

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDERSON GOSMATTI

**PRÁTICA DE ENSINO NA PERSPECTIVA
DE PROFESSORES DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA**

**CURITIBA
2010**

ANDERSON GOSMATTI

**PRÁTICA DE ENSINO NA PERSPECTIVA
DE PROFESSORES DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA**

**Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do grau
de Mestre em Educação, ao Curso de
Pós-Graduação em Educação, Linha
de Pesquisa Educação Matemática,
Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.**

**Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Ettiène Cordeiro Guérios**

**CURITIBA
2010**

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Gosmatti, Anderson

Prática de ensino na perspectiva de professores de estágio curricular supervisionado de matemática / Anderson Gosmatti. – Curitiba, 2010.
129 f.

Orientador: Profª. Drª. Etienne Cordeiro Guérios
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Matemática – Formação de professores. 3. Matemática – Estágios supervisionados.
I. Título.

CDD 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ANDERSON GOSMATTI** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DR^a ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS, DR^a JOANA PAULIN ROMANOWSKI e DR^a CLARA BRENER MINDAL arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“PRÁTICA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE MATEMÁTICA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS		Aprovado
DR ^a JOANA PAULIN ROMANOWSKI		Aprovado
DR ^a CLARA BRENER MINDAL		aprovado

Curitiba, 26 de agosto de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

*À Fabiana, minha esposa, e ao meu filho, Gabriel
Aos meus pais, Lourdes e Lauro*

AGRADECIMENTOS

À Professora Ettiène Cordeiro Guérios, pela orientação desta pesquisa, pelas contribuições e ensinamentos preciosos e pela perseverança nos momentos difíceis.

Aos colegas do Mestrado, pelas discussões e sugestões durante os seminários de pesquisa.

Aos professores Antonio, Manoel, Tânia e Neila que aceitaram participar desta pesquisa.

À minha esposa pela compreensão e dedicação.

RESUMO

Com esta pesquisa procuro desvelar como professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática entendem prática de ensino a partir das atividades que elaboram e desenvolvem em disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de cursos de Licenciatura em Matemática. Os sujeitos da pesquisa são professores destas disciplinas da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, os quais foram entrevistados sobre sua prática docente no estágio. Optei por uma abordagem interpretativa para analisar o material empírico com suporte no referencial teórico construído, de um lado, sobre os conceitos de prática e prática de ensino e sobre a relação entre teoria e prática, e, de outro lado, sobre os saberes docentes. Da relação entre estes dois eixos, destaquei a intencionalidade da ação como elemento deflagrador das finalidades e objetivos da prática docente. Para a análise do material empírico quatro elementos estruturantes foram definidos a partir da leitura e do estudo das entrevistas: expectativas que o docente tem quanto aos alunos/estagiários, seu modo de se expressar sobre sua ação docente, seu modo de entender o estágio curricular de matemática na formação docente e as relações que estabelece entre teoria e prática. Esta pesquisa possibilitou revelar que os professores entrevistados entendem prática de ensino por diferentes perspectivas, a saber, como práxis, imitação de modelos, instrumentação técnica e como tempo em sala de aula, e que sua própria prática e a do estagiário podem se configurar como práxis.

Palavras-chave: Educação Matemática, Prática de Ensino, Estágio Supervisionado de Matemática, Formação de Professores.

ABSTRACT

Through this research I endeavor to obtain an insight on how teachers with supervised trainee periods understand the practical aspects of teaching based on the activities they prepare and carry out in the disciplines with supervised trainee periods in the bachelor in mathematics graduation courses. Subjects of this research are professors of these subjects at the Universidade Federal do Paraná and the Pontifícia Universidade Católica do Paraná, who were interviewed in connection with the teaching practices adopted in the trainee period. I chose an interpretative approach in analyzing the empiric material supported by the theoretical reference built, on the one hand, on the concepts underpinning the practices and the practical aspects of teaching and on the ratio between theory and practice, and, on the other, the knowledge of the teacher. From the relation between these two axes, I highlighted the intentional nature of the action as element that triggers the purpose and objectives of the teaching practice, which led to the insight that these teachers understand the practice of teaching from different standpoints, to wit, as praxis, imitation of models, technical instrumentation and classroom time, beyond that their own practice and the trainee's practice can be configured as praxis.

Key words: Mathematics Education, Teaching Practice, Curriculum Period of Training, Teacher Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
A PESQUISA DE GUÉRIOS	14
A PESQUISA DE HARUNA	15
A PESQUISA DE PEREIRA	18
A PESQUISA DE CASTRO	22
A PESQUISA DE PERENTELLI	25
MINHA PESQUISA	26
1 CAPÍTULO 1 – ESTÁGIO CURRICULAR: TEORIA OU PRÁTICA?	29
1.1 ESTÁGIO E PRÁTICA	35
1.2 PRÁTICA E AÇÃO: INTERFACE	37
1.3 ESTÁGIO: APROXIMAÇÃO À REALIDADE E PESQUISA	39
1.4 ESTÁGIO CURRICULAR E PRÁTICA DOCENTE	42
2 CAPÍTULO 2 – SABERES DOCENTES: APORTE TEÓRICO	44
2.1 OS SABERES DOCENTES	44
2.2 PRODUÇÃO DE SABERES E TRABALHO	49
3 CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1 O SABER: PERSPECTIVA DA ARGUMENTAÇÃO	53
3.2 AS INSTITUIÇÕES E SEUS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: CONTEXTOS.....	55
3.2.1 O Curso de Licenciatura em Matemática da PUCPR	55
3.2.1.1 O Estágio Curricular de Matemática da PUCPR	57
3.2.2 O Curso de Licenciatura em Matemática da UFPR	58
3.2.2.1 O Estágio Curricular de Matemática da UFPR	60
3.3 PRÁTICA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ESTÁGIO	63
3.3.1 Elementos Buscados	64
4 CAPITULO 4 – PERSPECTIVAS DOCENTES: DESVELANDO ENTENDIMENTOS DE PRÁTICA DE ENSINO	68
4.1 EXPECTATIVA QUANTO AOS ALUNOS	68
4.2 AÇÃO DOCENTE	77
4.3 MODO DE ENTENDER O ESTÁGIO CURRICULAR DE MATEMÁTICA NO CURSO	84
4.4 RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA	94
5 CONCLUSÕES	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	118
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

Ao lecionar disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Matemática no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no período de abril de 2006 a abril de 2008, como professor substituto¹, tive contato com ementas das disciplinas e com os planejamentos dos professores efetivos que as lecionavam nesta instituição.

Estes professores organizavam previamente a atividade docente nessas disciplinas e trabalhavam de modo integrado. Além de ementas comuns às diferentes turmas, havia uma discriminação das atividades e ações a serem desenvolvidas, as quais deviam ser observadas nas diferentes turmas da mesma disciplina, mesmo tendo diferentes professores. O método de trabalho deveria ser comum desde que fosse assegurada a característica didática própria de cada docente. Havia diferentes encaminhamentos de acordo com o envolvimento, a participação e o interesse dos alunos de cada turma.

As trocas de informações e ideias entre os docentes possibilitavam a construção conjunta de parâmetros de avaliação. Assim, um documento inicial contendo o programa da disciplina para aquele ano ou semestre, as atividades e ações a serem desenvolvidas, um cronograma e possíveis instrumentos de avaliação, era apresentado aos alunos e discutido com eles no início das atividades, sendo este material, em geral, comum às várias turmas de uma mesma disciplina. Esse documento não representava um roteiro a ser seguido e cumprido passo a passo. A dinamicidade e abertura à discussão e à mudança, presentes no grupo, proporcionavam segurança às ações e intervenções individuais, bem como à proposição de alterações de e em atividades.

Algumas dúvidas quanto às atividades propostas levaram-me a tentar compreender as motivações de sua proposição, já que esta situação me possibilitava aprender sobre a formação de professores de matemática, sobre a prática de ensino e o estágio curricular, considerando a expressiva experiência profissional dos demais professores. Percebi, mesmo sem pormenores, que havia

¹ Contrato temporário de trabalho contemplando o período de 26/04/2006 e 22/04/2008

formas diferentes de entender a mesma atividade. Observei, por exemplo, por parte dos professores, manifestações nem sempre coincidentes sobre o objetivo do que era feito no primeiro contato do aluno com a escola, sobre que atividades alunos que já tinham experiência em sala de aula desenvolveriam em seu estágio, sobre a forma de conduzir um seminário, e outros.

Entendo que, além da característica didática própria de cada docente, vários fatores podem intervir para que essas diferenças existam: o programa do curso, a interpretação da ementa, a formação inicial, a história de vida profissional de cada docente, entre outros. Entendo, também, que é possível diagnosticar em que medida tais fatores induzem a diferentes interpretações dos elementos curriculares programáticos. Um levantamento de atividades elaboradas para disciplinas de estágio curricular supervisionado e de como seus professores as entendem, possibilita encontrar fatores convergentes e divergentes, propiciando elementos à compreensão de práticas docentes em disciplinas de estágio curricular supervisionado de matemática. Essa busca por entender a prática docente no estágio curricular em cursos de licenciatura em matemática levou-me a propor a pesquisa que ora apresento.

Outro fator motivador desta pesquisa foi a reestruturação do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR) tendo em vista atender às disposições do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, por meio da resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), estabelece 400 horas de prática como componente curricular a serem vivenciadas ao longo do curso, além de 400 horas de estágio curricular obrigatório para os cursos de licenciatura. Desta forma, no novo currículo desse curso, estabelecido em junho 2007, há uma distinção entre prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado, sendo que este não é designado como componente prático nem teórico do curso. Seu Projeto Político-Pedagógico indica que “O estágio supervisionado é instância privilegiada que permite a articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos” (UFPR, 2009). Esta afirmação é muito importante, pois indica um modo de entender o estágio para além da prática e para além da teoria, entretanto cabe o questionamento, no sentido investigativo, sobre como isto se dá e, mais especificamente, como isto se dá na prática docente do professor de estágio.

O estágio curricular supervisionado de matemática da UFPR está, atualmente, organizado em seis disciplinas – Organização do Trabalho Pedagógico, Estágio Supervisionado em Processos Interativos na Educação, Prática de Docência em Matemática I e Prática de Docência em Matemática II e Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura I e II (UFPR, 2007). Este quadro suscitou-me uma indagação sobre como professores de estágio entendem prática de ensino, visto que há uma separação, ao menos documental, entre prática (componente curricular) e estágio supervisionado.

Esses fatores motivadores levaram-me a abordar, nesta pesquisa, o Estágio Curricular Supervisionado de Matemática em cursos de Licenciatura em Matemática a partir de como o professor de estágio entende prática de ensino, ou seja, procuro desvelar como estes professores a entendem, partindo de suas falas sobre seu trabalho docente e sobre as atividades que elaboram e desenvolvem em disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. Deste modo, busco explicitar formas de entender a prática, a teoria pertinente à formação docente, as relações entre estas, a prática de ensino e sua relação com o estágio supervisionado de matemática.

A literatura sobre o estágio curricular supervisionado de matemática indica que este pode, ou deve, promover grande aproximação dos licenciandos à escola, ou melhor, ao sistema educacional, em um processo mediado pela reflexão (FIORENTINI; CASTRO, 2003). Assim ele pode ser considerado como intervenção direta, tanto da Universidade na Escola, quanto da Escola na Universidade. Estas instituições são elementos centrais do campo educacional. A interação entre elas por meio da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado curriculares tem resultados que influenciam – imediatamente e a longo prazo – o ato educativo do licenciando em Matemática e sua constituição como docente, bem como a prática docente do professor de Estágio Curricular Supervisionado. As propostas desenvolvidas em tais momentos da formação inicial têm relação direta com o campo educacional de pesquisa e a ação profissional.

