [...] Mas, eu acho, que no primeiro momento eu não modificaria tanto, *até pelo ritmo da aula do professor* [supervisor]. *Ele é um professor rígido, ele tem os métodos dele, então, se eu interferir demais nos métodos dele, eu vou acabar prejudicando o aprendizado dos alunos.* Foi isso que eu percebi. Então, o que eu vou fazer é começar do modo tradicional, para fazer com que eles se adequem aos números racionais. Sobre a definição, o que eu tinha comentado dos números inteiros: frações, a e b , com b diferente de zero. O que faltou no meu planejamento da primeira aula foi pesquisa e aí eu acabei não colocando. Mas, eu deixei explícito que vou colocar do livro deles ou de outro lugar. (LR, 2017, Sessão de Planejamento Colaborativo).

O estagiário LR ao pensar no planejamento, preocupa-se com a aprendizagem do aluno, porém, norteado pela prática observada do professor supervisor. Outro movimento interessante apresentado por esse estagiário ao comentar sobre o planejamento foi da falta de pesquisa sobre o conteúdo, visto que deixou de mencionar algumas coisas que para ele seriam importantes estarem no planejamento. Mas, antes de falar sobre essa prática de pesquisar para

planejar, mais alguns recortes apresentam a importância dos professores supervisores no momento do planejamento das aulas para as regências dos estagiários.

Pesquisadora: a professora [supervisora] pediu isso para vocês, trabalharem mais com exercícios?

WM: sim.

MM: e esse negócio de levar para imprimir, eu esqueci de perguntar para a professora, não sei se ela acha bom isso. Porque eu percebi que ela quer que eles tenham tudo no caderno, para ela passar o visto, para dar nota de caderno. Aí eu não sei, tem que falar com a professora. Mas, se ela liberar eu acho melhor ainda levar impresso.

Falando sobre levar os exercícios já impressos, uma prática que era diferente da professora que essa dupla acompanhou. Então, eles optaram em passar os exercícios no quadro para que os alunos copiassem, seguindo ao que haviam observado da prática da professora.

Eu dei uma misturada entre multiplicação, soma, subtração, porque eu vi que na matéria passada (...) a professora [supervisora] tem esse costume de fazer essa mistura. (MM, 2017, Sessão de Planejamento Colaborativo).

Ao descrever sobre os exercícios que elaborou para a turma de 7º ano, com o conteúdo de “operações com números racionais”, a estagiária pontuou que inseriu exercícios de multiplicação, soma e subtração, pois observou que a professora supervisora já havia feito isso.

Voltando à questão de serem feitas pesquisas para a elaboração dos planejamentos, nós levamos, enquanto formadoras, em uma aula de reflexão sobre as ações no ECS com o PFC, algumas questões norteadoras para discussões e reflexões, uma delas foi nesse sentido.

MD: [fazendo a leituras das questões] como foram feitos e pensados seus planejamentos? Quais foram as maiores dificuldades ao ensinar matemática? O que você considerou fácil/simple ao ensinar alguns conteúdos matemáticos? (*Vixi!*)

IR: foi baseado no seu planejamento [da pesquisadora].

Pesquisadora: só na estrutura, porque no conteúdo, não.

MM: primeiro a gente descobre o que a gente vai dar, depois.

WM: a gente revisa.

MM: a gente vê se a gente sabe aquilo. Se a gente já sabe a gente vai e coloca lá.

Pesquisadora: se vocês não sabem, o que fazem?

MM: tem que estudar de novo.

WM: pesquisa.

Pesquisadora: e aonde pesquisam?

MM, WM, WJ: na internet.

WJ: Brasil Escola.

MM: *a não, quando eu faço planejamento eu pesquiso, mesmo sabendo o conteúdo, eu pesquiso em vários sites para eu ver formas diferentes de definição e de outras coisas, porque eu vejo o que eu mais gosto e coloco.*

MC: às vezes eu acho um macete também que fica mais fácil. Por exemplo, para saber a diferença de MMC e de MDC eu achei um, então ficou bem mais fácil.

WM: tem também aquilo que você tem que pesquisar dessa matéria que vai dar, vai ser para o sexto ano, neh. [O estagiário disse no sentido de tomar cuidado com o que pesquisa, linguagem e nível de dificuldade, lembrarem-se sempre que é para alunos do sexto ano, no caso].

MM: por isso que eu pesquiso em vários sites.

WM: é porque pode ter uma coisa muito complexa pra eles.

MM: aí também pesquiso exercício.

Pesquisadora: vocês aí atrás. Para o planejamento, fizeram a mesma coisa?

WZ: o planejamento, a única coisa que eu pensei foi de como eu iria explicar.

Pesquisadora: mas como você pensou?

WZ: Fui pensando e colocando.

(muita risada)

Pesquisadora: a partir das suas experiências com aquele conteúdo?

WZ: ficava pensando: “se eu falar isso eles podem não entender essa palavra, que é muito um termo matemático”, eu pensava: “eles podem não entender”. Então eu falo essa palavra e depois eu explico em uma linguagem que eles vão entender, para eles poderem associar a palavra com o que quer dizer. Foi pensando nisso.

Ao analisarmos esse diálogo e respostas dos estagiários percebemos um distanciamento da proposta dos PFC. Nesse ponto precisamos retomar a questão de que os estagiários estavam submetidos às regras dos professores supervisores e, mesmo se isso não estivesse explícito, implicitamente a preocupação de cada dupla estava com os professores supervisores e com a aprendizagem de seus alunos.

Sabemos que ao elaborar o planejamento pela proposta do PFC deveria se começar com a identificação de um problema na aprendizagem dos alunos, como os estagiários sentiam-se distantes das turmas, não se percebiam competentes para tal encontro e análise de um problema de aprendizagem. Exceto da nossa estagiária já mencionada AC que percebeu a dificuldade que seus alunos tinham em diferenciar soma de multiplicação. Por isso, quando mencionamos o planejamento colaborativo, falamos de nossa adaptação ao mesmo.

A maioria dos estagiários trabalhou com o conteúdo que foi discutido com os professores supervisores e, para elaborarem os planejamentos, fizeram pesquisas sobre os conteúdos, definições, exercícios e problemas a serem trabalhados com o nível das turmas que acompanharam.

Os recortes a seguir apresentam algumas características que entendemos do ato de planejar: “a funcionalidade, a objetividade e realismo, a utilidade, a simplicidade, a flexibilidade e a previsibilidade” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1992, p. 67).

Então, a ideia inicial, na verdade eu tinha colocado no primeiro planejamento (...) só esse primeiro. Só que eu peguei e puxei [trouxe para a primeira aula], porque era para ser cinco problemas nessa segunda aula. [...] Eu falei: “cara, não vai dar tempo”. Eu puxei [trouxe um problema previsto para a segunda aula para a primeira aula] até, para, justamente, trazer um conectivo para as aulas. Para dar uma noção de problemas para eles, para já poupar um pouco de tempo na segunda aula. Porque a segunda aula vai ser mais tensa. Até organizar a sala, eles ficarem de boa, uns 5 minutos pelo menos perdidos. E a ideia é que os quatro problemas talvez sejam muitos mesmo, pensei que poderia ser muito. Na primeira eu não achei que poderia ser muito, porque a gente vai revisar alguns conceitos, e talvez na revisão desses conceitos a gente perca um pouco de tempo e até explicar certinho o passo do MMC, como calcular, eu acho que talvez perca bastante tempo. Talvez não consiga nem chegar. (BT, 2017, Sessão de Planejamento Colaborativo).

O recorte de Sessão de Planejamento Colaborativo mostra os estagiários WM e MM refletindo sobre possibilidades para a aula, de forma a prever determinadas ações dos alunos ao resolverem as questões propostas. Também notamos as características de funcionalidade, objetividade e realismo.

WM: sabe o que eu estava pensando também? Trabalhar MMC. Eu podia tirar alguns itens aqui e criar mais duas questões. E sabe o que eu podia pedir pra eles? Ao invés de MMC, falar: “dê os múltiplos de 12 e 60”. “Quais são os múltiplos de 12 e 60?”. Sei lá, eu escrevo assim: “dê pelo menos cinco múltiplos de 12 e 60”.

MM: comuns.

WM: comuns, isso, sem ser necessariamente o menor múltiplo comum.

Pesquisadora: Sim, é interessante fazer isso.

WM: aí eles podem fazer dos dois números e depois circulando.

Pesquisadora: sim. Muito bom. Eu não tinha me atentado a isso.

WM: aí seria a [questão número] dois. Essa daqui, a [questão] três, é um pouco difícil, para eles seria um pouco difícil? Seria, mas daria para trabalhar na aula. Ah, e eu acho que eu conseguiria fazer a correção desses três exercícios na aula. Ai eu poderia passar esse aqui como um desafio, tarefa, alguma coisa assim.

Pesquisadora: mas, você nunca mais vai voltar a vê-los.

WM: humm, verdade.

Pesquisadora: você não pode, não tem essa opção.

WM: eu *deixo esse aqui para caso eu precise de um artifício na hora*.

Pesquisadora: E aquele conselho que eu dei para uns, tentar corrigir na aula mesmo. Dá um tempo para resolver a primeira [questão].

WM: e se não der tempo de corrigir na aula?

Pesquisadora: aqui que está o que eu vou falar. Fala: “vamos todo mundo

agora fazer o exercício um”. Hora que você perceber que está todo mundo terminando, corrige.

WM: ah!

Pesquisadora: vamos fazer o exercício dois.

MM: sim.

Pesquisadora: todo mundo tá terminando.

WM: corrige.

Pesquisadora: corrige. Entendeu? Articula e fica uma coisa dinâmica também. Não fica só eles fazendo, e só.

WM: para os dois últimos tempos estão bons esses exercícios. É só eu complementar com essa ideia nova.

Pesquisadora: é só troca alguns desses, por essa ideia que ficou mais interessante.

Ainda na sessão de Planejamento Colaborativo, trazemos no recorte um diálogo sobre a flexibilidade do planejamento.

WM: eu estava pensando aqui em tirar os divisores, porque não vou falar de MDC, só de MMC. Eu ia falar de divisores porque eu queria falar dessa relação aqui, ô, eu podia fazer a relação de múltiplos e divisores. Quando eu falo que 15 é divisível por 3. Aí eu falo que 3 é divisor de 15, ou seja, 15 seria o que? Um múltiplo do 3.

Pesquisadora: é, tanto que hora que eu li, eu nem me atentei tanto a isso, por causa disso, porque você justificou. Mas aí é com você. É aquele negócio, *tenta imaginar que você está dando a aula*. Hora que você está fazendo o planejamento, pensa que está ali em pé e fazendo tudo isso. É planejamento tem uma característica que é a *flexibilidade*, você não precisa dar tudo que colocou e também não precisa só dar o que colocou. Você pode não dar algumas coisas e pode incrementá-lo durante a aula.

WM: se for necessário, né? Daí um aluno pergunta uma coisa que não estava no planejamento.

Pesquisadora: vocês fizeram tudo esse planejamento, daí um aluno perguntou uma coisa. Tudo isso aqui morreu. Porque vocês deram outros exercícios, outro conteúdo, porque tudo foi pertinente para aquele momento. *E isso é ser flexível, o professor ter jogo de cintura, conhecer o conteúdo* e tal.

MM: isso é uma coisa legal, porque eu só pensei isso com a professora (da disciplina de Prática), porque ela falou isso com a gente, sobre isso que você está falando agora. *A gente tem que prestar atenção no que o aluno pergunta e no que ele fala. Às vezes o que eles perguntam pode ser mais pertinente para aula, pode ser mais interessante do que o que a gente colocou no planejamento*. Eu pensei que quando a gente fez o planejamento a gente tinha que seguir tudo certinho, e que se não fizesse alguma coisa do planejamento seria um absurdo. Eu achava isso.

