

VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática



ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil

16, 17 e 18 de outubro de 2013

Comunicação Científica



POLITICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: QUESTÕES DA PRÁTICA EM ABERTO

Denise Nascimento Silveira¹

Cleoni Maria Barbosa Fernandes²

Temática do Artigo: Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo: O texto propõe-se situar a formação *inicial* de professores, campo que tem sido objeto de estudos e que exige análises permanentes sobre sua configuração e sobre suas práticas, situadas historicamente no panorama das políticas públicas e nos processos de operacionalização dessas políticas. A formação e suas implicações de identidade não se constituem em um constructo arbitrário, mas decorrem de uma concepção de educação e de mundo que, mediada pelo trabalho com o conhecimento, como categoria fundante das relações pedagógicas, humanas e sócio-culturais, possibilita o ato educativo. A partir de 2002, a proposição política da formação de professores no Brasil definiu currículos organizados em processos que privilegiam a tematização dos conhecimentos escolarizados, saberes da experiência, iniciação científica, inserção no campo profissional desde o início do curso, estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso. E, com esse propósito, busca-se uma identidade de curso de formação de professores de áreas específicas: História, Física, Química, Matemática dentre outras, independentes do bacharelado para compreender a articulação teoria-prática e os desafios do planejamento integrado do campo da formação (Universidade) e do campo profissional (Escola) também como campo de formação. Nesse texto, está centrado na questão do estágio curricular supervisionado como experiência de aprendizagem e fortalecimento da profissionalidade de *professores em formação*, professores formadores e professores da escola básica. Nesse recorte, trabalhamos o estágio conectado à formação do professor *de ensino de Matemática*, e a inserção na escola pública na tentativa de relações democráticas entre a Universidade e a Escola Básica.

Palavras Chaves: formação inicial. diretrizes curriculares. estágio.

POLITICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: QUESTÕES DA PRÁTICA EM ABERTO

Denise Nascimento Silveira¹

Cleoni Maria Barbosa Fernandes²

Introdução

¹ Professora Adjunta da UPFe/PPGECM/Coord.Licenciatura Matemática. silveiradenise13@gmail.com

² Professora Doutora do PPGE da Pontifícia Univ. Católica do RS.PUCRS. cleofernandes@terra.com.br

Esse texto se insere como um recorte de nossa pesquisa interinstitucional³ que estuda movimentos e momentos de reconfiguração curricular de cursos de Licenciatura⁴, Formação Inicial de Professores a partir das Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) de 1 e 2 de 2002 para os Anos finais do Ensino Fundamental e os anos do Ensino Médio.

A inserção do *estágio curricular supervisionado* desde a metade do curso, presente na legislação que trata da organização curricular nos cursos de graduação, aqui circunscritos aos cursos de licenciatura – formação inicial de professores nos encaminha para uma reflexão mais contextualizada no cenário das políticas públicas e nos processos de operacionalização dessas políticas na construção da profissionalidade⁵ de todos os envolvidos.

Nesse recorte, trabalhamos o estágio conectado à formação do professor *de ensino de Matemática*, e que tem trazido na discussão mais ampla a ideia de professor e suas finalidades ético-culturais e cidadãs, que precisam nos inquietar mais para produzir sentidos⁶, os quais possam favorecer uma compreensão e uma intervenção possível nos processos formativos, processos estes impregnados das ideologias e dos valores, do campo científico e do campo profissional, nem sempre percebidos, mas revelados nos atos e nas escolhas que fazemos.

O discurso oficial da legislação sobre a formação de professores vem apontando uma necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados. Esse discurso traz também a valorização dos saberes da experiência, encaminha a iniciação científica por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), promove a inserção na prática no campo profissional desde o início do curso, estabelece a *prática como componente curricular* e o estágio curricular

³ Projeto “Movimentos de configuração curricular de cursos de licenciatura: dilemas e desafios nos processos *formativos* da Formação Inicial de Professores”, PUCRS/UFPEL/UFSM/IFCatarinense que está nos permitindo a possibilidade de um efetivo diálogo humano e epistemológico entre a Universidade e a Escola Básica campo de estágio curricular supervisionado.