Segundo Gonçalves e Fiorentini (2005) há uma tendência atual de pesquisa sobre o pensamento e a prática de formadores de professores de matemática. Entendem que o formador é, ou deveria ser, capaz de tornar seu trabalho, como

formador, um espaço de desenvolvimento de pesquisa e reflexão sobre a prática docente em matemática, sua e de outros professores. Ferreira, por sua vez, afirma que “É possível perceber [...] o delineamento de uma nova tendência na formação do professor: o estudo do processo de formação dos professores universitários, que são, muitas vezes, formadores de formadores” (2003, p. 30).

Por outro lado, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), desde a década de 1980 pesquisadores investigam as relações entre crenças e concepções de professores e sua prática pedagógica. Tais investigações têm mostrado que “[...] o conhecimento e as crenças dos professores se transformam continuamente, afetando de modo significativo a forma como os professores se organizam e ministram suas aulas” (FIORENTINI; LORENZATO 2006, p. 47).

Estas tendências, de pesquisa e de formação docente, mostram a possibilidade de se ter o professor universitário como sujeito da pesquisa no campo educacional, considerando seu pensar e seu agir na formação universitária e, especificamente, na formação docente em matemática.

Assim, no intuito de conhecer pesquisas referentes a meu tema, fiz buscas de teses e dissertações referentes à Prática de Ensino de Matemática e ao Estágio Curricular Supervisionado de Matemática, quanto a cursos de Licenciatura em Matemática, optando pelo filtro palavras-chave. Busquei pelos termos *prática de ensino*, *estágio* e *prática*. Optei por ler os resumos para decidir quais trabalhos poderiam contribuir diretamente à minha pesquisa. Para tanto acessei os bancos de teses e dissertações, disponíveis on-line, da Capes² (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da UNICAMP³ (Universidade Estadual de Campinas), da USP⁴ (Universidade de São Paulo) e da UNESP⁵ (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). Além disto, alguns trabalhos já conhecidos por mim ou indicados por professores também foram selecionados para leitura e estudo.

Apresento e discuto a seguir algumas das pesquisas selecionadas para estudo, no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado de Matemática e à

² <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

³ <http://libdigi.unicamp.br/>

⁴ <http://www.teses.usp.br/>

⁵ <http://www.athena.biblioteca.unesp.br>

Prática de Ensino de Matemática. Várias delas abordam também os saberes dos professores em cursos de Licenciatura em Matemática e trazem elementos teóricos e metodológicos interessantes para a pesquisa que proponho.

A PESQUISA DE GUÉRIOS

Guérios (2002), em sua tese de Doutorado, pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores. O processo de constituição profissional destes em espaços de formação e a sua prática docente é o núcleo dessa pesquisa, o que está relacionado diretamente com os modos do fazer docente, com a prática pedagógica, tanto de professores da educação básica quanto de formadores de professores.

Centrada no conceito de “experiência autêntica” de Jorge Larrosa, entendida como aquela experiência que transforma a pessoa, essa pesquisadora amplifica este conceito em sua perspectiva própria, afirmando que a “experiência autêntica” é a experiência que causa movimento e marca a pessoa, por isso lhe forma (GUÉRIOS, 2002). Nessa pesquisa, Guérios desvela os princípios didáticos de ações docentes que propiciam o desenvolvimento de práticas dos professores pesquisados a partir de suas histórias de formação profissional sendo que uma destas professoras trabalhava com prática de ensino e estágio supervisionado de matemática.

Considerando que para Larrosa (1999) a formação deve levar o sujeito ao seu interior, a ser o que ele é, e considerando também o seu conceito de “experiência autêntica” como a que transforma, entendo que a formação é um processo contínuo, atrelado à vida do professor. Não se resume a um curso de graduação ou a cursos de pós-graduação, mas às suas experiências vividas, que lhe causam transformação não somente na ação, mas também na sua forma de se ver e de ser.

Guérios aborda a produção de saberes fundamentando-se em Tardif, autor que considera o trabalho docente como atividade em que os professores mobilizam e transformam seus saberes, sua prática e a si mesmos (TARDIF, 2002). Destaco o caráter individual/pessoal dessa consideração, ou seja, é a pessoa professor que

mobiliza e transforma *seus* saberes e *sua* prática, fato condizente com a perspectiva de Guérios (2002), a qual pretende compreender por que os professores fazem o que fazem, do modo como fazem e não de outro modo. Isto me instiga a desvelar o que tais professores entendem daquilo que fazem e me provoca a questionar o que professores de Estágio Curricular de Matemática entendem por prática de ensino, ao elaborarem as atividades que propõem em tal momento da formação docente, em cursos de Licenciatura em Matemática.

Tardif (2002) pondera que o professor é um profissional cuja prática é orientada por um conjunto de saberes e conhecimentos próprios. Portanto, o que o professor entende por prática de ensino também orienta sua prática docente, ou seja, o que ele entende do que faz está relacionado com seus saberes, com o que ele sabe.

A PESQUISA DE HARUNA

Haruna (2004), em sua pesquisa de Mestrado, questiona sobre “Como os formadores da Licenciatura em Matemática entendem a construção dos seus próprios saberes docentes” (p. 12). Embora não trate especificamente de professores de estágio curricular de matemática, o autor pesquisa a formação de professores que atuam em curso de Licenciatura em Matemática, centrado nas articulações entre saberes e atividade docente.

Com o apoio na literatura, que apresenta a importância de experiências no campo pedagógico além das do campo de conteúdos específicos, o que inclui refletir sobre vivências passadas e presentes, Haruna volta sua atenção ao curso de Licenciatura em Matemática para investigar a formação de professores dessa disciplina. Porém o faz considerando “[...] o ponto de vista do formador, a fim de compreender suas angústias, necessidades no seu desenvolvimento profissional e suas influências na formação dos alunos [...]”(p. 12).

O autor entrevistou 12 (doze) professores do curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade, fez observações e levantamentos de dados institucionais – Projeto Político Pedagógico, planejamentos, etc. Dentre suas

considerações a partir da análise desse material destaco a afirmação de que as visões de prática se diferenciam conforme a trajetória de vida de cada um. Entendo que essa assertiva está relacionada diretamente com a pesquisa que proponho, na medida em que estas diferentes visões podem influenciar as atividades elaboradas e desenvolvidas por professores de Estágio Curricular. Outro fator que nelas interfere é o contexto político-social no qual a instituição de ensino está inserida. Conforme afirma Haruna, esse “[...] contexto político-social que influencia a Universidade reflete na prática pedagógica” (2004, p. 33) do professor universitário por meio de instrumentos como as propostas da instituição de ensino referentes ao Curso de Licenciatura em Matemática e seu projeto pedagógico.

Esse pesquisador entende que o professor é um sujeito situado num contexto do qual participa. Entretanto, não é necessariamente todo esse contexto que lhe influencia, mas aquilo que ele conhece do contexto, aquilo que lhe toca no decorrer de sua experiência como professor e lhe conduz a um novo direcionamento ou a uma confirmação da direção que já havia tomado.

Dentre as referências dessa pesquisa destaca-se Tardif, cuja definição de saber e tipologia dos saberes docentes são tomadas como fundamento teórico. Tardif define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36). Essa caracterização implica a exigência de capacidade do professor de dominar, integrar e mobilizar tais saberes na sua prática profissional enquanto condição para sua prática, o que coloca em evidência os saberes experienciais. Estes são, segundo Tardif (2002), saberes práticos que constituem a prática, que dela fazem parte como prática docente. Para este autor, a atividade docente é baseada num saber que é motivo para o professor fazer o que faz (TARDIF, 2002), o que indica relação entre o entendimento da prática docente e os saberes docentes.

Para Haruna,

“[...] na prática, o conhecimento profissional em ação se constrói em consonância com as condições dinâmicas e mutáveis da prática docente, caracteriza-se pela complexidade, incerteza, instabilidade, não-unicidade das situações e por conflitos de interesses e valores.” (2004, p. 46).

Este posicionamento me remete a Larrosa (1999) quanto ao entendimento da formação como um processo contínuo, atrelado à vida do professor. Somente estar em sala de aula, somente desenvolver atividades num curso de formação de professores, não implica formação do professor formador. É necessário, como Larrosa propõe, que a formação leve o professor formador ao seu interior, a ser o que ele é. Isto somente acontece se o “*estar em sala de aula*” lhe for uma “experiência autêntica”, experiência que transforme seu ver, seu fazer e seu ser.

Ao considerar que a formação do formador de professores de matemática se dá no local de trabalho, na formação do futuro professor de matemática, ou seja, na elaboração e no desenvolvimento das atividades dirigidas e programadas por ele nos cursos de Licenciatura em Matemática, Haruna (2004) destaca que a formação oficial deste profissional, em geral, ocorre em cursos de especialização (por curso de pós-graduação *Latu Sensu*), Mestrado e Doutorado, sendo que estes, quase sempre, não estão voltados à docência, mas sim à pesquisa em áreas específicas: matemática, física, linguagem, educação, etc. Uma consequência desse quadro é a não valorização da formação para o exercício da docência no Ensino Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei 9.394/96) vem a ratificar este quadro da formação profissional para o magistério superior apresentado por Haruna. Seu Artigo 66 dá prioridade aos programas de Mestrado e Doutorado para a preparação ao exercício do magistério superior. Entretanto, o Artigo 65, que versa sobre a carga horária de prática de ensino na formação docente, exclui a prática de ensino da formação para a docência na educação superior, denotando que a pós-graduação *stricto sensu*, em qualquer área, é suficiente para preparar o professor do magistério superior. Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003) afirmam que em geral nos cursos de pós-graduação, *latu* e *stricto sensu*, a preparação para o magistério superior é reservada a uma disciplina de 45 a 60 horas, que, apesar dos limites, pode propiciar algum crescimento pedagógico para o professor do Ensino Superior.

Uma vez que este não tem formação específica para a docência, Haruna (2004) enfatiza que os saberes constituídos a partir da e na prática profissional, necessários à prática docente, têm peso maior no processo de constituição profissional deste docente. Contudo, o contexto em que esse processo se dá é

configurado, conforme Haruna (2004), por cursos de licenciatura, em geral, estruturados a partir do modelo baseado na racionalidade técnica, organizado para que primeiro se adquira conhecimentos que depois serão aplicados à prática.

Outros problemas a serem enfrentados em tais cursos, tanto no campo institucional quanto no curricular, são considerados por esse pesquisador através de uma citação longa da Resolução CNE/CP 02/2002 do Conselho Nacional de Educação – CNE. Considero que tal documento, da forma como propõe a formação docente, além de não situar claramente o estágio curricular, propicia a segmentação da formação de professores e sua descontinuidade, o tratamento restrito da atuação profissional e a concepção restrita de prática. Porém, um ponto a ser destacado é a explicitação de que é imprescindível haver coerência entre a formação oferecida no Curso de Licenciatura e a prática esperada do professor que se está formando, afirmação também destacada por Haruna. Isto implica em ter o campo de atuação profissional do professor como referência da formação inicial para a docência.

A pesquisa de Haruna, apesar de inicialmente não ter o propósito de discutir a prática de docência, acabou por dar referências desta ao colocar em questão os saberes experienciais dos professores formadores de professores de matemática e fazer a crítica ao modelo do curso de licenciatura baseado na racionalidade técnica, ou seja, crítica à separação entre teoria e prática na formação docente.

Outros pesquisadores focam prática de ensino e estágio curricular supervisionado em cursos de Licenciatura em Matemática, como nas pesquisas que apresentarei a seguir.

A PESQUISA DE PEREIRA

Em sua tese de Doutorado, Pereira (2005) desenvolveu um estudo de caso sobre o Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Rio Claro, em São Paulo, buscando concepções de prática na visão dos alunos desse curso, identificando que práticas eram desenvolvidas nas disciplinas do curso, quais práticas eram aplicadas no curso e se estas permitiam a aproximação com a realidade escolar. A autora explora a relação entre teoria e prática no histórico da

formação docente no Brasil a partir da década de 1930 com base em Pimenta (2002). Ela também afirma ter sido uma constante a dicotomia entre teoria e prática nesse processo histórico, desde as questões legais até a efetivação da formação docente. Essa postura se traduz pela disjunção entre disciplinas de formação específica e disciplinas de formação pedagógica, supervalorização do “como fazer” em detrimento do “por que” e “para que” fazer, enfim, uma extrema limitação na relação entre teoria e prática.