Por entendermos que a ação de planejar é uma prática docente constante da profissão, essa categoria intitulada “planejamento” apresentou-se como contribuição para a formação dos estagiários enquanto professores de Matemática. Apesar de em sua estrutura termos adaptado o planejamento colaborativo a partir das ideias do PFC, não conseguimos que as

práticas dos estagiários se aproximassem à realidade dos professores supervisores já com experiências em sala de aula. Mesmo que a investigação das dificuldades dos alunos apareceu timidamente em algumas vozes dos estagiários, entendemos que esse é apenas um momento da Formação Inicial destes sujeitos, e a contribuição é garantida quando notamos que a categoria de “interação e relação com os alunos” perpassou o pensamento no planejamento.

Contribuições para a formação enquanto professores de Matemática se fizeram quando, ao planejarem, os estagiários tiveram práticas de pesquisar e estudar conteúdos matemáticos, apropriando-se de novos significados que os auxiliaram durante as aulas ministradas. Além disso, a aprendizagem sobre a importância em prever possíveis dúvidas e questões que os alunos podem levantar durante a aula e, mesmo, da flexibilidade que o planejamento possui.

Muitos estagiários (a maioria) elaboraram pela primeira vez planejamentos de aulas e estiveram pela primeira vez em frente à sala de aula como professores. Essas experiências possibilitaram e potencializaram as discussões e reflexões durante as nossas reuniões presenciais na Universidade e durante as escritas dos relatórios finais de Estágio.

Como um dos objetivos do PFC e do plano de Estágio está em elaboração de planejamentos de forma colaborativa, compreendemos que essa categoria de análise se encaixa como resposta a esse objetivo de aprendizagem aos estagiários: elaborarem planejamentos de forma colaborativa.

A próxima categoria de análise surge a partir de toda a experiência que os estagiários vivenciaram ao interagir e relacionar com os alunos e dos planejamentos elaborados, em ação, observados e analisados em sessões de reflexão. Ela se deu com a denominação de “investigação da própria prática ao ser professor”, visto que ao analisarmos as vozes e as escritas dos estagiários, a própria prática deles durante o Estágio direcionava-os a pensarem neles enquanto futuros professores.

3.2 RELAÇÕES E INTERAÇÕES COM O ALUNO

Durante as reflexões sobre o que foi colocado em ação nas aulas de regência, com a presença dos observadores, sendo que estes acabaram por observar os seus iguais, as falas dos estagiários apresentam a importância dessa experiência ao se colocarem como professores, com os seus planejamentos em ações. Nesses momentos, eles se colocavam a disposição dos alunos e, por isso, percebiam como os mesmos resolviam as atividades propostas pelos

professores e, ao observarem isso e ajudarem os alunos nas resoluções, os estagiários fizeram observações sobre a aprendizagem dos alunos.

Por ser o ECS um momento em que os estagiários adentram na realidade da escola e ali vivem diferentes relações com diferentes sujeitos desse espaço, o que esperávamos encontrar eram as relações com os professores supervisores das turmas que eles acompanhavam. Esperávamos que os estagiários ao enxergarem os professores já em exercício pensassem nas suas próprias práticas, nos caminhos metodológicos que iriam seguir. Mas, as relações e as interações que realmente se sobressaíram nas vozes dos estagiários foram as com os seus alunos. Qual é a importância deste aluno para a formação do professor?

Então, nesse “campo de conhecimento que se produz na interação entre curso de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29), os estagiários preocuparam em pesquisar e compreender como interagir e relacionar da melhor forma com seus alunos, em especial no momento de regência. Entendemos que essa preocupação com o aluno é resultado tanto da individualidade de cada estagiário como também do que pretendíamos com o PFC aplicado.

Assim, começamos a observar nas vozes dos estagiários algumas preocupações com a aprendizagem dos alunos. Inicialmente se davam pelas interações e relações deles com os alunos. Os recortes de slides apresentados na aula final do ECS a seguir mostram um pouco da preocupação que os estagiários tinham com suas relações e interações com os alunos.

Depois ir às aulas e participar, sendo que *não temos um certo contato com os alunos é algo complicado*, pois eles possuem um receio pelo fato de *não nos conhecermos*. (CR; WZ, 2017, Slides).

Anteriormente, os estagiários pontuam a experiência durante o ECS que acontece logo após a observação da Escola, do PPP e do Livro Didático, quando eles passam à etapa de observação e participação em aulas de Matemática. No recorte apresentado a seguir, os estagiários comentam da experiência vivida com as interações com seus alunos durante todo o tempo que passaram nas Escolas. Mencionam em tópicos, aquilo que para eles sobressaiu nas relações com seus alunos.

- Adaptar-se às situações em que cada aluno se enquadra.
- A questão da *interação positiva com os alunos, descobrir que eles possuem mais em comum com você do que o esperado*.
- Surpreender-se com o desempenho de alunos com linhas paralelas de raciocínio. (BT; MC, 2017, Slides).

Os próximos estagiários trazem reflexões da etapa de Observação e Participação nas aulas de Matemática.

Aqui conhecemos a *rotina dos alunos em sala, ritmo de estudos*, postura das professoras em relação à turma.

Nesta fase pudemos descobrir que *ambas as turmas eram bem agitadas e participativas na mesma medida*. Desta forma, *tínhamos o perfil de cada turma, o que nos facilitou na fase de regência*.

Algo interessante é que na observação não estávamos tão animados com a experiência, pois ficamos com receio por as turmas serem agitadas. Já na participação *esse receio se foi, devido ao contato direto com os alunos*.

Assim nos sentimos mais confiantes para a fase de regência. (MM; WM, 2017, Slides).

Cada dupla de estagiários menciona da importância de se relacionar com os alunos, entendendo que cada aluno é diferente. Alguns estagiários conseguiram se identificar com seus alunos. O contato direto com os mesmos e o estabelecimento de relação de confiança, para os estagiários foi positivo principalmente para o momento da regência, quando eles se colocam à frente da sala como professores.

Essas preocupações com os alunos, interações e identificações surtem efeito positivo para a formação dos estagiários. Entendemos que essas reflexões e experiências se enquadram como contribuições, pois elas intensificam e intencionam as práticas docentes. Nesse sentido, temos Franco (2016) explicando quando práticas docentes configuram-se como práticas pedagógicas e, de alguma forma, apresenta a importância do aluno para que isso aconteça.

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, *um professor sabe qual é o sentido da sua aula em face da formação do aluno*, que sabe como sua aula integra e expande na formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: *ele dialoga com a necessidade do aluno*, insiste em sua aprendizagem, *acompanha seu interesse*, faz questão de produzir o aprendizado, *acredita que este será importante para o aluno*. (FRANCO, 2016, p. 541, grifos nossos).

Então, o aluno tem papel fundamental para a ação do professor, é observando o aluno que o professor dá a intencionalidade à sua ação. Dessa forma, a contribuição esteve quando os estagiários apresentaram essa preocupação com o aluno, com a relação que eles teriam e em como elaborariam e ministrariam a melhor aula.

Quando fui participar, pude observar de perto as dúvidas mais frequentes dos alunos, a dificuldade deles, tentar me colocar no lugar deles, e explicar de uma forma que para eles fosse mais fácil de entender.

Confesso que durante algumas explicações que dei vi que o aluno não conseguiu captar a mensagem que quis mandar para ele, nesse momento tive que pensar uma maneira diferente para que eles entendessem. Penso que para ser professor, saber o conteúdo é o básico, mas ensinar, *passar aquele conhecimento para o aluno* é tão importante quanto o saber, durante as participações fiz observações que irão me ajudar na hora das regências e com as metodologias. (BT, 2017, p.38 - Relatório Final de Estágio Supervisionado I).

Das relações com os alunos, esse estagiário se mostra preocupado com a forma de ensinar Matemática para que o aluno entenda. Porém, carrega a ideia da transmissão de conhecimento ao mencionar “*passar aquele conhecimento para o aluno*”, mas também, podemos observar que o estagiário se percebe em um processo de aprendizagem a partir do que vivenciou nessa etapa de participação.

Na tentativa de se colocar no lugar dos alunos e explicar de uma forma facilitada, e sem o êxito que pretendia, o estagiário se posicionou refletindo sobre sua própria prática e se expressou com palavras que conotaram a ideia de transmissão. Compreendendo a ideia de que é possível transmitir o conhecimento, considerando isso como ensinar aquilo que o professor sabe: “para ser professor, saber o conteúdo é o básico, mas ensinar, *passar aquele conhecimento para o aluno* é tão importante quanto o saber” (BT, 2017, p.38 - Relatório Final de Estágio Supervisionado I).

Enquanto formadores, a atenção tem que estar voltada a tais riscos na aprendizagem dos futuros professores. O que almejamos aos nossos estagiários era da percepção do que Freire (1996) relata sobre a relação que se deve estabelecer entre o aluno e o professor, no nosso caso de análise, entre o aluno e o estagiário na situação de professor:

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]. (FREIRE, 1996, p. 12).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que vemos a transmissão de conhecimento na ideia de ensino do estagiário, percebemos o movimento de aprendizagem do mesmo a partir de sua experiência ao ensinar Matemática aos alunos da Educação Básica, ainda na etapa de participação. Tanto que, ao encerrar esse recorte de reflexão, o estagiário pontua que fez observações que o ajudarão para a etapa de planejamento e de regência. Foi a partir de

relações e interações em processo de ensino e aprendizagem do estagiário com o aluno que ocorreu a reflexão sobre e para a futura prática do estagiário no momento da regência.

Outros recortes apontam mudanças de pensamento sobre a aula a partir da visão que os estagiários tinham dos alunos. Alguns comentários sobre os recortes são feitos buscando descrever e interpretar o que consideramos como contribuição das interações e relações com os alunos para a formação desses estagiários enquanto professores.

É preciso mudar as formas de ensinar para *tornar a matemática mais atrativa, mais compreensível para os alunos.*

[...]

Não banalize a matemática! A forma como o professor da disciplina se porta na aula, influi diretamente na visão que o aluno tem da disciplina. (VD, 2017, Slides).

A primeira marca na escrita desta estagiária em seu slide de apresentação aos colegas é a chamada para que não banalizemos a Matemática. A preocupação com o que se ensina e a maneira como o professor se porta diante da sala de aula ao apresentar a disciplina, são preocupações marcantes no recorte. Ainda, ao apresentar algumas aprendizagens a partir das experiências no ECS, a estagiária VD mostra, assim como vários estagiários, a importância do aluno para a sua prática docente. Para ela, a prática do professor em sala no momento do ensino é influenciadora da visão que o aluno tem da disciplina. Sobre isso,

Na relação entre professor e aluno, existe um discurso e um comportamento de cada professor que termina produzindo normas e escalas de valores, a partir das quais classifica os alunos e a própria turma, como um todo, e os alunos, em particular, podem ter uma reação própria a cada professor, dialogando, negando ou assumindo a sua imagem. Nessa construção de imagens e estereótipos, mesmo sendo fruto das relações entre alunos e professores, o discurso e a postura deste têm uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de “tipos” de alunos e da própria turma. (DAYRELL, 1999, p. 20).

Interagir e conhecer seus alunos parece ter sido algo que permeou as experiências e reflexões dos estagiários. Nos momentos das elaborações dos planejamentos, essa continuava sendo uma preocupação presente nos diálogos dos estagiários.