⁴ No Brasil, os cursos de Licenciatura referem-se à Formação Inicial de Professores. Nessa investigação, essas resoluções regulamentam a formação para os Anos finais do Ensino Fundamental e os Anos do Ensino Médio. A Licenciatura em Pedagogia atende à Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Apropriamo-nos da definição de Gimeno Sacristán (1995, p.66-67) que diz que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”.

⁶ O termo sentido, neste texto, está fundado na ideia de Marilena Chauí: “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam a criação de novas expressões linguísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas”. (CHAUI: 1998, p. 149).

supervisionado a partir da metade do curso. Nessa reformulação tem sido possível perceber que há um fortalecimento da identidade do curso de Licenciatura, sem ser um apêndice do Bacharelado.

As Diretrizes⁷ representam um processo rupturante com o chamado modelo *3+1*, tal como afirma Ghedin (In: Ghedin e outros, 2008, 40), quando pontua avanços sobre o modelo anterior:

- a Licenciatura ganhou especificidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um objeto específico;
- a Licenciatura passa a ter definição de currículo próprio, que não deve se confundir com o bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como “ modelo 3+1 ”;⁸
- a proposta legal favoreceu que a formação de professores passa a ser realizada num processo autônomo, como curso próprio, com identidade própria.

Concepções e referenciais de discussão

A concepção chave que orienta essa proposta tem na *prática como componente curricular* uma condição fundante de referência para a formação do *professor em formação*, trazendo à tona problemas que são de instância epistemológica, histórico-política e cultural. O que tem originado críticas ao risco de aligeiramento dessa formação, deslocando a discussão da práxis nos processos formativos e provocando um certo esvaziamento da teoria (Moraes e outras, Dias-da-Silva, 2005) .

Esse deslocamento da discussão da práxis vem mobilizando o movimento docente que pesquisa e discute a formação inicial de professores, no cenário das políticas públicas e das legislações específicas. Trazendo um alerta de cuidado para que a prática não fique reduzida a um *processo associativo de empirias compartilhadas*, desconectando-se *da articulação recíproca entre teoria e prática e da configuração do espaço efetivo da práxis* (Moraes, 2003, p. 47).

A educação e a concepção de formação não sendo neutras exigem uma análise multidimensional de perspectivas, a partir de um olhar rigoroso na concepção de Freire

⁷ Especialmente as Resoluções 01 e 02 de 2002 – Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno definem o tempo de duração e carga horária para os cursos de Formação Inicial de Professores que irão atuar na Educação Básica. O tempo mínimo é de 2800h, que ficou como tempo máximo, o que tem provocado muitas discussões entre a comunidade acadêmica.

⁸ Assim denominada pela organização de três anos de conteúdo específico de seu campo disciplinar e um ano de matérias pedagógicas, como Didática, Legislação Sociologia, Psicologia, Filosofia dentre outras.

e Shor (1987) impregnado pelo cuidado ético com as finalidades culturais da formação de professores.

Nesse sentido, a pesquisa sobre formação de professores pressupõe este cuidado:

trabalhamos com valores e ideologias *à flor da pele*, conhecimentos e saberes válidos/ não válidos, procedimentos metodológicos, relações humanas, estruturas de poder, visões de mundo, enfim vários fios que interagem em uma *teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante* (os quais tecem e são tecidos com o mundo lá fora. (Fernandes, 1999,p. 183).

Gauthier (1999) nos fortalece ao afirmar, que “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”. (p. 24).

O grande impacto trazido nessa proposta oficial de formação inicial incidiu diretamente sobre a relação teoria e prática com implicações entre o campo da formação (Universidade) e o campo profissional (Escola de Educação Básica). No contexto dessa proposta tem sido possível constatar que a inserção no campo profissional desde o início do curso, com *a prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado*, passa a exigir outra visão de curso em suas múltiplas dimensões de totalidade.