Esse histórico apresentado por Pimenta (2002) também me é interessante por mostrar formas de entender a prática e sua relação com a teoria, a partir da análise dos contextos onde se dava a formação docente no Brasil. A autora afirma que na década de 1930 a estrutura dos cursos de formação de professores seguia o conhecido modelo “três mais um”: três anos de disciplinas específicas (formação do bacharel – técnico em educação) mais um ano de disciplinas pedagógicas (formação do licenciado), o que alude a uma estrutura curricular fragmentada e a uma disjunção entre as disciplinas, conforme afirmado por Pereira (2005).

Na década de 1960 prevaleceu a formação como *imitação de modelos* teóricos, como aquisição de experiência. Na década seguinte, o modelo da racionalidade técnica permeou a formação docente. A ideia do professor como um técnico que *aplica* rigorosamente regras advindas dos conhecimentos científico e pedagógico, evidenciou a prioridade dada à formação teórica. A formação prática se reduz à *aplicação* dos conhecimentos teóricos (PIMENTA, 2002). Como o fundamento da racionalidade técnica é aprender para depois aplicar – teoria e aplicação da teoria na prática de maneira mecânica – entendo que, nessa ótica, os saberes da docência são apenas saberes para a docência, aplicáveis em sala de aula. Desta forma são externos ao professor e lhe dizem o que e como fazer, limitando seu âmbito de ação. Assim, os resultados previstos são alcançados desde que o método seja corretamente aplicado, de modo que a lógica causa e efeito – modelo de pensamento linear no qual a implicação se p, então q, é a regra determinante dos tipos de relação entre eventos e de sua ordem – orienta a ação pedagógica.

Na década de 1980, numa tentativa de romper com o ideário da racionalidade técnica, muito se discutiu sobre teoria e prática e sobre a formação

docente. Propôs-se, então, pensar na *integração* entre disciplinas específicas e pedagógicas, tendo as competências do “educador” como norte do processo formativo docente (Pimenta, 2002), o que indica a perspectiva de *união entre teoria e prática* na formação docente.

Para finalizar a apresentação do histórico, Pimenta (2002) destaca, da década de 1990, a proposição do professor como gerador de saberes, de conhecimento – professor pesquisador. Assim, na sua formação há necessidade da pesquisa como método e como objeto de estudo. Nesse período foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº. 9394/96) que mostra preocupação com a *articulação entre teoria e prática* na formação de professores.

Retomando a pesquisa de Pereira (2005), destaco que esta complementa o histórico afirmando que no início dos anos 2000 a formação docente se direciona para a formação do professor reflexivo, e cita João Pedro da Ponte para o qual a prática e a teoria são pontos de partida para a reflexão. Desta volta-se à teoria e à prática. Assim a teoria é quadro de referência para a reflexão e a prática proporciona experiência concreta de envolvimento ativo do professor possibilitando a reflexão. Também identifica especialistas que indicaram ou indicam a necessidade de ultrapassar a visão dicotômica de prática e teoria, no sentido de articular teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática, como o fazem Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) ao finalizarem seu artigo colocando questões sobre a formação e sobre a prática docentes para discussão a partir das relações entre teoria e prática.

A partir do contexto apresentado, tendo como premissa que os problemas com a formação docente encontram-se na relação entre teoria e prática, Pereira (2005) questiona sobre “Qual é (e qual pode ser) a concepção de prática na visão dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática?” (p. 23), com o objetivo de identificar práticas, suas contribuições à formação inicial de professores e se permitem *aproximação dos alunos à realidade escolar* em que atuarão.

Essa pesquisadora apresenta uma discussão teórica sobre a tríade Teoria, Prática e Práxis. Com base em Libâneo e em Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena de Silva, afirma a teoria como apoio à reflexão sobre a prática, apesar de não especificar um conceito de teoria. Com aporte em Vásquez,

considera que a prática é atividade humana sobre a realidade, que, quando mediada pela reflexão, conduz à práxis, atividade transformadora da realidade. Esse conceito traz em si a necessidade da teoria enquanto propiciadora da reflexão, que cria uma nova realidade e uma nova prática, que geram a necessidade de uma nova teoria, etc. Considera a prática como fundamento e finalidade da teoria, contudo, esta primazia implica íntima vinculação entre elas, não contraposição.

Quanto à formação de professores, tendo como principal aporte Candau e Lellis, Pereira identifica duas visões da relação entre teoria e prática: uma *dicotômica* e outra *unitária*. Pela primeira, prática e teoria são dissociadas, a ponto de as instituições formadoras de professores definirem todas as disciplinas como teóricas, sendo que as práticas seriam momentos de comprovação das teorias. Por outro lado também há tendência de primar pela prática em detrimento da teoria, sendo apenas necessário inserir (colocar) o aluno na prática. Isto configura uma prática esvaziada de teoria. Ainda por uma visão dicotômica, existe a possibilidade de associação, em que teoria e prática, apesar de separadas, não se opõem. O que se passa é que a prática é vista como aplicação instrumental da teoria.

A visão de unidade entre teoria e prática, por sua vez, resgata sua indissociabilidade, mesmo cada uma tendo características próprias. Somente considerando sua união é que se pode chegar às suas essências, ao que lhes é intrínseco. A relação entre teoria e prática, que deveria ser o núcleo articulador da formação docente, é dinâmica, seu movimento de contradições, contrapontos e negação constitui sua unidade (PEREIRA, 2005). Esta relação se dá de tal forma que a prática deve ser ponto de partida e de chegada de toda teorização, ou seja, a prática não é simplesmente o fazer, mas a atividade de reflexão que enriquece a teoria (Pereira, 2005).

Devido a sua questão de investigação, a pesquisadora discute o conceito de concepção com referência em Thompsom, Gimeno Sacristán e João Pedro da Ponte. Afirma, então, que concepção é um tipo de conhecimento que é “[...] pano de fundo organizador dos conceitos [...]” (PONTE⁶, 1992, p. 196, apud PEREIRA, 2005, p. 40). Assume que concepção e prática se relacionam dialeticamente, o que implica influência recíproca entre elas. Desta forma, Pereira afirma

⁶ PONTE, J. P. da. **Concepção dos Professores de Matemática e Processos de Formação. Educação Matemática: Temas de Investigação.** Lisboa, 1992, IIE, p. 185-239.

“[...] que as práticas pedagógicas de um professor não dependem somente das suas concepções sobre a matemática e sobre o ensino, dependem também da experiência adquirida através das situações vivenciadas e do contexto sociocultural de onde trabalha.” (2002, p. 41).

Neste sentido, defende a unidade entre teoria educativa e prática educativa e destaca a importância da experiência vivenciada para a prática docente.

A pesquisadora utilizou questionários, entrevistas semiestruturadas com alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da UNESP – campus de Rio Claro, e seus relatos autobiográficos. Sua análise desse material se baseia em categorias teóricas sobre a prática indicadas por Pimenta e Lima, a saber: prática como **instrumentalização técnica** – elementos necessários à boa prática pedagógica, prática como **imitação de modelos** predeterminados como bons, prática como **experiência enquanto tempo de trabalho**, prática como **reflexão sobre a realidade**; a sua pesquisa permitiu perceber que essas categorias estão presentes nas manifestações dos alunos, e que estes se manifestam criticamente quanto ao curso, quanto às práticas ocorrerem apenas no seu último ano e ao seu caráter demasiado teórico (PEREIRA, 2005).

A PESQUISA DE CASTRO

A prática de ensino e o estágio também são abordados por Castro (2005) em sua dissertação de Mestrado em que pesquisa sobre “Como acontece o processo de formação do futuro professor de Matemática em saberes, ações e significados, quando experiência, na prática escolar, a atividade docente, em um contexto de formação que interliga ação, reflexão e investigação” (CASTRO, 2002, p.26), e para esse fim escolheu dois alunos como sujeitos de sua pesquisa, os quais cursavam disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Matemática.

Essa pesquisadora optou por fazer observação participante das disciplinas mencionadas. Utilizou os seguintes instrumentos de coleta de dados: diários de campo da pesquisadora, diários de campo dos estagiários, material produzido pelos alunos no desenvolvimento das disciplinas (resenhas, reflexões, relatórios, memoriais, monografias), observações e registros etnográficos realizados durante os

encontros de discussão teórico-metodológica na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), observações e registros etnográficos realizados durante as aulas ministradas pelos estagiários na escola, entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas (gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas).

Castro entende que o Estágio e a Prática de Ensino são momentos estratégicos que representam a inserção do futuro professor no mundo do trabalho. Podem ser vistos

“[...] como uma experiência marcante para os licenciandos, ou seja, um momento muito especial para eles, durante o qual o professor em formação passa pela experiência da ação docente, a qual pode ser vista ‘*como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar*’ (Tardif & Raymond⁷, 2000: 213).” (CASTRO, 2002, p. 24).

Desta forma, entende que a ação didática é elemento central dos saberes docentes, que, segundo Tardif (2002), têm o saber da experiência como seu articulador. Castro fez um apanhado articulado entre vários autores que versam sobre os saberes docentes e concluiu que assumir a conceituação de Fiorentini et al. seria o mais propício para seu trabalho. Para estes, o saber docente é

“[...] ”um saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica. (FIORENTINI et al.⁸, p. 55 apud CASTRO, 2002, p.33).

Esse conceito é muito próximo ao proposto por Tardif se atentamos para a pluralidade do saber, para sua complexidade e para suas múltiplas relações. Destaquemos alguns elementos: Fiorentini et al. afirmam que o saber docente é provisório, o que nos permite várias perspectivas, inclusive considerar que é um saber em constante renovação. Entendo que se essa renovação transformar o professor – no sentido dado por Larrosa e por Guérios – possibilitará entender o saber docente como agente formador do próprio docente. Tanto Tardif quanto Fiorentini et al. colocam a pessoa professor como sujeito do saber. É o *saber do*

⁷ TARDIF, M. e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem**. In: Educação & Sociedade nº 73, p. 209-244, 2000.

⁸ FIORENTINI et al. **Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada**. Portugal. Quadrante: Revista Teórica de Investigação, p. 33-40. 1999.

professor que procuram conceituar. Por isso é um saber humano, afetivo, temporal e social, princípio também assumido por Castro.

Ao discutir teoricamente os saberes docentes, Castro apresenta elementos quanto ao relacionamento entre prática e teoria. Com base em Tardif e Raymond, considera que uma formação teórica para o trabalho raramente não precisa ser completada por uma formação prática, e afirma que os saberes docentes

[...] não se reduzem apenas a uma tensão bipolar entre conteúdo e forma ou entre teoria e prática, ou ainda entre conhecimento específico e pedagógico. Na verdade, teoria e prática constituem uma unidade dialética e complexa, permeada por múltiplas relações e determinações, em que uma determina e ressignifica permanentemente a outra. (CASTRO, 2002, p. 19).

Essa afirmação tem sentido específico no contexto apresentado por Castro, já que sua pesquisa teve como fator motivador a dificuldade gerada pela separação entre conteúdo específico matemático e saber pedagógico no curso de formação de professores de matemática da UFAC (Universidade Federal do Acre), entidade e curso em que lecionava Didática e Prática de Ensino.