Tentamos pensar em *formas de envolver os alunos e em atividades que os desafiassem.* Pensamos nos níveis de dificuldade dos exercícios, formas de resolução para explicarmos e possíveis formas de resoluções dos alunos.

[...]

Colocamos os planejamentos em prática, e foi então que vimos que o planejamento nem sempre precisa ser seguido à risca, *precisamos nos*

adaptar ao ritmo dos alunos conforme vão compreendendo ou não o que está sendo dito. (MM; WM, 2017, Slides).

Ao falarem do planejamento e do momento da regência, não deixam de mencionar a importância dos alunos para que a aula acontecesse. O planejamento foi pensado e elaborado conforme a turma e, depois, ao colocá-lo em prática, os estagiários mencionaram do ritmo da turma e de respeitar os alunos. Ou seja, avançar quando os alunos mostram rendimento na aprendizagem do conteúdo ou diminuir o ritmo se eles ainda apresentam dificuldades.

Lembrando que esse momento de planejamento feito pensando nos alunos seguiu ao proposto pelo PFC. Os estagiários elaboraram e pensaram em conjunto com professores formadores e outros colegas estagiários.

O recorte a seguir pontuará uma experiência da dupla de estagiárias IR e MD ao aplicar uma aula com jogo didático. Os alunos participaram como elas esperavam, o que fez dessa experiência marcante para elas foi atitude da professora supervisora.

Nossas experiências foram as mais marcantes possíveis. Primeiramente tínhamos receio de como os alunos iriam nos receber, mas chegando à escola percebemos que apesar de algumas brincadeiras, fomos bem recebidas pelos alunos e pelos gestores da escola.

Tivemos uma experiência com uma professora que nos marcou. Em aula do 7ºB levamos um jogo didático para a sala de aula. No começo da atividade ia tudo bem até que em certo momento a professora resolveu palpar na regra do jogo, fazendo com que a sala saísse de controle e chegasse ao ponto de pedir para a professora sair da sala. Felizmente conseguimos controlar a situação, mas os alunos ficaram intrigados com a atitude da professora.

Saindo de sala, a professora nos aconselhou a desistir de aplicarmos jogos didáticos na sala de aula, pois somente haveria bagunça e não rendimento. (IR; MD, 2017, Slides).

Neste recorte é possível perceber na fala das estagiárias, a preocupação com o relacionamento delas com os alunos. Compreendemos que isso aconteceu por elas acreditarem que a partir do momento que se estabelecesse boa interação com os alunos, as aulas fluiriam com facilidade. Por isso, ao levarem um jogo, buscando que seus alunos participassem e aprendessem de forma divertida, elas não gostaram de algumas atitudes da professora titular da turma. Esse apontamento está presente tanto na apresentação final, nas sessões de reflexão e no relatório final. Foi marcante esse momento, pois a preocupação delas estava com os alunos e a própria professora supervisora, no ponto de vista das estagiárias, atrapalhou a dinâmica do jogo, a aula e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Dessas interações e relações com os alunos, os estagiários passaram a elaborar seus planejamentos colaborativos pensando nas melhores formas de atraí-los para o aprendizado dos diferentes conteúdos matemáticos. Ao colocarem tais planejamentos em ação e depois participarem das sessões de reflexões, os estagiários conseguiram descrever um pouco de suas aulas e mencionaram algumas dificuldades quanto à aprendizagem de seus alunos.

No início das nossas regências, não esperávamos certas situações que somente quando você vira docente e ministra a aula consegue compreender melhor. Nas observações, percebíamos problemas recorrentes durante a aula, porém não esperávamos que pudessem acontecer com a gente.

A parte mais problemática foi perceber que *certos alunos progrediam no conteúdo e outros não sabiam o básico*. Diante disso, ficamos sem reação, pois apesar de pedirmos para aqueles alunos que sabiam mais ou que já tinham terminado a atividade, ajudassem os que tinham mais dificuldade, não era aos nossos olhos algo suficiente e agradável. (IR; MD, 2017, Slides).

As estagiárias observaram a partir das experiências ao ministrarem aulas de Matemática, a dificuldade em acompanhar todos seus alunos e avaliar se estão aprendendo e fazendo as atividades propostas. Como ferramenta para ajudá-las no auxílio dos alunos com dificuldades em resolver os exercícios, utilizaram os alunos que atingiram o objetivo de aprendizagem proposto para a aula, porém, elas acharam que isso não foi o suficiente.

MD: ah, o duro é quando você vai ensinar multiplicação, e *a criança tem uma dificuldade lá atrás*. Você fala: “o que eu faço?”. Porque, poxa, eu tenho que ajudar os outros e se eu parar pra ensinar só esse, para explicar desde adição, para ele entender. Eu não sei o que faço. Aí a gente fica naquela.

MM: é, porque *vai parar a aula para atender um aluno?* É complicado. Também, *o que eu acho muito difícil, é quando você chega em um aluno e ele está fazendo um exercício e fala: “como é que faz esse aqui?”*. Ele quer que você dê a resposta para ele. Aí fala: “você não vai dar a resposta”. Aí a pessoa vem e me pergunta: “quanto que é dez dividido por dez?”. Aí eu falo assim: “faz a conta no caderno”. E ela falou: “eu não sei quanto é dez dividido por dez”. Isso eu acho difícil, porque para mim isso é uma coisa óbvia, mas para ele não é óbvio. E eu não sei como explicar uma coisa que é tão óbvia assim. (Recorte Sessão de Reflexão).

Nesse diálogo as estagiárias comentam algumas dificuldades que elas tiveram em suas práticas docentes em relação ao que os alunos apresentavam de respostas durante a aula. Falaram da dificuldade em atender a todos os alunos ao mesmo tempo, visto que os níveis de dificuldades são diferentes. Além disso, a estagiária MM falou de sua dificuldade em ensinar

algo que para ela é “óbvio”, simples. Desses diálogos e reflexões, essas estagiárias começaram a repensar em suas ações docentes e rever sua formação e sua postura, o que é apontado em momentos de reflexões finais sobre o estágio.

Enfim, o estágio em si me ajudou muito como uma futura professora de Matemática, pois agora posso já ter uma ideia do que posso enfrentar daqui para frente. Foi realmente até nesse momento uma das disciplinas que mais ajudou nessa parte “prática” da licenciatura, só tenho a agradecer a todos os docentes que me ensinaram, cobraram e colaboraram nessa etapa que está se finalizando. (MD, Relatório Final de Estágio, 2017, p.92).

Foi uma ótima experiência a fase de regência, sinto que aprendi muito e agreguei várias coisas para minha futura carreira docente. Tenho muito a melhorar como docente, mas estudando e buscando conhecimento chegarei lá. (MM, Relatório Final de Estágio, 2017, p.79)

Com as análises feitas nesta etapa, acredito que teremos uma boa experiência que contribuirá para nossa proposta de ensino no próximo semestre e como futuros professores. (MM, Relatório Final de Estágio, 2017, p.81)

A contribuição que percebemos para a formação dessas estagiárias ao mencionarem algumas dificuldades e as colaborações que tais experiências no ECS tiveram para elas, está no desenvolvimento de uma postura reflexiva crítica de suas próprias práticas. Por mais que elas mencionem a prática em suas falas, assim como os demais estagiários, percebemos a preocupação no todo educacional, especialmente, com os alunos.

Como mencionamos no início desse tópico, a preocupação com o aluno intenciona as ações docentes dos professores para práticas pedagógicas que dialogam com a necessidade do aluno. Preocupação esta que também se apresenta no PFC. Assim, essas estagiárias e os demais nos apresentaram uma postura de vigilância crítica, isso quer dizer:

É um professor atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” e não pensar mais. Ele está lá, testando e refletindo, *insistindo*. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Por bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social. (FRANCO, 2016, p. 541).

Os estagiários apresentaram tais posturas a partir de suas preocupações com seus alunos. No próximo recorte que transcreve uma sessão de planejamento colaborativo, temos o diálogo entre alguns estagiários comentando sobre como o colega BT poderia buscar a

participação dos alunos na aula com resolução de problemas, especificamente, participação no momento da correção dos exercícios.

MM: [planejei] uma aula só de exercícios.

WM: [no planejamento observamos que] vocês iam corrigir os exercícios da aula anterior e [vão passar] mais quatro exercícios problemas para os alunos. Eu achei interessante.

MM: ah, uma coisa. Ele [BT] falou que vai corrigir os exercícios da aula anterior. Eu acho que seria interessante colocar no planejamento como que vai corrigir no quadro. Existem várias formas de resolver, então se um professor for pegar esse planejamento, ele deve saber *qual foi a forma que você ensinou para os alunos*.

WM: seria interessante também você *pedir para os alunos irem à lousa fazer*. Você *pede para ele [o aluno que foi a lousa resolver] explicar ou com a ajuda dos outros alunos*. Isso para *fazer com que eles interajam com os exercícios*, senão um vai lá corrigir só que têm aqueles que não fizeram. O BT passou quatro exercícios para trabalhar durante a aula, mas eu acho que esses exercícios aqui [...] eu acho que seria interessante ele não passar os quatro de uma vez. Assim, passar o primeiro exercício e dar um tempinho para eles, uns cinco, dez minutos, não sei. Depois você vai lá e resolve com eles, ou pede para alguém ir à frente.

MM: aí depois passa o próximo.

WM: vai discutindo cada exercício.

A fala da estagiária MM está relacionada a uma orientação dada para esse momento de observação e análise do planejamento do colega. A orientação foi a seguinte: “Você conseguiria aplicar essa aula a partir desse planejamento da forma que ele está? Tentem serem críticos ao analisarem o planejamento, partindo dessa ideia”.

Então, os estagiários começam a se preocupar em elaborar planejamentos pensando em seus alunos. Porém, no momento de colaborar com seus colegas, muitos não deixam de pensar em seus próprios planejamentos elaborados para os alunos da sala que vão lecionar. Alguns movimentos estão no recorte de uma sessão de planejamento colaborativo a seguir.

CR: (...) Eu só queria saber, na aula que você vai dar aquela atividade (...) você vai dar no quadro explicando antes?

MD: vou passar uma introdução. Nesse conteúdo eu vou passar uns exemplos, esses exemplos vão cair no jogo.

CR: E, esses exemplos usando raiz com fração, você acha que eles vão conseguir fazer?

MD: eu vou passar no exemplo.

IR: eles fazem já.

CR: eles fazem?

MD: eu só vou lembrar eles.

CR: é porque, no nosso [planejamento], o professor [supervisor] falou que não era para exigir tanto, sabe. Porque você dá, por exemplo, na potência, menos três elevado ao quadrado, aí você já vai pedir sete elevado ao

quadrado, eles já não sabem fazer. [Comentários sobre o 7º ano acompanhado pela dupla CR e WZ].

IR: nosso sétimo ano é bem inteligente, eles fazem com fração, com número decimal. [7º ano acompanhado pela dupla IR e MD]

MD: mas eu vou dar uma revisada nisso daí também.

Aqui, passamos a perceber outra atitude que os estagiários apresentaram durante nossas sessões de planejamento e reflexão, comparar as turmas e os alunos. Entendemos que os relatos que aparecem em nosso espaço e que levam às comparações visaram enxergar os alunos como sujeitos socioculturais, ou seja, compreendê-los em suas diferenças. Sobre isso,

O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios. (DAYRELL, 1999, p. 5).

Assim, a contribuição das interações e relações com os alunos, ao comparar alunos de diferentes turmas e escolas, no espaço constituído pelo PFC no ECS, foi dos estagiários enxergarem seus alunos como sujeitos socioculturais. No seguinte recorte de uma sessão de reflexão que ocorreu após as regências da estagiária AC, temos algumas falas que mostram isso.