Pensar nessa inserção exige enfrentar o desafio de situar-se em outra matriz teórica e societal, criando outras *territorialidades* (Fernandes,1999) – ocupação, circulação e apropriação de outros territórios como lugares também de formação, superando a idéia de Universidade como *a* detentora dos saberes válidos e estabelecendo uma outra relação entre a Universidade e a Escola Básica, que se complementam na necessidade de interação entre o campo da formação e o campo profissional desde o início do curso em outras configurações (Silveira, 2008).

A inserção do *professor em formação* no campo profissional desde o início do curso e a realização do estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso rompe com uma visão de que a teoria antecede à prática e esta, a prática, reduz-se à

aplicação de teorias, compreensão de conhecimento e de ciência arraigada em nossos currículos e em nossas concepções.

Repensar a prática e a teoria e, também, os problemas da realidade, a partir de outra matriz teórica, na busca de superação da divisão cartesiana entre sujeito e objeto, mente e matéria nos remetem para desafios que se complementam na necessidade de interação entre o campo da formação e o campo profissional desde o início do curso em um diálogo humano como condição para um diálogo epistemológico-político.(Fernandes, 1999)

Por concordarmos com a idéia apresentada por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) de que qualquer tentativa de mudança no sistema educativo deverá ter como uma das pedras angulares a formação de professores, é que investimos na pesquisa dessa formação.

A formação e suas implicações de identidade não se constituem em um constructo arbitrário, elas decorrem de uma concepção de educação e de mundo, que mediados pelo trabalho com o conhecimento, como categoria fundante das relações pedagógicas, humanas e sócio-culturais, possibilitam o ato educativo.

Nesta perspectiva assumimos o estágio curricular supervisionado como espaço formativo para professores universitários e *professores em formação* como uma experiência de aprendizagem, percebendo a possibilidade de contribuir para a instituição de sujeitos, identidades e sentidos docentes, tal como nos diz Correia:

não pode ser dissociada do exercício do trabalho; tudo depende [...] da capacidade de se utilizar os acontecimentos[...] como ocasiões de aprendizagem, de experimentação e de enriquecimento do repertório das ações eficazes. Não basta, pois, ligar a formação ao trabalho: é necessário integrá-la no próprio trabalho para que este possa ser interrogado e problematizado, em suma transformado. (1999, p.6).

Configuração metodológica

Reafirmando a trajetória de pesquisa que temos percorrido, esse estudo está sendo realizado em uma abordagem qualitativa, incluindo os procedimentos próprios dessa modalidade, utilizando princípios da etnografia: imersão na realidade, descrição densa para sustentar a ênfase na interpretação dos fenômenos apreendidos a partir dos

significados produzidos no contexto sócio-cultural dos interlocutores (equipe diretiva, professores/as da formação específica e da formação pedagógica do Curso e equipe diretiva e professores/as da Escola Básica).

Os instrumentos de coleta de dados estão sendo as narrativas, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental do Projeto Político Pedagógico de cada curso.

Os interlocutores dessa pesquisa são dos cursos de Licenciatura em Física, Matemática, História e Letras e das referidas disciplinas na Escola Básica.

Nesse texto trazemos um recorte do processo vivido neste primeiro semestre, com a inserção de *professores em formação* e da professora orientadora dos estagiários de Matemática em uma escola pública nos Anos finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano). Essa inserção por meio de um planejamento integrado com a escola – um projeto de ensino coletivo que favoreceu processos de convivência humana e de parceria de trabalho entre professores e equipe diretiva da escola, *professores em formação*, abrindo fronteiras para uma relação Universidade e Escola em outra estrutura de poder. Em que o respeito aos saberes que cada instituição pode produzir e socializar nas relações Universidade - Escola Básica *se constitui* pela compreensão da diferença como uma categoria de conteúdo ético.