Suas perspectivas quanto à formação docente são integradoras, tanto quanto à unidade conteúdo e forma, teoria e prática, quanto à unidade entre formação inicial e continuada. Assume a integração entre tais elementos através do movimento de reflexão-ação. Assim, entende que a reflexão, enquanto ação de pensar sobre o que se faz impregnada pelo que se vive e pelo contexto em que se vive, tem papel importante na formação docente (Castro, 2002). Por isso, assim como Guérios, aborda o conceito de experiência a partir de Jorge Larrosa afirmando que este nos

[...] convida [...] a recuperar a categoria da experiência, entendendo-a como “... aquilo que nos passa. Não o que passa (o que podemos conhecer), senão o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos)” (1996: 137)⁹. A experiência vai constituindo um corpo de conhecimentos que conduz o sujeito a encontrar conexões com “... o futuro que está aberto e o passado que está vigente” (1999:137)¹⁰. Ele concebe a experiência como formadora e a caracteriza como “um saber finito, particular, subjetivo, relativo e pessoal; que não se

⁹ LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

¹⁰ LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

pode separar do indivíduo concreto no qual se encarna, e que tem a ver com a 'vida boa' (1996: 142-3)¹¹." (CASTRO, 2002, p. 24-25).

Assim a experiência é individual, pois se dá singularmente para cada sujeito, vinculada aos contextos, ao cotidiano, à vida de cada um.

A *experiência*, para Tardif, para Larrosa e para Guérios, não tem sentido laboratorial. Está relacionada com o que foi e é vivido pela pessoa, pelo professor. Não se refere à quantidade de tempo vivido, mas ao que foi experienciado pelo docente. Os autores frisam que a experiência proporciona transformar a si mesmo, o *que se faz* e o *que se é*, embora Tardif se refira ao trabalho do professor, Larrosa às experiências vividas pela pessoa na família, na escola, na universidade e em outros espaços não institucionais, não formais, e Guérios ao processo de constituição do professor.

Castro (2002) conclui que persiste a ideia de produção de conhecimentos na academia e de reprodução ou aplicação na escola, qualificando-a como equivocada já que é a práxis, ou a realização do trabalho pedagógico, o *locus* da aprendizagem dos saberes da profissão docente, de modo que é na relação com a prática que os saberes são compreendidos ou produzidos mediante reflexão sobre o trabalho docente. Afirma que o momento da prática de ensino e do estágio não pode ser deixado para o final do curso de licenciatura, desconectado das demais disciplinas do curso e que as atividades nele desenvolvidas devem ser acompanhadas e realizadas com mediação de estudos, reflexões ou investigações sobre a prática, considerando a complexidade das práticas docentes.

A PESQUISA DE PERENTELLI

Perentelli (2008), em sua dissertação de Mestrado, busca identificar como duas universidades paulistas alocaram a Prática como componente curricular no Curso de Licenciatura em Matemática. Faz um levantamento nos anais do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – das práticas inovadoras propostas para o cumprimento das 400 horas de Prática como componente

¹¹LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

curricular. A pesquisadora verifica que há esforço para se considerar a prática em todas as disciplinas dos cursos de formação de professores, não somente no estágio. Suas referências teóricas estão embasadas em Pimenta, Barreiro e Gebran, Candau e Lüdke, explorando aspectos que se referem à formação de professores, aos saberes docentes, à reflexão na e sobre a interação dos conhecimentos específicos e as práticas pedagógicas. Cabe destacar que esta pesquisadora considera necessário articulação entre teoria e prática na formação docente.

Neste estudo, Perentelli fez uma análise documental e realizou entrevistas semiestruturadas para explorar qualitativamente seu objeto de pesquisa. Analisou também os projetos pedagógicos dos dois cursos abordados. Entrevistou coordenadores desses cursos e professores que ministram as disciplinas que compõem a carga horária de Prática. E considerou, ao fim de seu trabalho, que ambas as instituições adaptaram os currículos de seus cursos para atender ao exposto nas diretrizes então vigentes para cursos de licenciatura e para cursos de Matemática em nível superior. Com este intuito, uma delas alocou parte das horas de Prática em atividades não presenciais, e a outra, por sua vez, distribuiu parte das horas de Prática entre as demais disciplinas do currículo. A pesquisadora indica, então, que há necessidade de aprofundamento e ampliação do trabalho com a Prática como componente curricular, para que esta contribua para formação de professores de matemática.

Entendo que essa pesquisa evidencia a complexidade da formação docente, principalmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. A dificuldade conceitual quanto à Prática como componente curricular, e mesmo quanto à prática no curso de formação, é um indicativo de que há necessidade de maior discussão destas e do Estágio nos Cursos de Licenciatura.

MINHA PESQUISA

O estudo desses trabalhos de pesquisa me fez considerar a necessidade de explicitar informações sobre as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática dos cursos de Licenciatura em Matemática das duas instituições que abordo, localizando e contextualizando as manifestações dos professores dessas

disciplinas, e assim possibilitar que relações transparecessem, não se perdessem ou fossem deturpadas.

Entretanto, a pesquisa a que me proponho se difere das citadas uma vez que se refere aos saberes de professores universitários que trabalham com Estágio Curricular Supervisionado de Matemática em cursos de licenciatura, não aos alunos ou à estrutura curricular e aos demais professores dos cursos de Licenciatura em Matemática. Relaciona-se com a prática de ensino, a formação de professores e o desenvolvimento profissional, como os trabalhos mencionados, porém focando o professor de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática. Isto me possibilita ter referenciais teóricos comuns aos deles, como Tardif, quanto aos saberes docentes, e Pimenta e Lima, quanto à prática, à prática de ensino e às relações entre prática e teoria no Estágio.

Ao focar prática de ensino na perspectiva de professores de Estágio Curricular em cursos de licenciatura, percebo a amplitude e complexidade da utilização do termo “prática” e da *prática do ensino* do professor em questão.

A *prática do ensino* do professor de estágio curricular de matemática está multirrelacionada com a prática de ensino escolar, a prática de ensino universitária que ocorre no curso de licenciatura em matemática, a Prática como componente curricular da formação docente, a prática de ensino como matéria de ensino (conteúdo a ser ensinado) e com a prática do aluno/estagiário.

Quando utilizo o termo *prática do ensino* me refiro à ação docente do professor de estágio, à sua ação material¹². Seu modo de entender sua própria *prática do ensino* está relacionado com sua forma de entender a prática de ensino escolar de matemática, já que a escola é o futuro campo de trabalho de seus alunos além de, em geral, ser o campo de estágio do futuro professor.

Os alunos/estagiários estão se formando para a prática de ensino escolar, da qual o professor escolar é o sujeito. Isto quer dizer que a prática deste deve ser um elemento a se considerar, observar e discutir no estágio. Se possível, o professor de estágio deve vivenciá-la. Por outro lado, o que o aluno/estagiário faz no estágio, em sala de aula escolar ou universitária, depende da *prática do ensino* do professor de estágio, sendo por esta determinada e a esta determinando.

¹²Nesta pesquisa considero que a ação material é a atividade humana de transformação da realidade, para o que tenho como referência Pimenta (2002).

A prática do ensino dos demais professores do curso é fator interveniente na *prática do ensino* do professor de estágio na medida em que aquela interfere diretamente na formação do aluno/estagiário, tanto quanto aos conteúdos quanto à metodologia adotada pelos professores das disciplinas do curso e sua característica didática.

Quando se discute a Prática, componente curricular dos cursos de licenciatura, como o fez Perentelli (2008), percebe-se a complexidade da formação docente e a dificuldade em se relacionar teoria e prática para propiciar este processo. Contudo, os professores de estágio trabalham em cursos de licenciatura que têm que se adaptar às 400 horas de prática e 400 horas de estágio curricular, o que ao menos evidencia a prática na formação docente e exige reformulação de currículos.

Diante destas conjecturas sobre a prática do ensino dos professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática, procuro responder nesta pesquisa **como professores de Estágio Curricular Supervisionado de cursos de Licenciatura em Matemática entendem prática de ensino ao elaborarem e desenvolverem atividades em disciplinas de estágio curricular**. Tenho, portanto, por objetivo desvelar como estes professores entendem prática de ensino a partir das atividades que elaboram e desenvolvem em disciplinas de estágio curricular supervisionado. Considero que esta pesquisa possibilitará explicitar formas de entender a prática, a teoria pertinente à formação docente, as relações entre estas, a prática do ensino do professor de estágio, a prática de ensino e sua relação com o Estágio Curricular Supervisionado de Matemática.

Apresento nos capítulos 1 e 2 os conceitos que fundamentam este trabalho, de modo que algumas das ideias já apresentadas e rapidamente discutidas serão neles organizadas e pormenorizadas. No Capítulo 1, faço a discussão pedagógica da prática e do Estágio Curricular na formação docente com base em Pimenta (2002) e Pimenta e Lima (2008). No Capítulo 2, apresento a *epistemologia dos saberes docentes* proposta por Tardif (2002). O Capítulo 3, por sua vez, é reservado ao caminho metodológico escolhido e à apresentação do material empírico desta pesquisa. E, por fim, no Capítulo 4, procedo à análise do material empírico ao que seguem as conclusões e considerações finais.

CAPÍTULO 1

ESTÁGIO CURRICULAR: TEORIA OU PRÁTICA?

Partindo da intenção de compreender como professores de estágio curricular supervisionado de matemática entendem prática de ensino, decidi buscar referências sobre os saberes docentes e sobre prática enquanto discussão pedagógica, mais especificamente em obras de autores que estudam o estágio curricular supervisionado. Início pela tentativa de organizar conceitualmente a ideia de prática.

Pimenta (2002) apresenta um estudo sobre o estágio na formação de professores¹³, em que discute a unidade teoria e prática. Revisa documentos oficiais e contribuições de especialistas quanto ao entendimento de prática subjacente às suas afirmações, numa sistematização do percurso histórico-legal brasileiro, do percurso histórico-teórico e percurso histórico-social. Seu objetivo é compreender como o estágio curricular foi sendo considerado em tais percursos e qual o conceito de prática que o acompanhava.

Dentre as conclusões dessa revisão, a autora considera que:

Os diferentes sentidos que essa prática tem para a formação variaram conforme o entendimento histórico-social da profissão de professor, embutido nas finalidades histórico-sociais que se atribuem à própria educação escolar básica [...] [a prática] [...] é indissociável da teoria. Isto é, estamos aqui falando da dimensão política da prática docente. [...] A ambigüidade teórica (e de compromisso) que muitas vezes está presente na prática dos educadores brasileiros faz com que o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática fique, às vezes, nebuloso, confuso, ambíguo ou mesmo compreendido como um neotecnicismo. Outras vezes, fica-se apenas em um discurso sem aprofundar-se suas conseqüências. (PIMENTA, 2002, p. 78 – 79).

Estas conclusões indicam que o professor é um ser social cuja atividade está relacionada diretamente com o contexto em que ela acontece e que a prática na formação docente merece a atenção dos agentes e instituições formadores devido à sua complexidade conceitual e vinculação à ação docente, a qual está além de uma

¹³ Seu objeto de pesquisa foram cursos de formação de professores em nível médio.

simples relação de causa e efeito. Assim, o estágio curricular, como prática no curso de formação de professores, não pode estar aquém da prática docente escolar.

A autora também indica a necessidade de ir além dessas conclusões e ultrapassar a simples afirmação da indissociabilidade entre teoria e prática no caminho a uma *práxis, atividade teórica e atividade prática*, como aprofundamento conceitual do entendimento de prática na formação docente.

Então, em que consiste a prática, a indissociabilidade entre teoria e prática, a práxis e a profissão do professor? Como estes elementos se relacionam entre si? Vou aqui apresentar, com base em Pimenta (2002), uma construção teórica dos conceitos de educação, prática, teoria e práxis a partir da atividade docente, o que, como veremos, conflui com a ideia de unidade entre teoria e prática e possibilita respostas às questões aqui indicadas.

A atividade prática docente, para Pimenta (2002), é, essencialmente, o ensino-aprendizagem e está baseada no

[...] conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. (PIMENTA, 2002, p.83).