Mas, antes, precisaremos descrever um pouco dessa aula. A estagiária preparou uma aula com Bingo no qual todos os alunos ganhariam um brinde. Ela levou um saquinho com balas de gomas (jujubas) para presentear os alunos e, apesar de saber que os alunos daquela sala não eram nada comportados, ela criou boas expectativas para aula. Passemos, então, aos comentários dessa aula.

WJ: Falaram que era o pior sexto [ano] e o pior sétimo [ano] da escola. Piores salas.

AC: Aí eu falei: “então eu vou ficar com o sexto pra dar regência, primeiro”. Foi horrível. Eu fiz uma aula toda fofa, todo mundo já sabe dessa história, aí chego lá, no final, eu tinha super me esforçado e eles reclamaram. Eu pensei assim: “nossa eu não quero mais ser professora”. Eu saí da sala falando mesmo: “eu não vou ser mais professora”. Eu falei para a pesquisadora, eu falei para todo mundo.

CR: fez um saquinho de jujuba tão massa. Os moleques tudo reclamando.

AC: eu fiquei muito, muito triste. Só Deus sabe.

Pesquisadora: eu sei um pouquinho também.

AC: então, eu falei com a pesquisadora e tudo, aí foi a vez do WJ no sexto ano. Ele achou que ia ser de boa porque ele é alto. E nada. Esse sexto ano.

[...]

WJ: nem a professora tinha domínio da sala. Era muito legal, gente boa, só que nem ela conseguia ter o controle da sala. Ela passava as atividades no quadro, os alunos não estavam nem aí, eles ficavam rodando o caderno no dedo.

AC: as escolas são muito diferentes. A gente percebeu isso. Aí no sétimo ano, (...) foi bem mais tranquilo. (...) eu fui, dei uma aula deu tudo certo, eu nunca vi aquela sala tão quietinha como na minha aula. Então deu tudo certo.

WJ: nós demos sorte, porque no sétimo ano todo mundo falava que era a pior sala da escola, só que eles ficaram um mês inteiro sem recreio e com o diretor na sala de aula. Então, quando a gente foi dar aula eles estavam muito quietinhos. Eles ficaram um mês lá, eles não queriam ficar mais um mês. Então, quando a gente foi dar aula, eles estavam bem mais tranquilos. Nossa! Na aula da AC eles participavam, ficavam todos quietinhos, sentadinhos, normal. Dava pra conversar com eles tranquilamente, não eram aquelas crianças correndo (...).

AC: (...) eu fiquei mais tranquila depois que fui ao sétimo ano. Falei assim: “ah, o problema não sou eu não, são os alunos mesmo”.

Ao mencionar as diferenças entre as turmas acompanhadas e a forma como os professores da escola apresentaram-nas para os estagiários os assustaram. Depois da experiência que ambos tiveram, tanto AC como WJ, eles perceberam que não era uma turma fácil de trabalhar. Porém, é interessante notar que mesmo sabendo das dificuldades, a estagiária AC buscou uma atividade que os alunos viessem a interagir e participar, inclusive, presenteando-os no final. Para a estagiária, seu pensamento estava em que os alunos são crianças e merecem receber aulas divertidas e que sejam presentados.

Cabe aqui mencionar que a aula foi pensada por causa de uma experiência da irmã da estagiária que um dia chegou muito animada após uma aula que teve Bingo. Sobre isso, temos esse recorte de uma conversa no *whatsapp*.

AC: Uma vez minha irmã chegou toda contente com a aula dela, a profa. tinha proposto um bingo da multiplicação e tal... Pensei em fazer isso pelo menos no 6º ano.

Ou seja, a AC não olhou os alunos do 6º ano como os demais professores da escola, ela buscou olhar como capazes de participarem e aprenderem Matemática com aquela dinâmica. Mas, infelizmente, sua primeira experiência em sala de aula foi negativa, a ponto de começar a pensar em não ser mais professora. Nota-se o quão importante é para essa estagiária a aprendizagem do aluno e a boa relação e interação com ele, visto que, uma única experiência ruim já a fez começar a mudar de ideia quanto à sua futura profissão.

No recorte, ainda, podemos notar que outra experiência em sala de aula, agora com outra turma, outros alunos, outras interações nossa estagiária AC voltou a pensar em sua futura profissão de professora e conclui que sim, os alunos daquela primeira turma eram problemáticos.

Seu colega de dupla WJ menciona o que mudaria, caso pudesse, naquela sala de aula em específico. Notem as críticas pontuais do estagiário, em sessões de reflexão, que percebe o espaço da sala de aula como prejudicial para alguns alunos, em vista da presença de outros alunos com hábitos e costumes diferentes.

Se eu pudesse tirar metade dos alunos da aula do sexto ano e dar aula só para outra metade, seria muito melhor. Eu estou falando sério, eu escrevi no meu relatório. Na sala do sexto ano tem umas criancinhas lá, que tão certo na escola [em relação a idade prevista para cursar o sexto ano do EF], e são muito inteligentes. E tem mais dez moleques lá que repetem todo ano, tem uns que tem problema de droga, que vão à escola só para bagunçar e convivem naquela mesma sala ali. E eu acho que isso é bem prejudicial porque a professora não consegue dar a aula correta para os alunos que precisam daquela aula. Não que os outros não precisem, mas é que os alunos lá parecem que não querem ter aula, eles vão pra escola porque têm que ir. E tem uns alunos que realmente querem aprender, que tão ali pra aprender, que se comportam, se dedicam, fazem as coisas, e acabam sendo prejudicados pelos outros alunos. Eu acho que tinham alguns alunos que não deveriam estar naquela sala. (WJ, Sessão de Reflexão).

Essa reflexão do estagiário WJ vai ao encontro do que Pimenta e Lima (2012) trazem sobre esse momento no qual os estagiários começam a se preparar para a profissão docente ou para legitimá-la.

Essa profissão situa-se na contradição do discurso de valorização do magistério e das políticas de educação que normatizam inovações sem levar em conta as relações de trabalho dos professores. Assim, mesmo acreditando em si e na profissão, o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas da escola, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 65).

O estagiário WJ se viu várias vezes durante as regências dele e de sua colega de dupla, principalmente, tendo que enfrentar situações relacionadas aos alunos que ele menciona em seu recorte. Por isso, viu-se frustrado com a impossibilidade de solucionar essas situações que, como Pimenta e Lima (2012) nos trouxeram estão longe da área de atuação do professor.

Outra estagiária na mesma escola comenta dos alunos com os quais interagiu, comparando com outras experiências. Ao mencionar a questão de ser uma escola de periferia é possível observar a sua visão dos alunos enquanto sujeitos socioculturais.

A [Escola C] foi uma escola diferente que eu observei. É uma escola já mais para a periferia e tal, geralmente, sei lá. [...] Eu já dei aula lá no Maria Constância que é uma escola mais central. Aí eu andei comparando. Se bem que é diferente, uma é [ensino] fundamental outra é ensino médio, mas assim, você vê a diferença dos alunos, em comparação quando você vai mais para a periferia. (MD, Sessão de Reflexão).

A mesma estagiária MD junto com sua colega de dupla IR comentam durante sessão de reflexões sobre os diferentes alunos na sala em que fizeram a regência, pontuando uma das coisas que acharam mais difícil na prática docente, em relação à aprendizagem dos alunos.

MD: Quando a gente faz a observação, olha certas situações e pensa: “aconteceu”. Depois a gente vai dar regência e pensa: “é faz sentido aquilo, acontece comigo também”. Mas, *a parte*, que nem eu falo nas discussões, *mais problemática foi ajudar um, mas você não consegue ajudar todos. Você sempre fica limitado*. Mesmo falando assim ao aluno terminou a atividade: “vai lá, ajuda o colega”. Ou, o aluno que sabe mais, vai lá e ajuda o colega.

IR: *a diversidade da sala. Uns sabem muito outros não sabem nada*.

MD: [...] alguns sabem muito mais daquele conteúdo que eu estou dando, acham muito fácil e outros não sabem nem tabuada. Aí você fica: “o que eu faço?”. Acho que foi a coisa, no estágio, que mais me marcou. Você não conseguir ajudar a todos.

IR: tinha aluno que não sabia nem duas vezes dois.

MD: E nossos horários eram mais com o pessoal do fundo, inclusive.

No recorte a seguir, as três estagiárias dialogam com o texto: “Para uma formação de professores construída dentro da profissão” do autor Antônio Nóvoa (2009) que foi levado para potencializar as reflexões sobre as ações no ECS. Podemos perceber um movimento de preocupação com a postura delas enquanto professoras em sala de aula, não apenas com a função de ensinar um conteúdo, mas uma educação aos seus alunos. Entendemos pertinente para essa categoria da relação com o aluno, porém, também exploraremos tal recorte na categoria que trata da própria prática.

MD: eu acho que o professor também leva pra sala de aula muito mais do que só ensinar. Leva também uma educação. Porque *muitas vezes, você tem que se impor para um aluno e falar: “não fala isso”*. Professor acarreta muita coisa além de só ensinar.

MM: e o professor está ali na frente, e querendo ou não, você pensa que

não, *mas o aluno está prestando muita atenção em tudo que você está fazendo.* Um exemplo bem besta, se você fala um palavrão, por exemplo, você não vai poder repreender ele se você também fala.

AC: acho que foi você [se referindo à pesquisadora] que falou que não tem como a gente deixar de ser quem a gente é para estar em sala de aula.

MD: é isso que o texto fala também.

AC: é que, tipo assim, a gente vai levar um pouco da gente pra eles também.

Ou seja, os estagiários nem sempre enxergavam os alunos apenas como seres de cognição, preocupavam-se em como atraí-los para a aprendizagem, pensando a partir das dificuldades que apresentavam, dos conhecimentos que já possuíam, do contexto em qual estavam.

Foram os primeiros desafios encontrados nesses primeiros contatos com a Escola Básica já começando a se portar como professores de Matemática. Apesar das inseguranças e do medo durante cada etapa do ECS, o que realmente os preocupava ao entrar numa sala de aula era o aluno: o que eles vão achar de mim? Como vou ensinar determinado conteúdo para eles? Será que eu saberia ensinar da melhor forma? Como atrair os alunos para a aprendizagem? Como conseguir acompanhar a aprendizagem de todos os alunos durante a aula? Foram questões que permeavam nossos diálogos em diferentes momentos, principalmente nas sessões de planejamento colaborativo e de reflexões.

A próxima categoria sobre o planejamento apresenta contribuições para a formação dos estagiários enquanto professores não apenas por entendermos como uma prática docente fundamental para a profissão, mas pelas reflexões que os estagiários faziam antes, durante e depois da aula planejada a partir do PFC.

3.3 SER PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

Pela utilização do PFC no ECS, esperávamos que essa formação levassem os estagiários a analisarem suas próprias práticas e começassem a se enxergarem professores de Matemática.

Tivemos indícios e conseguimos analisar em algumas vozes e escritas de estagiários a importância das experiências vividas durante o ECS para sua formação.

Acredito que a experiência vivida no estágio me trouxe pontos importantes a respeito de ser um professor. Cada etapa que completamos, mostra o dia a dia de um educador. Primeiramente indo ao colégio e observando as aulas, podemos notar que dar aula e organizar a sala não é fácil. Depois ir às aulas e participar, sendo que não temos certo contato

com os alunos é algo complicado, pois eles possuem um receio pelo fato de não nos conhecermos.

Logo após participar dessas duas etapas, eu acredito que vem uma das partes complicadas. Montar o nosso planejamento e aplicarmos. Agora o porquê disso ser complicado?