O planejamento integrado envolveu: visitas coletivas à escola; roteiro de observação prévio para leitura da realidade; entrevistas com a equipe diretiva e professores; discussão coletiva dos dados coletados; socialização com a supervisora e as professoras das turmas para reorganização do planejamento se necessário.

O que também está nos encaminhando para a exigência de outra cultura de parceria⁹, trabalhando o rigor e não a rigidez, na conquista da confiança das *pessoas* da Escola Básica, como também a conquista de nós mesmos para superar a “cultura de quem sabe”, desafio cotidiano de todos nós. (Fernandes, 2011.)

Destacamos alguns recortes¹⁰ das narrativas dos interlocutores que abordam o projeto integrado de ensino:

Professora: *eu não gosto da escola do jeito que ela é; eu gosto de uma escola que vibra e que esta com pessoas vivas e, gente viva faz barulho;*

⁹ A professora orientadora dos estagiários foi convidada a participar das atividades de Educação Continuada na Escola.

¹⁰ Em decorrência do limite da extensão do texto, não estamos fazendo um diálogo teoria e realidade pesquisada.

nas minhas aulas todos participam e faço questão de dizer e mostrar para os alunos o que estou apresentando e porque estamos fazendo. E, essa atividade que tu viste exposta no saguão deu muito barulho e a diretora e a supervisora estavam junto comigo e a estagiária. O estágio realizado dessa forma nos faz pensar.

Diretora: *essa é a maneira de fazer docência, mesmo que nenhuma teoria nos compreenda. Eu acompanho algumas vezes porque nem todos os professores entendem essa “bagunça” e, até aproveito esse momento que estamos quase todos aqui para, dizer ao grupo, que todo esse trabalho tem um sentido e, assim ela ganha um significado para nossos estudantes. Para eles o barulho ou bagunça é participação. Eu não percebi isso no início da proposta da professora, mas quando comecei a ver o cuidado, o carinho e a permanência deles na sala de aula, inclusive depois do horário, comecei a pensar que, para eles, do jeito deles é assim. É difícil para “minha geração” entender que eles aprendem no agito, mas nossos jovens tem reações diferentes. E, a felicidade deles ao organizarem o saguão da escola com a temática dos 200 anos de nossa cidade, com as dobraduras/cartões fractais que fizeram, mostrando os cálculos que aprenderam e falando em ‘equações’ com muita intimidade, penso que estou agindo corretamente em abrir a escola sem medo.*

Supervisora: *eu digo para eles que não gosto da matemática porque não vejo sentido nisso tudo e, lamento não ter sido aluna da professora, pois agora eu estou entendendo mais e gosto do trabalho e digo para a estagiária que aproveite tudo e trabalhe junto, pois esta metodologia dá certo. É um trabalho de equipe, professora da universidade, professora da turma e estagiários.*

Professora: *aproveito esse momento para me desculpar com todos vocês, mas não sei e não acredito em outra forma do trabalhar, sempre reconstruo todo os temas com meus alunos e, a preocupação em expor os trabalhos no corredor é uma forma de expressar que esse trabalho tem tudo para dar certo e que cada aluno é único, por isso todos as folhas expressam trabalhos diferentes. Muitas vezes a minha grande dificuldade é entender tudo; muita coisa que acontece eu não sei explicar. Por isso peço a ajuda e compreensão do grupo.*

Nesses recortes de falas de professores, dentre outros, podemos perceber, durante os encontros de estudo, muitos depoimentos relevantes de todas as áreas; os professores de História e de Sociologia, por exemplo, realçaram a importância da leitura das condições que geraram nossas leituras de realidade e, como podemos tentar mudar,

se não nos *sentimos* bem. Para tanto, eles se utilizaram da técnica de cartazes para reunir as ideias selecionadas pelos seus estudantes e estagiários. E, posteriormente à confecção desses cartazes, os mesmos foram colocados em todos os corredores da escola – que se transformou em uma galeria de conhecimentos – e, assim, todos os estudantes dessa escola, nos três turnos de funcionamento puderam ter acesso para realizar trocas entre as leituras da realidade feitas.