A atividade do professor é situada socialmente, pois visa transformar uma realidade social, além de ser científica – por conhecer objetivamente o ensinar e o aprender – e intencional, por não ocorrer por acaso. Neste sentido, a ação docente tem uma finalidade prática, a aprendizagem, em um contexto histórico-social específico.

A autora compõe um quadro em que identifica a Didática como a ciência que tem por objeto o ensino-aprendizagem. Tal ciência é uma das áreas da Pedagogia, entendida como a ciência da Educação. A Educação, por sua vez,

[...] é prática social que ocorre nas diversas instâncias da sociedade. Seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência. (PIMENTA, 2002, p. 85-86).

Considerar a Educação como prática social, com o sentido de identificar a reprodução e a produção de relações sociais, implica estudá-la cientificamente, função da Pedagogia (Pimenta, 2002), e entender que a atividade do professor participa do processo de humanização do homem. Estas afirmações indicam que a docência está impregnada de relações humanas, ou seja, se dá num contexto de interações sociais que visam e constituem o processo educativo.

Contudo a relação entre a Educação (prática social) e a Pedagogia (teoria da Educação) não é extrínseca, de forma que esta é ciência da e para a Educação, no sentido de que não apenas estuda o que já está posto, mas também indica caminhos a serem traçados (PIMENTA, 2002). Para entender esta relação, Pimenta recorre ao conceito de *Práxis* apresentado por Marx: “[...] *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade” (PIMENTA, 2002, p.86). Trata-se de conhecer e interpretar o mundo, mas também de transformá-lo. Para esclarecer esta afirmação, a autora cita Vásquez¹⁴ que explicita a relação entre teoria e práxis como teórica (na medida em que essa relação é consciente) e prática (na medida em que a teoria molda a atividade do homem). Aqui temos um elemento importante: a *práxis* é atividade.

A atividade, nesse contexto teórico, é entendida como um conjunto de atos de alguém que modifica uma matéria-prima, de modo que o resultado é um produto como, por exemplo, um novo modo de ensinar (PIMENTA, 2002). Particularmente, na atividade humana os atos dirigidos à transformação de um objeto ou situação são iniciados com resultado idealmente concebido (finalidade) e terminam com resultado efetivo, não necessariamente o preconcebido. Isto implica que “[...] a atividade humana se caracteriza como produto da consciência, a qual prefigura as finalidades da ação (atividade teórica)” (PIMENTA, 2002, p.88). Há que se observar que a finalidade desvela a atitude do sujeito diante da realidade, condição necessária para a transformação desta por ele (PIMENTA, 2002). Em outras palavras, poderíamos dizer que a atividade humana é pensada, em termos de o que fazer e para que fazer, antes de ser objetivada.

Ainda com referência em Vásquez, Pimenta (2002) afirma que a atividade humana é atividade teórica: atividade de conhecimento (conhecer uma realidade

¹⁴ VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

presente) e atividade teleológica (se refere a algo ainda inexistente, ou seja, a uma realidade futura). Somente esta traz implícita a necessidade de realização efetiva de uma ação. Quer dizer que conhecer e estabelecer fins não implicam existência real. Para tanto é necessário agir, e isto provém da necessidade do homem de transformar o mundo e a si mesmo, o que “[...] move a necessidade de conhecer e estabelecer finalidades” (PIMENTA, 2002, p. 89). Desta forma, como Pimenta afirma, “A atividade humana de conhecer e a teleológica, enquanto atividade de consciência, é uma *atividade teórica* – isto é, por si não leva à transformação da realidade (material e social); não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, *práxis*” (2002, p.89).

Para Vásquez, citado por Pimenta (2002), a *práxis* é:

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimento que caracteriza a atividade. (VÁSQUEZ¹⁵, 1968: 193 apud PIMENTA, 2002, p. 89).

A *práxis*, portanto, é atividade prática e teórica, uma vez que sua materialidade – ação transformadora da realidade – está vinculada a objetivos – produtos do conhecimento e estabelecimento de finalidades. Por isso é necessário considerar a atividade humana também como atividade prática, uma vez que é

[...] adequada a objetivos, cujo cumprimento exige certa atividade de conhecimento (atividade teórica). [...] o que a caracteriza [...] é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações exigidas para sua transformação. (VÁSQUEZ¹⁶, 1968: 193 apud PIMENTA, 2002, p. 89).

Porém, isto nos alerta a observar que nem toda atividade prática é *práxis*, é atividade intencionada, é consciente. Pimenta continua citando Vásquez sobre a atividade prática:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo

¹⁵VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, p. 108.

¹⁶VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, p. 193.

natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem como ser social. (VÁSQUEZ¹⁷, 1968: 194). (p. 90).

A atividade prática envolve ação de quem a engendra e uma transformação real. Esta ação é material.

Pimenta considera a atividade humana como práxis, atividade teórica e atividade prática, o que implica unidade entre estas no sentido de uma práxis transformadora da realidade. Desde que o objeto de ação do sujeito seja o humano – sociedade como matéria ou indivíduo concreto – tem-se a práxis política que “Enquanto práxis social, [...] 'é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado' (VÁSQUEZ¹⁸, 1968:200)” (Pimenta, 2002, p. 91).

Considerando, então, o trabalho do professor como atividade de ensino, o quadro teórico que estamos apresentando indica que

[...] a tarefa de ensinar, desde a organização, análise e decisão dos processos de ensino em aula, na escola, até a organização, análise e decisão de políticas de ensino e os conseqüentes resultados dessas no processo de educação enquanto humanização, constitui a especificidade do trabalho profissional do professor. (PIMENTA, p. 119-120).

Seu trabalho pode-se configurar como práxis política, pois sua ação se dá sobre o humano. Desta forma, tem a possibilidade de transformar a sociedade.

Retornando à relação entre Educação e Pedagogia, Pimenta (2002) apresenta o conceito de dialética no âmbito da Pedagogia, que, em seu entender, é a ciência da Educação. Para esta autora, há duas formas de entender tal conceito:

1) “dialética compreensiva”: análise descritiva das situações educativas enquanto forma de conscientizar o educador quanto à complexidade da educação, na qual sua atuação está compreendida. “Trata-se de um pensamento que questiona a partir do horizonte de atuação do educador e sempre o considera como um dos momentos fundadores da situação educativa” (PIMENTA, 2002, p. 101). Assim as situações educativas não são fatos imobilizados, mas conexões de sentido “[...] onde

¹⁷VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, p. 104.

¹⁸VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, p. 200.

a ação educacional se dá por determinações pedagógicas” (PIMENTA, 2002, p. 101). Além disso, a teoria pedagógica é entendida como guia ao educador no sentido de torná-lo consciente de sua responsabilidade e da ação educativa;

2) “teoria crítica”: “Trata-se de proceder à análise reveladora de todas as imposições e mecanismos que mantêm os indivíduos não-emancipados e sem liberdade” (PIMENTA, 2002, p. 102). Relaciona-se com a pesquisa da realidade histórica e social da educação já que tem propósito crítico e emancipatório (libertação dos homens enquanto processo de humanização). A “teoria crítica” aproxima-se do conceito de atividade teórica de Vásquez, pois não proporciona por si transformação da realidade, mas exige conhecimento dela. Pimenta ressalta que “... sua importância está exatamente em negar a situação existente e, portanto, revelar o desejável” (2002, p. 102).

A Pedagogia, na perspectiva dialética, é ciência prática da e para a Educação e determina seus objetivos pedagógicos a partir da práxis e para a práxis educacional – a Educação. Seu sentido não está apenas em compreender a práxis educacional, mas também em aperfeiçoá-la (Pimenta, 2002).

A relação entre teoria e prática é, então, dialética no campo educacional, de forma que “Pedagogia (teoria) e educação (prática) estão em uma relação de interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia e a Pedagogia depende de uma práxis educacional anterior” (PIMENTA, 2002, p. 104).

Este entendimento sobre a ciência da Educação possibilita que a análise da realidade (atividade teórica) e a transformação da realidade (atividade prática) se autodeterminem. Assim, na concepção dialética, “... teoria e prática são o núcleo articulador da formação profissional. Elas são indissociáveis. A prática (análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada” (PIMENTA, 2002, p. 69). Tem-se aqui um elemento importante quanto à formação docente: teoria e prática são núcleo articulador da formação e são indissociáveis. Alimentam-se por uma relação dialética em que a negação da situação existente promove a transformação da realidade a partir da intenção/proposição de mudança e ação que gere a mudança, o que somente ocorre pelo conhecimento da realidade. Tem-se, então, uma nova realidade.

Retomando, a práxis está aqui sendo entendida como atividade teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade. É teórica enquanto atividade humana caracterizada pela consciência, pelo conhecimento da realidade e pela prefiguração de objetivos (finalidades), ou seja, pela sua intencionalidade. Porém, também é atividade prática, pois requer ação material para proporcionar transformação da realidade. No campo da práxis educacional, isto quer dizer que “[...] a teoria [...] não muda, por si, a práxis. Ela é *instrumento* para a ação. São os homens, os educadores que agem” (PIMENTA, 2002, p. 105).

Por esta forma de pensar, o curso de formação é o lugar da práxis do professor formador, cuja transformação da realidade é a aprendizagem da docência pelo aluno/estagiário. Para este, conforme Pimenta (2002), o curso não é práxis, mas apenas atividade teórica de aproximação à práxis docente escolar, já que “[...] é pela ação do sujeito professor, enquanto professor, que ele exerce a práxis transformadora” (PIMENTA, 2002, p. 106). Assim, o estágio não é práxis – atividade teórico-prática de transformação da realidade - e, sim, atividade teórica, pois configura apenas uma aproximação à práxis educativa (Pimenta, 2002). Para esclarecer este ponto, apresentaremos considerações de Pimenta e Lima (2008) sobre a prática e sobre o estágio curricular.

1.1 ESTÁGIO E PRÁTICA

Pimenta e Lima (2008), devido ao vasto conhecimento que possuem sobre o Estágio Curricular e a Prática de Ensino, confirmam que há mais de uma forma de entender a prática em termos pedagógicos e que estas formas influenciam diretamente a formação docente, particularmente o modo como o estágio curricular supervisionado é desenvolvido nos cursos de formação do professor.

Estas autoras afirmam, primeiramente, que a prática pode ser entendida como imitação de modelos. A partir da observação de modelos, imita-se, reproduz-se e reelabora-se os considerados bons. Nisto consiste a aprendizagem “prática” da docência. Subjacente a esse entendimento está a ideia de que a realidade do ensino é imutável, bem como os alunos. Assim ocorre uma perpetuação dos modos de

fazer docentes. Há dissociação entre ensino e aprendizagem de tal forma que os problemas de aprendizagem não são do professor, pois ele somente ensina e de acordo com modelos tradicionalmente eficientes. Deste modo, o estágio curricular de docência seria focado na observação de professores experientes em sala de aula. O termo experiente assume somente o sentido de tempo de trabalho. Para Larrosa (1999), como já explicitado, o conceito de experiência dista desta ideia. Este autor entende que a experiência é o que nos muda, o que nos toca, o que nos faz sair do lugar, que provoca o novo em nós, enfim, o que transforma nosso ser e nosso fazer. Se isto ocorre, esta *experiência é autêntica*. Assim, mesmo tendo muitos anos de docência, a experiência vivida pode ser pequena, ou seja, mesmo tendo muitos anos de “experiência”, o professor pode não ter vivido *experiências autênticas* e apenas ter repetido, ano a ano, o que sempre fez, da mesma forma como no primeiro dia de aula, como seus professores.

Pimenta e Lima (2008) esclarecem que “O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão do professor também é prática” (p.35). Porém a imitação de modelos não é suficiente, pois

Nem sempre o aluno [estagiário] dispõe de elementos para essa ponderação crítica [escolher modelos “bons”] e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 35).