Você pensa que é fácil, que vai chegar lá e vai encontrar uma sala que irá produzir na aula, que seu planejamento está perfeito e que irá tudo ocorrer bem. Pelo menos são algumas das coisas que pensamos antes de ter esse contato no estágio. Chegando lá, percebemos que a maioria das coisas dá errado. Faltam exercícios, o tempo sobra ou às vezes falta. A sua explicação não sai como o planejado. Parece que o mundo conspira contra você e então você para, respira e pensa: “calma, você vai conseguir”. No final das contas, você olha pro seu parceiro e diz: finalmente acabou, conseguimos e completamos o nosso objetivo.

[...] o estágio obrigatório I foi concluído com sucesso, acredito eu pelo menos. Mas teve grande ajuda no meu aprendizado como um futuro professor e me ajudará daqui para frente nos demais. (CR; WZ, 2017, Slides).

Enxergando-se como um futuro professor, o estagiário CR pontuou que sua experiência mostrou que aquilo que ele considerava fácil na prática de um professor ao planejar uma aula e aplicá-la em sala de aula, com uma turma de alunos nem sempre interessada, é na realidade complicado. O entendimento do estagiário CR se relaciona ao que Esteve (1999, p. 109) escreve sobre o professor novato que “sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideias em que obteve a sua formação [...]”.

Mas, apesar de em seu relato percebermos a presença da obrigação ao vivenciar esse momento de estágio, temos como sua conclusão que tudo que ele viveu foi de “grande ajuda” em seu aprendizado enquanto futuro professor e, ainda, para os próximos estágios.

O próximo recorte para análise trata das reflexões finais sobre a etapa de Regência dos estagiários MM e WM.

Foi a etapa final do estágio em que estávamos a frente na sala de aula. Colocamos os planejamentos em prática, e foi então que vimos que o planejamento nem sempre precisa ser seguido à risca, precisamos nos adaptar ao ritmo dos alunos conforme vão compreendendo ou não o que está sendo dito.

De forma geral, acredito que conseguimos lidar bem com as situações que apareciam e assim cumprimos nosso objetivo.

Sentimos um pouco como é ser professor, as virtudes e dificuldades. (MM; WM, 2017, Slides)

Os estagiários MM e WM refletem sobre suas próprias práticas em frente à sala de aula, como os professores de Matemática responsáveis pela aprendizagem dos alunos da

Educação Básica. Como conclusão do que desenvolveram, avaliam o trabalho que realizaram, acreditando terem conseguido êxito em suas aulas, por lidarem bem com as situações e cumprirem com o objetivo. Além disso, compreendem que sentiram o que é ser professor tanto nas facilidades como nas dificuldades da profissão.

Nóvoa (1999, p. 17) ao falar dos professores, apresenta-nos que eles são um tipo particular de funcionários, “pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e finalidades sociais de que são portadores”.

Os estagiários MM e WM pontuavam as suas dificuldades, por exemplo, em relação ao comportamento dos alunos, aos seus próprios problemas com conteúdos matemáticos, às interrupções de professores supervisores em suas aulas. Já quanto às facilidades, entendemos estar relacionadas ao se perceberem educadores matemáticos das crianças e adolescentes com as quais interagiram durante o ECS, como as pessoas responsáveis em ensinar Matemática para aqueles que ainda não possuem determinados conhecimentos da disciplina.

Outro estagiário traz alguns exemplos de dificuldades e o que ele considerou satisfação, durante as experiências no ECS.

[...] pude enfrentar várias *dificuldades* do dia a dia de um professor, como *planejamento, dispersão de atenção por parte dos alunos, perguntas imprevisíveis, cansaço durante a regência de aula, facilidade de alguns alunos o que exige às vezes uma atenção especial*. Contudo também pude sentir a satisfação de ver *um aluno conseguir desenvolver determinado exercício ou linha de pensamento da qual ainda não havia visto*, coisa que me fez optar pelo curso de licenciatura matemática. Assim como a *interação com os alunos muitas vezes é extremamente gratificante*, mesmo que não seja sobre assuntos da disciplina. (MC, Relatório Final de Estágio, 2017.1, p. 81).

Mas, sentimos a necessidade de refletir sobre essa questão problemática que a profissão do professor tem passado nesses anos no Brasil, lembrando o que vivenciamos com a experiência do ECS. Não podemos deixar de mencionar uma característica do saber profissional dos professores, “os saberes profissionais são personalizados e situados” (TARDIF, 2000, p. 15). Nesse sentido, vamos refletir sobre e analisar o diálogo a seguir.

MD: eu acho que o professor também leva pra sala de aula muito mais do que só ensinar. Leva também uma educação. Porque *muitas vezes, você tem que se impor para um aluno e falar: “não fala isso”*. Professor acarreta muita coisa além de só ensinar.

MM: e o professor está ali na frente, e querendo ou não, você pensa que não, *mas o aluno está prestando muita atenção em tudo que você está fazendo*. Um exemplo bem besta, se você fala um palavrão, por exemplo,

você não vai poder repreender ele se você também fala.
 AC: acho que foi você [se referindo à pesquisadora] que falou que não tem como a gente deixar de ser quem a gente é para estar em sala de aula.
 [...]
 AC: é que, tipo assim, a gente vai levar um pouco da gente pra eles também.

As estagiárias percebem que ao estarem em sala de aula, mesmo que a aula seja de um conteúdo específico de Matemática, elas estão em lugar de destaque e são pessoas com uma história, com emoções próprias, tem suas características individuais de seres sócio históricos. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 15).

O recorte a seguir se entrelaça com a formação dentro da profissão (NÓVOA, 2009) e com a característica dos saberes personalizados e situados (TARDIF, 2000).

Eu olhava o estágio de forma superficial pensando que quatro estágios era demais. Hoje vejo que me equivoquei, temos muito a aprender, desenvolver, conhecer, explorar, analisar, refletir, mudar e produzir nas escolas ainda mais por ser um curso de licenciatura. [...]
 Em resumo, cresci muito nesse primeiro estágio, não só como professora ou aluna do curso de Licenciatura em Matemática, mas como pessoa, aprendi a me doar mais pelo próximo, a me importar e a me preocupar se a necessidade do próximo está sendo levada em conta e se posso ajudar. Foi uma experiência marcante e que com toda certeza levarei para vida toda. Espero que o Estágio II seja melhor ainda, com novas realidades, novas experiências, novos desafios e superações. (IR, Relatório Final de Estágio, 2017.1, p. 88-89).

Ao fazer reflexões sobre as suas experiências no ECS, a estagiária IR percebeu a importância desse momento da sua formação e, além disso, enxergou transformações em si. Essas modificações que ela nos relata estão em concordância com as características dos processos de reflexão de Aguiar e Ferreira (2007), pois “as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além da reconstrução de saberes, reconsideração de valores, crenças e objetivos de ação”.

Os próximos recortes, reflexões escritas e apresentadas nas aulas finais de ECS I, apresentam os estagiários avaliando suas próprias práticas durante a disciplina, como os protagonistas de sua formação (PONTE, 1998).

[...] o estágio obrigatório I foi concluído com sucesso, acredito eu pelo menos. Mas teve grande ajuda no meu aprendizado como um futuro

professor e me ajudará daqui para frente nos demais. (CR; WZ, 2017, Slides).

Ao mesmo tempo em que sintetiza que o desenvolvimento do ECS “foi concluído com sucesso”, tem a incerteza do mesmo ao declarar que “acredito eu pelo menos”. Percebemos indícios de reflexão sobre a sua própria formação, porém, ainda não apresenta críticas relacionadas ao como poderia realizar mudanças em sua própria formação, apesar de acreditar que o que experimentou no ECS I ajudará para os demais ECS.

A próxima estagiária apresenta reflexões a partir de suas experiências ao estar dentro da sala de aula como professora, construindo primeiros conhecimentos sobre a realidade da profissão, estando dentro da Escola.

O Estágio em si me trouxe certas experiências que me fizeram pensar na profissão de ser professora, pois irei enfrentar muitos desafios, alguns mais problemáticos que os outros. Mas não me fez desistir da ideia de ser docente, pois é algo que eu sempre desejei desde criança. Nos próximos estágios acredito que irão me marcar também, mas não sei se irá me surpreender igual este que é o primeiro. (MD, 2017, Slides).

Ao mencionar desafios a serem enfrentados quando na profissão, podemos exemplificá-los a partir de Freitas et al. (2005, p. 91) ao relatar sobre desafios de ser professor de Matemática hoje no Brasil.

Apesar de a sociedade pós-industrial, de um lado, supervalorizar a educação e o papel do professor, de outro, em razão de uma política neoliberal de “enxugamento” das despesas públicas, tem feito dos professores, [...] as primeiras vítimas desse sistema. Algumas dessas evidências dos professores como vítimas podem ser percebidas pela ampliação do número de alunos por sala de aula e do tempo de duração de cada aula, pelo congelamento ou redução de salário, o que os obriga, muitas vezes, a trabalhar em três turnos e em várias escolas.

A estagiária IR também nos apresenta olhar para a realidade escolar e para os desafios dessa profissão, concordando, de certa forma, com o que estamos dialogando.

O Estágio me fez enxergar com outros olhos a realidade da escola, me fazendo perceber que grandes desafios me esperam nos próximos estágios, mas me deixou a par do que irei encontrar e me deu algumas ferramentas de como enfrentá-las. Enfim, espero poder ser uma professora bem qualificada e poder contribuir na formação de outras profissões. (IR, 2017, Slides).

A próxima estagiária nos apontará nove aprendizados que ela considera terem sido proporcionados pelo ECS I.

O Estágio Supervisionado I me proporcionou muitos aprendizados, tais como:

1. Sempre ser reflexiva quanto a minha prática enquanto professora.
2. A metodologia não é única e pode ser explorada de diversas formas.
3. É preciso mudar as formas de ensinar para tornar a matemática mais atrativa, mais compreensível para os alunos. Mudar a visão tradicional de ensinar e aprender é necessário!
4. Um laboratório não pode ser apenas um jogo, uma forma de enrolar os alunos pelos 50 minutos de aula. É a oportunidade de mostrar como a matemática é atrativa e está mais presente no cotidiano de cada um do que se pode imaginar.
5. Não banalize a matemática! A forma como o professor da disciplina se porta na aula, influi diretamente na visão que o aluno tem da disciplina.
6. Você tem o controle sobre a turma durante o período de aula. Ameaças em chamar a diretora, chamar a coordenadora, para estabelecer a ordem em sala só vai diminuir a sua autoridade ali, principalmente se tudo fica só em ameaças.
7. Estabelecer sua presença como autoridade não acontece por meio de gritos, xingamentos, tirar o aluno de sala de aula, lições de moral..., mas primeiramente consiste em compreender que além de serem estudantes de ciências (português, matemática, ...) estão se formando cidadãos, formadores de opinião e ajudar nesse processo faz parte dos educadores e é previsto inclusive pelo Parâmetro Curricular Nacional. Em outras palavras, coloque a empatia em jogo!
8. O mapeamento pode ajudar positivamente quanto à ordem e disciplina da turma.
9. A avaliação não é para dizer se o aluno sabe o conteúdo ensinado, pelo contrário, é para dizer ao professor se sua prática está funcionando, se algum aluno precisa de atenção especial, ou precisa mudar em geral, pois a turma não está acompanhando como está sendo até o presente momento. (VD, 2017, Slides).