Considerações a guisa de conclusão

Conscientes das críticas muito fortes em relação às diretrizes e com justificativa plausível, tanto pela forma de encaminhamento, quanto pela ambigüidade do seu conteúdo, encontramos muitas contradições, desafios que nos encaminham para dilemas sem fazer terra arrasada, de que não há ganhos na nova legislação a serem trabalhados.

Trazemos Dias da Silva (2005), com uma dessas referências críticas às mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares, quando afirma que:

assim, o paradoxo social que presenciamos parece se repetir na área de educação escolar, sobretudo nas investigações e estudos sobre trabalho docente e formação de professores, levando-nos a ciladas perigosas, as quais implicam que os anúncios de avanços na concepção de política educacional podem ter se transformado em retrocessos sociais. [...] Temo que, semelhante ao processo de desinvestimento no conhecimento que vem rondando nossas escolas básicas, também estejamos nos cursos de licenciatura – em nome da valorização do cotidiano de escolas dos saberes dos professores e suas ‘práticas’ – negligenciando o conhecimento educacional nos desenhos curriculares reformulados (p.385-388).

Concordamos que a intencionalidade dos legisladores pode ter sido de um aligeiramento dos processos formativos, por outro lado, percebemos a possibilidade maior de ocupar espaços de contradições nessas novas diretrizes, até pela ambigüidade de sua elaboração teórica.

Muitos caminhos para serem construídos, muitos desafios e dilemas a enfrentar, assumimos com Freire (1996) os condicionamentos, mas *negamos* o aprontado, o determinado. Isto posto, resgatamos suas palavras:

Isto não significa negar os condicionamentos os condicionamentos genéticos, culturais sociais a que estamos submetidos. Significa que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer, que a História de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-me reiterar, *problemático* e não inexorável. (p.19, grifos do autor).

Acreditamos que é possível investir em uma sólida epistemologia da prática, a qual exige um aprofundamento teórico, especialmente quando ouvimos de *professores em formação* dizer que é preciso trabalhar mais com a *prática na prática, estendendo o curso para que os alunos trabalhadores possam fazer realmente uma boa prática e um bom estágio*. Ainda percebermos que a escola está aberta para o estagiário como parceiro de ensino e de aprendizagem. Há indícios que sinalizam a possibilidade de reinvenção da formação *inicial* de professores e de intervenção no próprio curso na Universidade, tarefa difícil e necessária.

Utopias? Por que não? Como é possível *formar, sem formar-se* com *elas*?

Referências

- CHAUÍ, Marilena. (1998). *Convite à Filosofia*. 10ed, São Paulo: Editora Ática.
- CORREIA, José Alberto. (1999). *Os lugares comuns na formação de professores*. Lisboa, Asa editores.
- FERNANDES, Cleoni M. B. (1999). *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado. PPGEduc/FACED/UFRGS.
- FERNANDES, Cleoni. (2011). Relatório do Projeto Observatório de Educação/PUCRS/CAPES/DEB. Porto Alegre, mimeo.
- FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. (1987). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GAUTHIER, Jacques. (1999). O que é pesquisar - entre Deleuze-Guattari e o candomblé: pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*. ano XX, nº69, dez. . Campinas, pp. 12-31.

GARCÍA, Carlos Marcelo. (2005) *Formação de Professores*. Porto-Portugal: Porto Editora.

GIMENO SACRISTÁN. J. (200) O currículo: uma reflexão sobre a prática, 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

GIMENO SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, .

SILVEIRA, Denise Nascimento. (2008). O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: *Diálogo com os Professores que acolhem estagiários*. *Tese de doutoramento*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.