Outra forma de entender a prática, segundo estas autoras, é considerá-la como técnica e habilidade. Baseia-se na ideia de que toda profissão é técnica na medida em que é necessário técnica para executar as ações. Refere-se às habilidades, ao como e ao com o que fazer. As autoras afirmam que esta compreensão se traduz “[...] em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37). Afirmam que

[...] as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais [professores]. [...] Nesta perspectiva, a atividade de

estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 37).

Ou seja, este entendimento da prática faz com que no estágio prevaleça a ideia de treinamento para o desenvolvimento de competências consideradas ideais ao bom professor, cuja origem se pode questionar.

Tem-se aqui uma simplificação do processo educativo e do processo formativo. Segundo as autoras, esse processo de formação é mais complexo, incluindo situações de treino, de domínio de técnicas, de instrumentos e de recursos, porém apenas “[...] para o desenvolvimento de determinadas habilidades *em situação*” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 38). Destacam, então, que a habilidade docente a ser desenvolvida é saber escolher adequadamente técnicas condizentes com as situações diversas de ensino, o que demanda a criação de novas técnicas. Ou seja, o como fazer depende das situações específicas vivenciadas pelo professor. A técnica, por si só, não dá condições suficientes para ação docente.

Entendo que, subjacente à ideia de prática como técnica, há a compreensão de que existe um conjunto de habilidades necessárias e suficientes à docência, as quais seriam adquiridas durante a formação, em momentos específicos para se aprender técnicas e para se dominar instrumentos que garantam o ensino.

Pimenta e Lima (2008), então, se propõem a explicitar porque o estágio é teoria e prática. Partem do conceito de ação docente e afirmam que a profissão do educador é uma prática social enquanto intervenção na realidade social, o que conflui com a ideia de atividade docente como práxis educacional proposta por Pimenta (2002). Assim, apresentamos a seguir uma breve discussão da atividade docente como prática e ação e sua relação com a teoria.

1.2 PRÁTICA E AÇÃO: INTERFACE

Baseando-se em Sacristán, Pimenta e Lima (2008) afirmam que a prática é institucionalizada e ocorre em diferentes contextos institucionais de forma a configurar culturalmente as instituições. Esclarecem que “[...] a estrutura da prática

institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes” (p. 41- 42).

Já a *ação* se refere aos sujeitos, aos

[...] seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontades, seus conhecimentos, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos. [...] em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 42).

Assim, a *ação* está recoberta de individualidade: é personificada. Isto quer dizer que é *ação* de alguém que tem certo objetivo e escolhe meios para agir. É possível, ainda, inferir que nessa “consciência” transparece a intencionalidade da *ação*, aquilo que, segundo Pimenta (2002), caracteriza a atividade humana teórica. Entretanto, prática e *ação* não são estanques. Há uma relação dialética entre elas:

Os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisamos compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, *ação* e *prática* (PIMENTA; LIMA, 2008, p.42).

Estes conceitos, pensados em relação ao professor, levam ao entendimento da *ação pedagógica* como

[...] as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações pedagógicas específicas (PIMENTA; LIMA, p. 42).

As autoras esclarecem que as atividades materiais articuladoras das ações pedagógicas são as interações entre professor, aluno e conteúdo educativo, interações estruturantes dos processos de ensino e de aprendizagem e as interações em atualização de saberes pedagógicos do professor. Contudo, consideram, com base em Navarro, que os docentes nem sempre “[...] têm clareza

sobre os objetivos que orientam suas ações... [o que implica falta de clareza] [...] sobre os saberes de referência de sua ação pedagógica [...]” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 43). Entendem como necessária a reflexão nas ações e nas ações pedagógicas. Aqui, as teorias podem

[...] iluminar e oferecer esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 43).

O que estas autoras propõem transparece um movimento dialético entre ações e práticas e as teorias, num processo gerado pelo questionamento e pela reflexão.

Por considerarem as práticas educativas como elemento cultural-institucional, Pimenta e Lima afirmam que estas têm relações em vários âmbitos da sociedade. Entendo que esta assertiva propõe que às práticas educativas estão ligados elementos sociais que se relacionam de forma não necessariamente determinada, ou seja, não obedecem à lógica causa e efeito. Assim o estágio deve possibilitar aos futuros professores que “[...] compreendam a complexidade das práticas institucionais [escolares] e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2008, p.43), quer dizer, para a inserção profissional do estagiário num processo de aproximação à realidade escolar que lhe possibilite entender a interface prática/ação.

1.3 ESTÁGIO: APROXIMAÇÃO À REALIDADE E PESQUISA

Da discussão apresentada nas seções anteriores deste capítulo fica a pergunta: se o estágio não é práxis, não é prática como imitação de modelos e não é prática como técnica e habilidade, o que, então, ele é? Para responder a esta pergunta, Pimenta e Lima (2008) apresentam seu entendimento sobre a teoria e a prática de modo que ampliam a ideia de estágio como disciplina “prática” do curso de formação de professores. Não obstante, entendem que todas as disciplinas da

formação docente são “práticas” e “teóricas” concomitantemente, pois todas devem contribuir para a finalidade do curso, qual seja, “[...] formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (p.44). Por isso apresentam duas formas de entender o estágio: como aproximação à realidade e atividade teórica e como pesquisa.

A primeira forma procede da compreensão da relação entre teoria e prática se encaminhando à reflexão a partir da realidade. Porém, essa aproximação somente faz sentido quando intencionada e acontecendo com envolvimento dos sujeitos. A ideia é que professores orientadores e alunos estagiários analisem a realidade e a questionem criticamente, referenciando-se em teorias. Desta realidade faz parte a práxis docente escolar. Conforme Pimenta (2002), a discussão sobre a práxis encaminha à superação da divisão entre teoria e prática. Como já citei, ela entende que o estágio não é atividade prática, mas sim atividade teórica, uma vez que instrumentaliza a futura práxis docente do aluno/estagiário, a partir da própria práxis docente. Para Pimenta, “[...] o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (2002, p. 45). Neste sentido, a teoria ganha importância na formação ao dotar “[...] os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada” (PIMENTA, 2006, p. 26).

Pimenta e Lima (2008) também propõem que o estágio seja entendido como pesquisa. Explicitam que esta forma se traduz em duas perspectivas: pesquisas que possibilitem ampliar e analisar contextos de realização do estágio e pesquisa como

[...] 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. [...] Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.46).

Pimenta (2002) afirma que as origens do estágio como pesquisa, ou melhor, do entendimento do estágio como pesquisa, são do início da década de 1990. Conceitualmente começou a se construir a partir da compreensão de que o professor e o futuro professor estão em processo de formação – ou seja, este processo não se reduz ao curso de formação –, e da compreensão de educação

como processo dialético. Assim, abriu-se espaço para a investigação da prática pedagógica em situação, nas escolas e demais instituições educativas, o que reflete em ter o professor como um profissional pensante capaz de entender sua profissão (PIMENTA;LIMA, 2008). A contribuição de autores quanto à concepção do professor como *profissional reflexivo*, *profissional reflexivo-crítico*, bem como o desenvolvimento da pesquisa qualitativa na educação brasileira, para Pimenta e Lima (2008) e Pimenta (2006), possibilitaram o desenvolvimento deste modo de entender o estágio.

Para esclarecer seu entendimento desses conceitos, estas autoras se baseiam em Schön, que

[...] propõe uma formação baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos por meio de reflexão, análise e conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais entram em contato (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 48).

Elas destacam a valorização da prática na formação por parte de Schön, esclarecendo que se trata de uma prática refletida.

Essa linha de investigação que vem se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é *uma epistemologia da prática docente*, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.49).

As autoras, referenciando-se em Sacristán, esclarecem que a proposta da epistemologia da prática assume teoria e prática como inseparáveis no plano subjetivo do professor,

[...] pois há sempre diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela 'cultura objetiva', ou seja, pelas teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-lo para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência "teórico-prático" em constante processo de reelaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, resignificando-os e sendo por eles resignificados (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 49).

Esta perspectiva condiz com o posicionamento de Tardif (2002) que considera o professor como produtor de conhecimentos, cujos saberes experienciais ou práticos se relacionam com os demais saberes docentes, de forma a aglutiná-los e incorporá-los à prática docente.

Pimenta e Lima destacam e esclarecem que o papel da teoria na ação docente:

[...] é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais os ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 49).

A epistemologia da prática considera, então, os saberes teóricos e práticos dialeticamente, uma vez que as ações docentes possibilitam novas formas de ver a teoria e por estas são ressignificadas, num processo contínuo e transformador. Deste modo, o professor se configura em um produtor de conhecimentos.

1.4 ESTÁGIO CURRICULAR E PRÁTICA DOCENTE

Dessa discussão sobre a prática em termos pedagógicos e de sua implicação em como entender o estágio curricular na formação docente, estruturei um quadro teórico norteador sobre este assunto (Quadro 1).

PRÁTICA DOCENTE	RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	ESTÁGIO CURRICULAR
Tempo em sala de aula	Inexistente	“Protocolar”/Institucional
Imitação de Modelos	São independentes (dissociação)	Observação de professores experientes em sala de aula
Técnica e Habilidade	Prática como aplicação da teoria (associação)	<i>A hora da prática</i> : aprender como fazer (treinamento)
Atividade Humana – Práxis	Dialética: reflexão a partir da realidade e intervenção na realidade	Atividade teórica de aproximação intencionada à realidade: análise e questionamento da práxis docente
Atividade Humana – Práxis	Dialética: prática → teoria → prática → teoria → prática	Pesquisa: estágio como pesquisa e pesquisa no estágio

QUADRO 1 – Prática Docente e Estágio Curricular
 FONTE: O autor (2009)

Esta estruturação auxilia a entender a prática dos professores de estágio pesquisados sob a ótica teórica aqui apresentada, o que não quer dizer que não haja transcendência sobre esta estrutura, tampouco que ela seja instrumento limitador. É apenas elemento auxiliar de análise.

Relaciono, neste quadro, possibilidades de entendimento da prática docente com o entendimento da relação entre teoria e prática e com a consequente configuração do estágio curricular: se a prática docente é tomada como tempo em sala de aula, inexistente relação entre teoria e prática e o estágio é “protocolar” – cumprimento de regimento institucional; se a prática docente é tomada como imitação de modelos, a relação entre teoria e prática é de independência e o estágio é observação de professores experientes em sala de aula escolar; se a prática docente é entendida como utilização técnica de instrumentos para o ensino, o estágio é a “hora da prática” em que habilidades e técnicas próprias da docência são aprendidas e a relação entre teoria e prática é de aplicação daquela nesta; se tomada como práxis humana, ou seja, se a prática docente é entendida como atividade humana teórico-prática de intervenção na realidade social, cujo fundamento está nos saberes docentes curriculares, disciplinares, da formação docente e, principalmente, nos saberes da experiência, o estágio pode ser entendido como aproximação crítica à realidade – à práxis educacional escolar – ou como pesquisa – pesquisa no estágio e estágio como pesquisa.

Entender o estágio tanto como aproximação crítica à realidade quanto como pesquisa coloca o aluno/estagiário como sujeito do conhecimento, sujeito de saberes. O que quer dizer que ele é capaz de refletir sobre e investigar sua prática e as práticas de outrem. A valorização da prática na formação possibilita uma maior aproximação entre estagiários e professores escolares. Uma epistemologia da prática docente, como Pimenta e Lima (2008) citam, possibilita considerar os conhecimentos experienciais dos professores e suas relações com outros saberes docentes, como os das teorias pedagógicas. Assim, ela pode orientar este trabalho quanto aos saberes que os professores de Estágio Curricular de Matemática movimentam quando elaboram as atividades para o estágio. No próximo capítulo, apresento a tipologia dos saberes docentes conforme a construção teórica de Tardif, com o objetivo de abordar o que seria a epistemologia da prática segundo este autor, cuja perspectiva teórica é pertinente a esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

SABERES DOCENTES: APORTE TEÓRICO

Quando afirmamos algo sobre nossa atividade docente, temos como referência, conscientemente ou não, elementos da nossa formação familiar, escolar, universitária, de grupos sociais dos quais participamos, de teorias pedagógicas, de experiências vividas e talvez de outros. Tais referências sustentam também nossa própria prática. Tardif, tratando deste assunto, apresenta uma construção teórica em que os saberes da experiência têm papel central. Trata-se de uma epistemologia da prática docente que possibilita organizar os conceitos sobre os saberes docentes, que estão intrinsecamente relacionados com o entendimento que o professor tem daquilo que faz. Por isso busco apresentar os elementos conceituais desta construção de Tardif.