Por já estar no final da licenciatura, aqui a estagiária já faz apontamentos das aprendizagens para sua profissão docente. É possível perceber isso quando em primeiro lugar ela coloca a necessidade de “ser reflexiva quanto a minha prática enquanto professora”. Neste recorte, a estagiária já se enxerga professora, não como futura professora. Consideramos cada apontamento presente no recorte como movimentos de reflexões possíveis pelas experiências que a estagiária trouxe consigo de suas diferentes práticas anteriores ao ECS I e pelas experiências vivenciadas em conjunto conosco durante a pesquisa.

Concordando com o que a estagiária pontuou sobre a avaliação e, fazendo uma avaliação do que desenvolvemos na pesquisa e nas aulas do ECS, avaliamos que nossas práticas enquanto professoras orientadoras da estagiária VD atingiram ao objetivo que pretendíamos, ou seja, de conduzir os estagiários a movimentos de reflexões a partir de suas práticas durante o ECS I.

Os próximos quatro recortes concluem sobre a experiência no ECS em que os estagiários relatam sobre ser professor, profissão e práticas que vivenciaram, ressaltando que tiveram suas primeiras experiências em sala de aula, não como alunos, mas como professores.

Primeiro pude obter meu *primeiro contato com aquilo que será futuramente meu trabalho*, sentir as dificuldades de planejar, saber ser flexível quanto ao meu planejamento em situações imprevisíveis, conseguir manter o controle da sala, mesmo que certas horas isso seja difícil. (MC, Relatório Final de Estágio, 2017.1, p. 79).

Ao falar do primeiro contato que teve com sua futura profissão, o estagiário MC pontua sobre dificuldades enfrentadas, especificamente relacionadas ao planejamento e gestão de sala de aula. São dificuldades semelhantes às citadas por outros estagiários.

[...] o medo aos poucos foi passando e a angústia que tinha foi se transformando em expectativa pelo momento da regência, pois essa seria a *primeira vez que atuaria na profissão que escolhi*. As minhas aulas não saíram bem como planejado, porém acredito que o objetivo principal foi alcançado, os alunos saíram das aulas sabendo um pouco mais e eu aprendi muito com eles também, isso me faz ter certeza da profissão que escolhi e me dá mais força e vontade de continuar. (WJ, Relatório Final de Estágio, 2017.1, p. 113. *Grifos nossos*).

O estagiário WJ, refletindo sobre sua primeira experiência como professor, avalia que sua aula aos alunos da Educação Básica tiveram os objetivos que ele estabeleceu alcançados, pois acredita que “os alunos saíram das aulas sabendo um pouco mais”. Além disso, relata que aprendeu a partir das interações com seus os alunos.

Os estagiários LR e MD nos apresentam o que consideraram sobre a disciplina de ECS I para a própria formação enquanto professores. Além de entenderem como a mais importante pela parte prática própria do Estágio, também percebem as primeiras experiências com a futura profissão e os movimentos de colaboração e interações com os colegas estagiários e professores do curso.

A disciplina Estágio Obrigatório I, é de longe a matéria mais importante do curso até agora, serviu para tomarmos como base a rotina de uma escola e discutimos algumas características inerentes à profissão professor. [...] E também, aprendemos quando interagimos com nossos colegas de estágio, dividindo as experiências durante cada etapa, debatendo sobre as realizações individuais durante esse período do semestre, elencando todos os aspectos positivos e negativos, dando suporte para seguirmos adiante com o nosso aperfeiçoamento profissional. (LR, Relatório Final de Estágio, 2017.1, p. 65).

Enfim, o estágio em si me ajudou muito como uma futura professora de matemática, pois agora posso já ter uma ideia do que posso enfrentar daqui para frente. Foi realmente até o momento uma das disciplinas que mais ajudou nessa parte “prática” da licenciatura, só tenho a agradecer a todos os docentes que me ensinaram, cobraram e colaboraram nessa etapa que está se finalizando. (MD, Relatório Final de Estágio, 2017.1, p. 92).

O relato do estagiário WM nos fez refletir sobre os objetivos que tínhamos ao utilizar os PFC no ECS, mesmo que sinteticamente, o estagiário nos apresenta uma contribuição que objetivávamos em nosso Plano de ECS I.

Adotamos no estágio uma postura não só crítica, mas também reflexiva da nossa prática educativa diante da realidade, e a partir dela buscamos uma educação de qualidade. (WM, Relatório Final de Estágio, 2017.1, p. 82).

Esse recorte pontua o que concordamos com Franco (2016, p.545), “O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática”. O mesmo estagiário continua refletindo sobre o percurso durante o ECS I e prevê o seguimento de sua formação.

Ainda há um longo caminho para minha formação docente, sinto que preciso melhorar em vários aspectos quanto à minha postura e metodologia, buscando novas formas de explorar e desenvolver o conhecimento e passar essa aprendizagem aos alunos. A cada etapa do estágio me sinto mais familiarizado com essa profissão vivenciando cada vez mais o cotidiano de professores, e realmente não é fácil. (WM, Relatório Final de Estágio, 2017.1, p. 80).

Sentimos que tudo o que desenvolvemos com o PFC no ECS caracteriza-se como um passo para pensarmos a formação de professores, mas ainda há muita coisa para melhorar, ao começar pela nossa postura enquanto pesquisadores e formadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquela retomada em perguntas: O que deixamos? O que ainda esperamos?

Certa ocasião, ouvi uma escritora descrevendo outros escritores e escritoras como as minhocas da sociedade. “Nós arejamos o solo”, disse ela. Abrindo túneis através do húmus, criando ao mesmo tempo espaços que os leitores podem preencher por conta própria. Os livros [as pesquisas] têm certo decoro porque as minhocas que criaram os túneis não estão olhando para a cara do leitor, forçando-o a concordar. Elas digeriram a terra e seguiram em frente. [...] Os escritores [pesquisadores] [...] têm pouca noção sobre quem reagirá a seus livros [pesquisas] e sobre o tipo de impacto que eles terão.
PHILIP YANCEY (2011)

Como processo de análise e reflexão do que desenvolvemos em nossa pesquisa, relembremos sucintamente o que vivenciamos durante toda ela, para, então, considerarmos as contribuições para a Formação Inicial e, conseqüentemente, para formação pessoal da pesquisadora.

No primeiro semestre de 2017 foi feito, elaborado e aplicado o projeto que incluía o PFC para uma turma de Estágio Curricular Supervisionado I, referente aos alunos do 5º semestre do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS, campus Campo Grande – MS. Antes do início das aulas, a professora responsável pelo ECS (também orientadora da pesquisadora) e a pesquisadora sentaram para conversar e organizar como seria o Plano de Estágio e os movimentos pretendidos para esse projeto. E foi isso que apresentamos e analisamos durante toda nossa pesquisa, buscando compreender contribuições para a Formação Inicial de Professores.

Iniciamos com a trajetória formativa da pesquisadora até que ela tivesse a oportunidade de pesquisar a formação de professores, desde seu curso de Licenciatura em Matemática na UFMS, anos 2012 até 2016. Também falamos de sua experiência ao trabalhar com a perspectiva colaborativa em um projeto em rede vinculado ao Programa OBEDUC e, ainda, quando se tornou integrante do grupo de pesquisa FORMEM.

Ao nos depararmos com a proposta de investigar a formação de professores, sentimo-nos com a responsabilidade de aproximarmos-nos da Formação Inicial dos professores de Matemática, especialmente no momento dos ECS. Daí, surgiu o PFC que aplicamos em nossa pesquisa, com movimentos de reflexão, colaboração e investigação da própria prática.

Com a seguinte questão norteadora: **Como o Processo Formativo Colaborativo (PFC) no Estágio Curricular Supervisionado (ECS) pode contribuir para a formação inicial de professores de Matemática?** Começamos os primeiros passos da pesquisa buscando atingir nosso objetivo principal: analisar as contribuições do PFC no ECS em Matemática enquanto espaço de formação.

Para tanto, os primeiros passos da nossa pesquisa foi um levantamento bibliográfico e de legislações sobre a Formação Inicial de professores, a partir dos quais, buscamos contextualizar o ECS na Formação Inicial de professores. Foi quando percebemos a característica fundamental desse momento, que é garantir a articulação e unidade entre teoria e prática.

Não nos bastando em que a prática e a teoria devem se constituir como unidade, nós percebemos que precisávamos garantir processos de reflexão para os professores de Matemática em Formação Inicial. Ou seja, a prática que tanto nos foi apresentada durante as leituras, precisavam ter a característica da intenção do professor em ensinar o seu aluno e enxergá-lo como sujeito sociocultural.

Nesse ponto, passamos a compreender que a prática docente, deve se articular com a teoria, deve estar permeada por reflexões e transformações. Assim sendo, definimos a prática almejada para o ECS como prática pedagógica: unidade teoria e prática com reflexão e intenção de garantir a aprendizagem do aluno enquanto sujeito sociocultural.

Estabelecida a contextualização do ECS como o momento na Formação Inicial dos professores de Matemática no qual os futuros professores devem experimentar esta prática pedagógica no contexto educacional da Escola Básica, nós passamos a estabelecer os procedimentos metodológicos do PFC como possibilidade de garantir aos estagiários momentos de colaborações, reflexões e práticas pedagógicas.

Começamos a caracterizar o espaço formativo de nossa pesquisa: o PFC no ECS. Caracterizamos como um processo permeado de colaborações e reflexões, no qual os estagiários teriam voz para dialogar e apresentar a realidade que estavam vivenciando durante todo o ECS. Quando passamos as etapas do PFC, foi o momento dos desafios que os estagiários iriam enfrentar: posicionarem-se à frente da sala como os professores dos alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II.

Nas sessões de reflexão, depois de realizados os planejamentos de forma colaborativa e os mesmos terem sido colocados em ação com a presença de observadores, nós percebemos o quanto os estagiários se preocupavam com os alunos e, por tal preocupação, não gostavam da situação de não conseguirem ser presentes para todos os alunos no momento

de sanar suas dúvidas. Também não gostavam de não saber como explicar alguns conteúdos de uma forma mais acessível.

A partir dessas falas, de suas vozes e já começando a analisar os Relatórios Finais que os estagiários entregaram após todo o desenvolvimento da pesquisa e do ECS com o PFC, categorizamos aquilo que compreendemos que foram contribuições para a Formação Inicial desses estagiários, visto as características que o PFC possibilitou nesse espaço de formação.

Diante do que pretendíamos ao desenvolver o PFC durante o ECS, cremos que as contribuições presentes nas categorias analisadas se aproximam das experiências que esperávamos aos estagiários durante a vivência no espaço formativo. Pois, como orientadoras não pretendíamos para eles apenas práticas docentes, mas sim, práticas pedagógicas. Notamos então, que cada ação desenvolvida no ECS foi permeada de reflexão e, aos poucos, apareceu uma postura mais protagonista dos estagiários tanto para suas ações em sala de aula como para a própria formação. Mesmo que estes estivessem preocupados com a aceitação de suas aulas pelos professores supervisores, o que mereceu destaque durante a execução dos planejamentos foi o aluno. Assim, notamos que a intencionalidade dos estagiários em suas práticas em sala de aula estava voltada aos seus alunos.

O PFC visava que o foco da aprendizagem estivesse nos alunos e, dessa forma, as aulas eram elaboradas em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem destes alunos da Educação Básica. Nesse sentido, os estagiários sempre pontuavam preocupações tanto em conseguir gerir a classe, convidando os alunos a aprenderem a Matemática com jogos e atividades quanto em conseguir que os alunos compreendessem o conteúdo que estava sendo ensinado. Os estagiários também queriam que as interações entre eles e os alunos fossem de amizade e cumplicidade. Dessa forma, eles acreditavam que a aula fluiria melhor para ambos. Os estagiários passaram a ver seus alunos como sujeitos socioculturais, com uma história de vida, com uma cultura própria e que vivem em determinado contexto social.