2.1 OS SABERES DOCENTES

Tardif (2002) cria um quadro geral sobre os saberes docentes a partir de sua busca por entender que saberes alicerçam o trabalho e a formação dos professores escolares. Tem referência em pesquisas empíricas realizadas junto aos professores e em questões teóricas sobre a natureza dos saberes que são mobilizados e utilizados pelos docentes em seu trabalho diário. Refere-se a pesquisas realizadas por outros autores como Dubar que, refletindo sobre o trabalho, afirma que ele não tem por objetivo exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, mas também transformar a si mesmo no e pelo trabalho, ideia indicativa da importância da aprendizagem proporcionada pelas experiências do professor (TARDIF, 2002).

Baseia-se também em Gauthier ao refletir sobre a importância da incorporação das experiências dos professores nos programas de formação, pois os saberes docentes não se reduzem aos processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas

relações complexas entre os professores e seus pares, principalmente entre professores e alunos. Por isso Tardif (2002) afirma que sua perspectiva é “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p.16). Esta perspectiva está muito próxima do posicionamento de Pimenta e Lima (2008), quando discutem prática e ação de forma a propor um movimento dialético entre ações (sujeitos) e práticas (instituição).

Esses elementos apontam para uma compreensão do saber docente como diverso e plural. Tardif (2002) considera que um dos motivadores desta pluralidade é a origem social do saber: familiar, escolar, cultural, formativa (formação docente na Universidade ou nas escolas de formação), relacionada com a instituição em que o professor trabalha, e outras. Estas várias fontes do saber docente lhe conferem complexidade, que interfere diretamente na prática docente e esta, por sua vez, interfere nos saberes docentes.

Retomando o que foi exposto sobre o conceito de saber docente na discussão da pesquisa de Haruna, destaco que para Tardif “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2002, p. 36). Ou seja, é formado por saberes oriundos da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e saberes pedagógicos); de saberes disciplinares (saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural geral); curriculares (métodos e programas escolares); e experienciais (do trabalho cotidiano). Essa caracterização implica a exigência de capacidade do professor de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática. Especificarei melhor cada um destes saberes com base em Tardif.

Os saberes da formação profissional são oriundos, em geral, das ciências humanas e da educação – para as quais o professor e o ensino são objetos de saber – quando procuram incorporar saberes que produzem à prática docente. De certo modo, quando de fato incorporados à prática do professor, lhe dão caráter científico. Institucionalmente a formação inicial e continuada de professores são os momentos de contato entre a prática docente e os saberes dessas ciências. Também são

considerados saberes da formação profissional os saberes pedagógicos que se apresentam na forma de doutrinas e concepções advindas da prática educativa e que a representam e a orientam. Tardif utiliza o termo *ideologia pedagógica* para caracterizar os saberes pedagógicos, pois são fonte ideológica à prática docente e fonte de formas de saber-fazer e técnicas.

Os saberes disciplinares são próprios dos campos de conhecimento estruturados e organizados por comunidades científicas que os produzem com objetos e métodos específicos. Têm importância social destacada pela tradição cultural geral. São exemplos a Matemática, a Biologia, a Física, a História. Este tipo de saber é apresentado aos professores, em geral, durante a formação inicial.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, conteúdos, objetivos e métodos pelos quais a instituição escolar organiza e define saberes sociais a serem apresentados como modelo de cultura erudita e formação.

Os saberes experienciais são também designados por Tardif como práticos advindos da experiência. São validados pela experiência pessoal e a ela e à experiência coletiva são incorporados como *habitus*, habilidades, saber-fazer e saber-ser. São específicos e desenvolvidos com base no trabalho cotidiano do próprio docente na instituição de ensino. Podemos dizer que emergem da “experiência”, da prática cotidiana do professor em meio às condições reais em que trabalha.

Para Tardif (2002), os saberes da experiência não são simplesmente um outro conjunto de saberes. Configuram-se como o elemento aglutinador dos saberes docentes que constituem o fundamento da competência profissional dos professores. Os demais são por eles (os saberes da experiência) submetidos às certezas da prática e da vivência profissional docente. Deste modo, poderíamos dizer que os saberes experienciais são o elo entre todos os outros e o trabalho do professor.

Tardif (2002) destaca ainda que todo saber implica processos de aprendizagem e formação. Por serem processos, são temporais, exigem tempo vivido para serem “formados”, ou seja, se constroem durante a vida e o decurso da carreira, portanto, são personalizados e situados.

Segundo este autor, o trabalho docente tem como objeto seres humanos:

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. (TARDIF, 2002, p. 129).

Ou seja, entende que o objeto do trabalho docente são seres humanos individualizados, porém ao mesmo tempo socializados, e enfatiza que o ser humano

[...] dificilmente pode ser reduzido aos seus componentes funcionais. Pode-se falar, assim, de 'um objeto complexo', sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo. (TARDIF, 2002, p 131).

Assim como Pimenta, Tardif entende que a atividade docente está inserida em um trabalho constituído de interações humanas, pois a ação do professor acontece sobre seres humanos (seu objeto de trabalho são os alunos):

As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo, e por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia. (TARDIF, 2002, p. 118).

Portanto, entre os objetivos da docência, destaca-se o de “[...] criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles [...]” (TARDIF, 2002, p. 120) e não se trata de “[...] provocar mudanças causais num mundo objetivo – por exemplo, no cérebro dos alunos -, mas obter o empenho dos atores [alunos] considerando os seus desejos e os significados que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem” (TARDIF, 2002, p 137). Ou seja, a complexidade da ação docente se deve, em grande parte, à atividade humana de aprendizagem que não segue a lógica causa e efeito.

Esta construção conceitual de Tardif o leva a apresentar a pedagogia como tecnologia do trabalho com o humano, aquilo que considero ser apenas a dimensão instrumental da pedagogia:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a

“tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2002, p. 117).

Cabe aqui esclarecer que não se trata de entender a pedagogia como a simples utilização de instrumentos ou técnicas para ensinar, porém de entendê-la como “[...] uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo. Nesse sentido, a pedagogia se aproxima muito mais de uma *práxis* do que de uma *téchne* no sentido restrito do termo” (TARDIF, 2002, p. 148–149). Retomamos aqui Pimenta (2002) que entende a pedagogia como a ciência da Educação, a qual é uma prática social que ocorre em diversas instâncias da sociedade, cujo objetivo é a humanização dos homens. O professor é, então, um agente que participa do processo de humanização do homem, e sua atividade está impregnada de relações humanas, ou seja, de interações sociais que também são consideradas pela pedagogia – Pimenta (2002) – e como pedagogia, conforme Tardif (2002).

Por ser a pedagogia uma prática social, “[...] poderíamos dizer também que se trata de uma atividade racional ou racionalizada, isto é, de uma atividade baseada num saber que dá aos atores razões para agir tal como o fazem, tendo em vista a realização de certas finalidades” (TARDIF, 2002, p. 151). Esta intencionalidade da ação docente indica que há motivos para que o professor faça o que ele faz. Tais motivos estão diretamente influenciados, mas não determinados, pelos saberes, sejam disciplinares, curriculares, formativos ou experienciais.

Como o trabalho docente é um trabalho humano sobre o humano, que

[...] corresponde a uma atividade instrumental, isto é, a uma atividade que se exerce sobre um objeto ou situação no intuito de transformá-los tendo em vista um resultado qualquer. [...] não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto. (TARDIF, 2002, p. 117).

A pedagogia é, portanto, prática concreta situada num ambiente de trabalho, é a coordenação de meios diversificados para se produzir resultados educativos (TARDIF, 2002), o que, como já considerado, é para mim sua dimensão instrumental, enquanto ciência da Educação focada no trabalho docente.

Não se trata somente de aprender técnicas. Esta atividade instrumental é relacional – interação professor-aluno – e se dá na prática concreta, situada e temporal. Os dois elementos apresentados, a intencionalidade da ação docente e sua materialidade – interação com o intuito de produzir resultados educativos –, configuram o entendimento da pedagogia como uma práxis.

2.2 PRODUÇÃO DE SABERES E TRABALHO DOCENTE

Para Tardif no processo de formação do professor, deve-se considerar o conhecimento de seu trabalho e de seus saberes cotidianos. Tal postura contraria a ideia tradicional de que estes profissionais são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. Ou seja, eles são, sim, produtores de saberes. Destaco aqui um aspecto do trabalho docente apontado por Tardif que mostra a necessidade e a efetiva produção de conhecimento por parte do professor:

[...] o professor precisa, o tempo inteiro, reajustar seus objetivos em função da tarefa que está realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais. Nesse sentido, seus objetivos de trabalho dependem intimamente de suas ações, decisões e escolhas. (TARDIF, 2002, p. 127).

O fato de ter que decidir, ter que fazer escolhas e rever seus objetivos, indica que o professor entende seu trabalho de uma certa forma e que a prática lhe dá subsídios para produção de conhecimento e transformação de seu trabalho, de sua própria prática. Tardif utiliza a expressão *mobilização de saberes*, transmitindo a ideia de construção, transformação, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do científico. Indica, deste modo, uma intenção de ter a visão da totalidade do ser professor. Esta mobilização, entretanto, se dá na prática norteada pelos saberes experienciais docentes, uma vez que destes conceitos e argumentos acima, o autor afirma que “Ensinar é perseguir, *conscientemente, objetivos intencionais*, tomar decisões consequentes e organizar meios e situação para atingi-los” (TARDIF, 2002, p. 208).

Friso que este autor, como Pimenta (2002), Pimenta (2006), Pimenta e Anastasiou (2008) e Pimenta e Lima (2008), se posiciona contra a ideia de que o

saber está somente na teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um saber que não é seu, baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidos. Neste prisma, Tardif (2002) é contra a afirmação de que o saber é produzido fora da prática e de que a relação entre prática e saber é limitada à aplicação deste por aquela. Afirma que aquilo que é chamado de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe em um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem. Isso condiz com a sua compreensão de trabalho: pelo trabalho o homem modifica a si mesmo, as suas relações e busca a transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence. Ou seja, pelo trabalho, como prática social, o homem produz saberes. Esta perspectiva é a mesma da posição de Pimenta (2002) e Pimenta e Lima (2008) quando afirmam a relação íntima entre teoria e prática tal que ambas se ressignificam, uma a partir da outra.

Um das características do trabalho docente é que ele é um trabalho “vivido”, nos termos de Tardif, o que indica que além de fazer seu trabalho o professor o vive como a pessoa que ele mesmo é. Assim, “[...] todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2002, p.145). Esse caráter subjetivo do trabalho docente é muito destacado por Tardif ao afirmar que o professor

[...] se baseia em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições e experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais. (2002, p. 179).

Em síntese, podemos afirmar que, para Tardif, as características dos saberes docentes são a pluralidade, a temporalidade e a interatividade. Ambas se devem às características da formação e do trabalho docente. A experiência “vivida” tem lugar central no processo de produção dos saberes docentes de tal modo que os saberes experienciais norteiam a prática dos professores, os quais “[...] são sujeitos do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes provenientes da sua própria ação” (TARDIF, 2002, p. 234).