Assim, eles se mostravam preocupados em garantir que seus planejamentos estivessem de acordo com a realidade de seus alunos, buscando chama-los à aprendizagem de formas dinâmicas e interativas, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos. Os planejamentos colaborativos, em sua maioria, apresentaram jogos e atividades de raciocínio e resolução de problemas.

A categoria planejamento apontou o desafio enfrentado pelos estagiários, pois muitos nunca tinham elaborado um planejamento naquela estrutura, tampouco prevendo possíveis dúvidas de seus alunos e como saná-las, ou seja, visando compreender um conteúdo matemático de diferentes formas. As contribuições do PFC, nesse espaço formativo esteve na

colaboração, visto que ao se perceberem dialogantes com seus pares, podendo trocar experiências e ideias no momento da elaboração dos planejamentos, a insegurança diminuía.

Ao começarem a pensar em como desenvolveriam a aula, em propostas de atividades e dinâmicas diferentes para seus alunos, os estagiários se sentiam desafiados a fazer o melhor e mais completo planejamento, mesmo reclamando do pouco tempo que tinham para fazê-lo. Conversavam com seus parceiros de duplas, nas sessões de planejamento aproveitaram para ouvir e pedir auxílio aos seus colegas e às orientadoras, sempre pontuando a preocupação que tinham com a aprendizagem e dificuldades de seus alunos.

Também nesses momentos de planejamento, observamos nas falas dos estagiários a falta de autonomia na escolha das propostas metodológicas e dos objetivos de aprendizagem, pois além da preocupação com o aluno, sentiam-se na responsabilidade de reproduzir aulas observadas dos professores supervisores, achando que se fosse diferente, os alunos não aprenderiam. Ou então, que elaborando planejamentos muito diferentes dos professores supervisores, os mesmos não aprovariam.

Porém, ao elaborarem seus planejamentos e ministrarem essas aulas, os estagiários perceberam a flexibilidade dos mesmos e que esse instrumento é apenas um norteador para a prática pedagógica. Apesar de ter tudo planejado, as situações vivenciadas em sala de aula podem conduzi-la para outro caminho, cabendo ao professor ter aptidões e conhecimentos necessários para lidar com os diferentes desafios que podem surgir. Essas inconstâncias e flexibilidades foram discutidas em nosso espaço formativo, como proposta do PFC. Além disso, como algumas dessas aulas que mostraram desafios aos estagiários foram observadas pela pesquisadora e por outros estagiários, houve riqueza em detalhes ao refletirmos e analisarmos as mesmas.

Compreendemos, até então, que os alunos da Educação Básica são fundamentais para a formação do professor, pois é a partir das interações com esses sujeitos socioculturais que os estagiários elaboraram seus planejamentos, visando não só a aprendizagem deles, mas também, a boa relação e interação com eles.

Nossa última categoria de análise foi da pesquisa da própria prática dos estagiários ao se perceberem professores durante o ECS. Ao estarem professores dos alunos do EFII no momento da regência, os estagiários foram conduzidos a refletirem sobre a formação que estavam/estão tendo e, principalmente, em que consiste “ser professor”. Diálogos que foram possibilitados pela etapa do PFC de reflexões após as sessões de planejamento colaborativo e dos planejamentos em ação com observadores.

Dessa forma, nossas primeiras conclusões são de que o PFC no ECS caracterizou e oportunizou um espaço formativo permeado por reflexão, colaboração e práticas pedagógicas e contribuem para que os estagiários comecem a enxergar seus alunos como sujeitos socioculturais e a preocuparem-se com as interações com os mesmos. Também puderam observar a importância da elaboração de planejamentos na prevenção de dúvidas e imprevistos em sala de aula, embora sejam flexíveis.

E, talvez como a contribuição que entendemos primordial aos professores em Formação Inicial é que a partir de todo desenvolvimento do PFC no ECS, os estagiários refletiram criticamente sobre suas próprias práticas e, a partir delas, entenderam o que é ser professor, decidindo, finalmente, se pretendem ou não continuar nessa formação. E se pretendem continuar, refletem sobre como passarão a se posicionar como verdadeiros futuros professores de Matemática desde essa etapa de Formação Inicial.

Queremos, ainda, deixar como sugestão de novos projetos, a possibilidade do PFC no ECS articular a Formação Inicial com a Formação Continuada de professores. Não foi possível no mestrado caracterizar tal espaço formativo, mas, talvez a colaboração almejada, seja dos professores supervisores junto aos professores em Formação Inicial e professores orientadores do ECS.

A proposta de apresentar às Escolas de Educação Básica, o PFC para Formação Continuada dos professores de Matemática pode garantir novas contribuições aos professores participantes desse processo. Não apenas as que apresentamos em nossa pesquisa. A proposta que trouxemos pode contribuir para que os professores se unam e passem a valorizar ainda mais sua carreira enquanto formadores de cidadãos socioculturais e enquanto os próprios sujeitos socioculturais de que tanto falamos.

Como segunda proposta, a pesquisadora toma para si a Formação Continuada que vivenciou durante toda a pesquisa e relata aos leitores sobre sua própria experiência trabalhando com PFC e ECS. Relembrando que a ferramenta metodológica utilizada na pesquisa foi o PFC, aqui serão trazidas as análises e reflexões da pesquisadora sobre sua própria prática colaborativa durante o desenvolvimento do Plano de Estágio, que foi o planejamento colaborativo elaborado, observado, analisado e objeto de reflexão de que trata essa pesquisa em geral.

Diante de todas as discussões trazidas até este ponto, quando tratamos de pensar nos estagiários enquanto futuros professores com características formativas de pesquisadores de suas próprias práticas, reflexivos a partir das experiências em sala de aula com seus alunos, interativos e preocupados com a postura diante deles enquanto sujeitos socioculturais; a

pesquisadora não pôde deixar de também participar e compreender em si mesma toda a dinâmica formativa propiciada no espaço do ECS. Visto que, em um momento semelhante de Estágio, agora em condição de mestranda em Educação Matemática, ao realizar a pesquisa com características colaborativas, vivenciou junto dos estagiários da Licenciatura sua própria Formação Continuada.

Muitos foram os desafios enfrentados durante o desenvolvimento da pesquisa, o maior deles foi de perceber a própria prática da pesquisadora enquanto professora formadora. Posto que ao colocar sua pesquisa em ação, a pesquisadora também vivenciava o seu Estágio durante o mestrado, ser apenas uma pesquisadora analisando comportamentos, diálogos, ações e práticas dos estagiários da Licenciatura já foi um desafio. Mas, ao se perceber professora formadora daqueles estagiários, houve necessidade de repensar as propostas da pesquisa. E tudo isso estava permeado de estagiários que desafiavam e provocavam nela sentimentos de uma professora formadora com ambição de fazer diferente do que conhecia a partir das experiências vividas em sua própria Formação Inicial.

A pesquisa em si já almejava analisar possíveis contribuições para a formação de professores de Matemática, mas não se esperava que necessariamente houvesse contribuição para a pesquisadora enquanto professora formadora, uma vez que ela também estava vivendo uma formação continuada com PFC ao se posicionar como questionadora e problematizadora de/sobre práticas pedagógicas durante o ECS.

Perguntas como: o que é ser professor formador? Como contribuir de forma positiva aos estagiários a partir da postura profissional de formadora? Qual o próximo passo? Como elaborar uma aula na qual os estagiários participem e sejam protagonistas de sua aprendizagem? Faziam-se presentes nas reflexões da pesquisadora sempre que esta pensava nas aulas que iria conduzir no espaço da Universidade. Além disso, preocupar-se em acompanhar de forma coerente seus estagiários no espaço da Escola, era outra questão que provocava a pesquisadora.

Cada dia de pesquisa com os estagiários, acontecendo no espaço da Universidade ou no da Escola, ou mesmo em diálogos nos corredores e meios tecnológicos (*Whatsapp*, *Facebook*, e-mail), se mostravam espaços para trocar experiências com sujeitos socioculturais. Suas histórias, experiências, dificuldades, facilidades sempre se assemelhavam de alguma forma com as próprias histórias, experiências, dificuldades, facilidades da pesquisadora e, isso, aproximava cada vez mais a professora formadora de seus estagiários.

A relação estava formada entre professor e aluno nesse espaço formativo do ECS, era uma relação horizontal. O diálogo e a confiança criada em nosso espaço formativo pareciam

promissor tanto aos estagiários da Licenciatura como, especialmente, para a estagiária do Mestrado. Aliás, é impossível mencionar a pesquisadora sem mencioná-la como estagiária do Mestrado e, ainda, como professora formadora. Ou seja, não havia distinção de ações entre uma e outra, a relação era homogênea e unitária.

As ações enquanto pesquisadora eram as mesmas enquanto professora e estagiária. Isso por entendermos exatamente que na situação de Estágio, vivenciava-se a realidade da profissão de professor. Como compreendemos que a atividade do professor pressupõe a característica de pesquisa, na situação do Estágio como formadora, também se fazia presente professora pesquisadora da própria prática.

Trabalhar com o imprevisto, com as incertezas, com as motivações dos próprios sujeitos que vivenciam a experiência pesquisada, tudo isto se relaciona com as aprendizagens sobre pesquisa e pesquisar. Apesar de muito planejamento mensal/semestral/anual e mesmo, diários de planejamento para cada aula de ECS, as dinâmicas pretendidas foram as mais distintas possíveis de um planejamento certo e acabado. Trabalhar com a flexibilidade de uma aula é um desafio que motiva o professor a permanecer buscando novas práticas pedagógicas e novos conhecimentos, ou seja, continuar em formação.

A última contribuição, que trouxemos ao leitor nessa pesquisa e compreendemos que o PFC no ECS viabilizou em nosso espaço formativo, foi dos sujeitos pesquisarem suas próprias práticas. Todos os diálogos em nossas aulas, as colaborações e as reflexões feitas no espaço da Universidade e/ou nos relatórios finais de Estágio possibilitaram as pesquisas sobre as próprias práticas. Podemos caracterizar que toda essa pesquisa apresentada, que não finaliza de forma alguma com essa dissertação, também possibilitou esse caminho de pesquisa durante a formação e as práticas pedagógicas à pesquisadora.

Enfim, tudo o que foi possibilitado no espaço formativo a partir do PFC no ECS, com práticas pedagógicas que se iniciavam pelas interações e relações dos sujeitos, seguindo com as colaborações ao elaborarmos planejamentos, depois a presença dos observadores nas aulas ministradas para encerrarmos com análises e reflexões dos planejamentos e das aulas, puderam contribuir para a formação dos estagiários enquanto professores de Matemática e para a pesquisadora enquanto professora formadora. As contribuições se fazem especialmente nas ações de colaboração, nos diálogos com os pares, na intencionalidade das práticas docentes diante da realidade dos alunos, o que fez os estagiários vivenciarem práticas pedagógicas. Além das posturas reflexivas de todos participantes dessa pesquisa durante todo ECS, especialmente nos momentos do PFC.

Consideramos como uma etapa finalizada de pesquisa, com contribuições para um espaço formativo durante a Formação Inicial que se preocupa em colocar o formando como protagonista de sua própria formação. A partir de reflexões, observações, análises, colaborações e diálogos sobre todas as experiências durante o ECS, os estagiários junto com a pesquisadora vivenciaram uma formação profissional diferente e, na experiência dessa pesquisa, favorável para a formação de professores que se percebem os principais responsáveis por sua formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. R. B. P., FERREIRA, M. S. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I. M. L. de M., RIBEIRO, M. M. G., FERREIRA, M. S. (Orgs.) **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 73-95.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei do Estágio**. Lei nº 11788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em 16 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 16 jul. 2018.

DAYRELL, J.T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J.T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

ELLIOT, J. Lesson y learning Study y la idea del docente como Investigador. Espanha: **Revista interuniversitaria del Profesorado**, v.29, n.3. diciembre, 2015, pp.29-46. Asociacion Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871003>>. Acesso em 06 jan. 2019.

ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e Função Docente. In NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FRANCO, M.A.R.S. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Brasília: **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** (*on-line*), v.97, n.247, p.534-551, set-dez/2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Literária).

FREITAS, M.T.M. et al. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In FIORENTINI, D.; NACARATO, A.M. (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora; Campinas, SP: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005. p. 89-105.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Colegiado de Curso do Curso de Matemática – Licenciatura. Resolução nº 37, de 28 de maio de 2015. **Aprova o Regulamento do Estágio no Curso de Matemática – Licenciatura do Instituto de Matemática da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<http://inma.sites.ufms.br/files/2015/06/regulamento-estagios.pdf>>. Acesso em 16 jul. 2018.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; ARAÚJO, M. P. Videoformação e reflexão crítica: mediando análise da prática docente. In: LOUREIRO JR, E.; IBIAPINA, I. M. L. de M. (Orgs.). **Videoformação, reflexividade crítica e colaboração**: pesquisa e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 29-47.

KENSKI, V.M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S.C.B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 35-45. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LIBERALI, F.C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: Linguagem e Reflexão. Campina, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 63-85. (As faces da linguística aplicada).

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo – Área – Aula. Petrópolis – RJ: Vozes, 1992. (Coleção: Escola em Debate/2).

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. A formação pela pesquisa: o estágio como espaço de construção dos saberes. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Org.). **Estágio supervisionado e práticas educativas**: diálogos interdisciplinares. Dourados: Editora UEMS, 2011. p. 285-300.

MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Brasília: **Em Aberto**, v.16, n.70, pp. 57-69. Abr-jun/1996. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2081/2050>>. Acesso em 04 jul. 2017.

MORETTI, V.D. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. In: **Educação**, Porto Alegre – RS, v. 34, n. 3, p. 385-390, set/dez. 2011.

MOURA, M.O. (Coord.). **O estágio na formação compartilhada do professor**: retratos de uma experiência. São Paulo: Feusp, 1999. 146p.

NASCIMENTO, M.C.M.; BARBOSA, R.L.L. Formação inicial docente: o estágio como espaço de aprendizagens. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 25, n. 3, p. 225-243, set/dez. 2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.2948>>. Acesso em 13 jan. 2019.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de educacion**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set-dec/2009. Disponível em <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009por.pdf?documentId=0901e72b81234821>>. Acesso em 02 out. 2017.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

PEREIRA, P.S. **A concepção de prática na visão de licenciandos de Matemática**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2005.

PIMENTA, S.G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? São Paulo: **Cad. Pesq.**, n.94, p.58-73, ago/1995. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839/845>>. Acesso em 06 jan. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos). 296p.

PIRES, M.A.L.M. Estágio curricular supervisionado: uma análise dos cursos de licenciatura em matemática. In: SANT'ANA, C.C.; SANTANA, I.P.; EUGÊNIO, B.G. (Orgs.). **Estágio supervisionado, formação e desenvolvimento profissional docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 97-121.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **Actas do ProfMat 98**. p. 27-44. Lisboa: APM, 1998.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção de conhecimento profissional. In: E. Castro & E. Torre (Eds.), **Investigación en educación matemática**. Coruña: Universidade da Coruña, 2004. p. 61-84. Disponível em <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-ponte-corunha.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2019.

QUEIROZ, D.T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. Rio de Janeiro: **Revista de Enfermagem**, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr-jun/2007.

BACH, R. **Ilusões: as aventuras de um messias indeciso**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

BACH, R. **A história de Fernão Capelo Gaivota**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1970.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 2007. p.227-244.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, nº13. p.5-24.

TEIXEIRA, B.R. **Registros escritos na Formação Inicial de Professores de Matemática: uma análise sobre a elaboração do relatório de Estágio Supervisionado**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2009.

YANCEY, P. **Sinais da Graça**. São Paulo: Mundo Cristão, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1
PLANO DE ESTAGIO OBRIGATÓRIO I (2017.1)



Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
Comissão de Estágio Supervisionado – COES - Matemática

Plano de Estágio Obrigatório I – 90h(a)

Estagiário (a): _____ Telefone Estagiário: () _____

Escola: _____ Telefone da Escola: () _____

Unidade	Atividades desenvolvidas	Cronograma e Carga Horária (Observações 1 e 2)
Orientações; documentos de estágio, reuniões e Elaboração do Relatório Final.	Reuniões com grupos de estagiários, professores, orientadores.	34h Todas as quartas-feiras de 18/abril até 09/agosto + elaboração do relatório final (Prazo final para entrega do Relatório Final 02/Agosto)
	Encontros para discussões teóricas e do andamento do estágio	
	Encontros para elaboração das aulas de regências Redação dos Relatórios de Estágio	
A Escola (dados da escola, projeto político pedagógico e livro didático de matemática).	Infraestrutura da escola, projetos (projeto pedagógico, projetos de ensino e projetos extra-classe), análise do livro didático.	20h 10h Escola + 10h UFMS (para análise da escola, do livro, do PPP e escrita deste relatório) (Data 19-26/abril)
Observação em sala de aula.	Observação de aulas de matemática, acompanhando do professor da Escola. (3h em cada turma)	6h Sendo 3h no 6º + 3h no 7º (Data 26-30/abril e 1-3/maio)
Participação Atividades de Classe.	Participação em atividades de ensino da matemática planejada pelo professor da escola. (3h em cada turma + 4h professor da escola)	10h Sendo 3h no 6º e 3h no 7º+ 4h professor da escola. (Data 4-12/maio)
Planejamento e Regência.	Regência de matemática na sala do professor de matemática da Escola. (3h em cada turma +14h de planejamento)	20h Sendo 3h no 6º e 3h no 7º+ 14h planejamento (professor da UFMS + professor Escola) (Data 15-31/maio e 1-23/junho)
Total de Horas	_____	90h

Campo Grande, ____/____/2017

Estagiário (a) _____

Diretor (a) ou Supervisor (a) da Escola _____

Professor Orientador _____

ANEXO 2

PLANO DETALHADO DE ESTAGIO SUPERVISIONADO I (2017.1)



PLANO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – 5º semestre – 90h/a (2017.1)

Unidade	Detalhamento de cada Unidade	Objetivo	Carga horária	Cronograma
Observação 1 Cotidiano da Escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infraestrutura da Escola; 2. Projetos: Político Pedagógico, Extra-classe; de Ensino. 3. Violência e indisciplina no contexto escolar; 4. Comunidade onde a escola está situada; 5. Reuniões: professores e funcionários, conselhos de classe, pais e mestres, APM... 	Compreender os diversos aspectos do cotidiano da escola, discutindo as práticas existentes.	10h (07 Escola + 03 UFMS)	Dias 19-21 de abril
Observação 2 Material Didático	Levantamento e análise do material didático usado na escola: livros e outros (Estudo do Programa do Livro Didático).	Analisar o Livro Didático usado pelos alunos do EF II com base na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático.	10h (03 Escola + 07 UFMS)	Dias 24-26 de abril
Observação 3 Aulas de Matemática	Observação de aulas de matemática, acompanhando o professor nas turmas de 6º e 7º anos (ou 8º e 9º) do Ensino Fundamental II.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a rotina de um professor de matemática de anos finais do Ensino Fundamental, analisando metodologias de ensino e sua articulação com processos de aprendizagem dos alunos. 2. Analisar interesses e dificuldades de aprendizagem de cada turma de alunos, identificando caminhos e metodologia para o planejamento de aulas para o grupo. 	06h (03 aulas em cada turma)	Dias 26-28 de abril Dias 2 e 3 de maio
Participação Aulas e Planejamentos	Participar em atividades de ensino de matemática planejadas pelo professor da escola nas turmas observadas anteriormente. Se possível, participar de um momento de planejamento de aula.	Vivenciar experiência, como professor de matemática, de regência de aulas nos anos finais do Ensino Fundamental, participando de ações e planejamentos de professores de matemática.	10h (06 aulas em sala + 04 com professor)	Dias 4-12 de maio
Planejamentos de Aulas	Planejar aulas de matemática para as turmas que estão acompanhando, de forma colaborativa, com os colegas, professor de estágio e professor da escola.	Planejar aulas de matemática de forma colaborativa, trocando experiências com professores em exercício.	14h (07 Escola + 07 UFMS)	Três últimas semanas de maio (15-31) e três primeiras semanas de junho (1-23)
Regência de Aulas	Regência em turmas do Ensino Fundamental II, 6º e 7º ano (ou 8º e 9º ano). (Desenvolvimento das aulas em salas e/ou laboratórios)	Ministrar e avaliar aulas de matemática em turmas de 6º e 7º anos (ou 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental II.	6h (03 aulas por turma)	
Atividades Extras	Reuniões coletivas de estudo e orientação ao longo do processo para estudo e avaliação das atividades do estágio.	Compreender a relação entre prática e teoria a partir de estudos e avaliações coletivas.	34h (UFMS + Estudos Individuais/elaboração trabalho final)	Todo período do estágio (Abril a agosto)

Metodologia

- Estudo e análise de textos
- Orientações para atividades e avaliação das ações de estágio
- Colaboração nos planejamentos e análises das aulas ministradas pelos alunos
- Socialização das produções e avaliações do estágio na escola
- Visita para avaliação e acompanhamento dos estagiários nas escolas

Avaliação do Estágio

Avaliação 1: Relatório Final de Estágio

Critérios: Apropriação de estudos e orientações realizados; Coerência e coesão textual; Proposições e reflexões finais; Uso adequado das normas da ABNT; Pontualidade na entrega das diferentes versões.

Avaliação 2: Perfil Profissional

Critérios: Pontualidade e atendimento às diferentes ações de estágio na escola e UFMS; comprometimento pessoal com o estágio, curso e UFMS; cumprimento de 100% das atividades propostas.

Dados da Escola: CNPJ, Endereço completo, telefone, e-mail, representante legal. **Dados do estagiário:** Vídeo sobre sua trajetória até se tornar aluno da licenciatura em matemática (mínimo de 20 minutos).

ANEXO 3
AUTORIZAÇÃO DO ESTAGIÁRIO



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portadora do CPF nº _____ autorizo, por meio do presente termo, a _____ acadêmica do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEDUMAT, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, a utilizar, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo, meus registros escritos e vídeo-gravações para fins de **pesquisa acadêmica**, podendo divulga-los em publicações, congressos e eventos da área com a condição de que estará garantido meu direito de anonimato.

NOME DO ESTAGIÁRIO

Data: __/__/__

ANEXO 4
AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

EE _____

S E D

Secretaria de Estado
de Educação

AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, Diretor (a) da Escola Estadual _____, autorizo a Mestranda _____, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa: Formação de Professores sob a orientação _____, a realizar, nesta escola, coleta de dados para o projeto de Dissertação de Mestrado, no período de desenvolvimento da pesquisa. Neste período a mestranda fará um trabalho de acompanhamento das aulas dos Professores responsáveis pelas turmas do _____ anos do Ensino Fundamental II. Ficando a mesma no compromisso de que todas as informações prestadas, observações feitas, e dados coletados não serão repassados a terceiros, e na dissertação os nomes reais serão mantidos em absoluto anonimato.

Campo Grande – MS, __/__/____.

Diretor (a) Escolar