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Na medida em que tenho como objetivo desvelar como professores de estágio entendem prática de ensino ao elaborarem e desenvolverem atividades em disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática em cursos de Licenciatura em Matemática, ou seja, revelar entendimentos sobre prática de ensino no estágio na perspectiva destes professores, assumo uma postura exploratória e interpretativa. A pesquisa que apresento tem natureza qualitativa, visto que está relacionada com uma situação específica que se refere aos saberes e às práticas de determinados professores, à compreensão dos objetivos e às intenções de sua ação docente. Este posicionamento está de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder quando explicitam, baseados em Patton, que

[...] a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer do modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 131).

Destaco que a intenção desta pesquisa não é criar um quadro explicativo para o fenômeno estudado, mas, sim, numa atitude interpretativa, desvelar entendimentos de professores de Estágio sobre prática de ensino e sobre a sua prática de ensino em especial. Assim a “...ênfase desta pesquisa recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos [...]” (Alves-Mazzotti e Gewandszajder, 2002, p. 146) destes docentes em sua própria perspectiva.

Optei por utilizar entrevistas semiestruturadas com professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática e apresentar os cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com referência em seus projetos pedagógicos e nas ementas de tais disciplinas destes cursos, com vistas a situar a fala dos professores, sujeitos desta pesquisa. Estes procedimentos possibilitam que, ao falarem de sua

prática docente, os professores abordem as atividades que elaboram e desenvolvem para o estágio de forma que seja possível explicitar o modo como entendem prática de ensino a partir das entrevistas.

A escolha destas instituições - Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – se deu por terem amplo histórico na formação de professores de matemática e pela estrutura acadêmica consolidada, inclusive com programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Ao todo, seriam cinco professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática, porém somente quatro foram tomados como sujeitos a serem entrevistados, pois uma das professoras do grupo é a orientadora desta pesquisa.

Saliento que, apesar de serem de apenas duas instituições, estes quatro professores tem histórico formativo e profissional bem distinto. Um deles tem formação em Engenharia Civil e Física com Mestrado em Educação. Trabalhou por muitos anos no Departamento de Matemática da UFPR lecionando disciplinas do conhecimento específico matemático e de História da Matemática, sobre a qual já publicou um livro. Há quatro anos, trabalha com o Estágio Curricular de Matemática na PUCPR. Outro professor tem vínculo temporário com a UFPR, porém tem experiência com formação de professores no curso de Pedagogia em outro estado – Santa Catarina. Trabalhou no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto na Rede Pública como na Rede Privada. Licenciou-se em Matemática no Estado de Santa Catarina onde cursava, quando da entrevista, o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Distintamente, outra professora entrevistada teve sua formação acadêmica na UFPR – Licenciatura em Matemática e Mestrado em Educação – e na Universidade de São Paulo (USP) - Doutorado em Educação. Trabalhou na Educação Básica e no Ensino Superior na UFPR, onde ainda leciona. A quarta professora entrevistada é licenciada em Ciências e licenciada em Matemática no Estado do Rio Grande do Sul, onde fez Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora há trinta anos, tendo vinte e dois de trabalho no Ensino Superior. Está iniciando sua atividade docente na UFPR neste ano, 2010.

3.1 O SABER: PERSPECTIVA DA ARGUMENTAÇÃO

A proposta metodológica aqui apresentada faz sentido se considerarmos a construção conceitual de *saber* feita por Tardif (2002) e por Tardif e Gauthier (2001), pois estes discutem a ideia do que seria o saber afirmando que não se tem claro uma definição para este conceito. Entretanto, afirmam também que podemos fazer escolhas, desde que as explicitemos. Assim, estes autores consideraram os saberes pela argumentação, indicando como caminho metodológico a pesquisas sobre os saberes dos professores que estes sejam *ouvidos* sobre o que fazem e dizem.

Entender o saber como argumentação implica em que ele

[...] se desenvolve no espaço do outro e para o outro. Segundo essa concepção, pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação, é portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro. (TARDIF, 2002, p. 196).

Não se trata apenas do subjetivo, mas também do outro, o que faz transparecer a intersubjetividade do saber, que é, então, uma construção coletiva, originada no discurso que possibilita trocas entre seres sociais (TARDIF, 2002). Para Tardif “A palavra eleva-se aí à condição de ato: ele visa modificar o outro (por exemplo, socializá-lo) ou modificar algo no outro (fazê-lo aprender alguma coisa)” (TARDIF, 2002, p. 140). Aqui devemos considerar a argumentação em sentido amplo, para além da lógica proposicional, aportando-se na ideia de que

[...] vários tipos de juízos comportam exigências de racionalidade e de verdade sem contudo pertencerem à classe dos juízos de realidade [...] Os critérios de validade, portanto, não se limitam mais à adequação das asserções a fatos, mas passam antes pela idéia de acordos comunicacionais dentro de comunidade de discussão. (TARDIF, 2002, p. 197).

O que implica que os critérios de validade dependem de entendimento mínimo sobre uma determinada norma por uma comunidade.

Na argumentação, os interlocutores procuram ultrapassar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, tentando demonstrar a validade intersubjetiva

de suas palavras e ações. Essa demonstração é feita concretamente por meio de argumentos e de contra-argumentos. (TARDIF, 2002, p. 197).

Tardif (2002) e Tardif e Gauthier (2001) se baseiam na ideia de “exigências da racionalidade” no discurso e nas ações cujas razões podem ser explicitadas. “Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas ‘por que você diz isso?’ e ‘por que você faz isso?’, oferecendo razões, motivos, justificativas suscetíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação” (TARDIF, 2002, p. 198). Para saber alguma coisa tem que se saber o motivo de se fazer ou falar aquela coisa. Agir racionalmente é ser capaz de justificar o discurso ou ação por meio de procedimentos e declarações (TARDIF, 2002). O saber é definido por Tardif e Gauthier como “[...] unicamente os pensamentos, as ideias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (2001, p. 195), porém sem definição *a priori* do que seja racional, sendo isto decidido apenas em discurso e pelas razões apresentadas pelos locutores.

As exigências da racionalidade se relacionam com a intencionalidade do ato humano. As ações humanas se dão em função de objetivos e finalidades (TARDIF, 2002). “Eu falo ou ajo racionalmente quando sou *capaz de motivar*, com o auxílio de razões, declarações, procedimentos, etc., meu discurso ou minha ação em face de um outro ator que me interroga sobre sua pertinência, seu valor, etc” (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 195). Na argumentação, isto é, na apresentação de razões para justificar atos e falas próprios em um discurso, é verificada essa capacidade ou competência, o saber.

Tardif (2002) entende que a existência de um repertório de conhecimentos do professor está condicionada ao reconhecimento de que os professores são capazes de racionalizar sua prática docente, nomeando-a, objetivando-a, definindo as razões de seu agir. Justamente nestas razões públicas que o professor apresenta para justificar seus pensamentos, ações e proposições é que está o saber do docente. “Nesse sentido, nosso enfoque do saber é discursivo, e não representacional; argumentativo, e não mentalista; de comunicação, e não computacional” (TARDIF, 2002, p. 207).

Ao propor entrevistas semiestruturadas, tenho esta perspectiva quanto aos saberes, portanto pretendo explicitar, a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa, os “porquês” de suas afirmações sobre prática de ensino e estágio curricular na formação do professor de matemática, das atividades que elaboram de forma que seja possível desvelar os motivos de seu agir e de seu dizer sobre sua prática docente. O próprio Tardif afirma que

[...] uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e/ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer. (2002, p. 200).

Porém, antes da análise das entrevistas, apresento os cursos de Licenciatura em Matemática em que os professores entrevistados lecionam.

3.2 AS INSTITUIÇÕES E SEUS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: CONTEXTOS

3.2.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA PUCPR

O curso de Licenciatura em Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Paraná está alocado no Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia e tem duração de três anos. Seus eixos norteadores são a formação do matemático e a formação do professor de matemática. Apesar de distintos, a proposta curricular estrutura os eixos de forma integrada.

A instituição, dentro de suas características, busca que o aluno constantemente reflita sobre sua prática, sobre suas relações com a natureza do conhecimento e com ideias de pessoas que influenciaram a humanidade e sobre as relações do ser humano com Deus. Neste contexto, a Matemática é entendida como uma “[...] linguagem universal, um meio de comunicação entre a ciência e a humanidade que se volta para a solução de problemas, permitindo acesso e conhecimento de outras áreas” (PUC, 2009a). Apresenta, também, a matemática como um conhecimento social que contribui para o desenvolvimento da ciência

humana, já que diferentes pesquisas, que visam o bem-estar da humanidade, não podem prescindir dessa ciência. Esta presença garante seu lugar de destaque no processo de compreensão do mundo.

A PUC vislumbra um amplo campo de atuação para o profissional com Licenciatura em Matemática: empresas que fabricam jogos educativos e materiais de apoio didáticos na área computacional, área financeira, pesquisa em tecnologia. Entretanto, a primeira área que cita é a docência nos níveis Fundamental e Médio.

O curso é ofertado apenas à noite. Sua grade curricular está integrada às dos cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Química, por isso têm muitas disciplinas em comum. A carga horária total do curso é de 2.828 horas, sendo que 1.800 horas correspondem a aulas sobre conteúdos específicos, 414 de prática profissional, 414 de estágio curricular e 200 de atividades acadêmico-científicas, conforme o Anexo 1. Como explicitado no projeto pedagógico do curso (PUC, 2009b), esta organização atende ao disposto pelo Conselho Nacional de Educação na resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), tal que as disciplinas de Prática Profissional: Ciência e Tecnologia na Escola Básica – uma em cada semestre do curso – atendem a exigência das 400 horas de prática como componente curricular.

Há distinção entre aulas práticas e aulas teóricas. A maioria das disciplinas são apenas teóricas, como as disciplinas cujo objeto de estudo é a matemática, a filosofia, a educação, a didática. As disciplinas de física têm aulas práticas e teóricas com a predominância das primeiras. Informática Aplicada, Prática Profissional: Ciência e Tecnologia na Escola Básica e o Estágio Supervisionado têm apenas aulas práticas.

O eixo de formação do professor é iniciado no primeiro semestre do curso com a disciplina Prática Profissional I. O projeto prevê que a prática de ensino desenvolvida durante o curso seja consolidada pelos estágios, iniciados na segunda metade do curso, já que estes permitem o contato direto com as instituições de ensino, campo em que os futuros profissionais estarão inseridos.

O projeto deste curso ainda apresenta quais competências devem ser desenvolvidas pelos estudantes dos cursos de licenciatura e, especificamente, pelos alunos do curso de Matemática. Os primeiros se referem ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, ao papel social da escola, aos

domínios dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Deste primeiro grupo, destaco a preocupação em se desenvolver as capacidades de analisar as situações escolares quanto às relações interpessoais e sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente – investigar o contexto educativo e analisar a própria prática profissional.

Quanto às competências específicas do professor que ensina matemática, o projeto indica aquelas relacionadas com procedimentos de investigação e linguagem matemáticas.

3.2.1.1 O ESTÁGIO CURRICULAR DE MATEMÁTICA DA PUCPR

O estágio curricular neste curso está organizado em três disciplinas semestrais na segunda metade do curso, uma em cada período. Tais disciplinas são denominadas Estágio Supervisionado I, II e III. O Estágio Supervisionado I tem carga horária total de 54 horas. Os demais têm carga horária de 180 horas. Não há outras disciplinas contadas como horas de estágio (PUCPR, 2009b).

Podem ser desenvolvidos em escolas das redes pública e privada na Região Metropolitana de Curitiba, nos níveis Fundamental e Médio. Eventualmente o aluno pode estagiar em projetos de alfabetização de adultos e de divulgação de conteúdos pedagógicos de matemática (PUCPR, 2009b).

A ementa dos estágios é a mesma para os três períodos, a saber, experiência vivenciada na docência da disciplina de Matemática, dos ensinos Fundamental e Médio em escolas da comunidade, além de montagem e aplicação de projetos envolvendo temas de estudo de matemática nas escolas e comunidade. O objetivo dos estágios é desenvolver as seguintes competências nos estagiários:

- Analisar criticamente o contexto educacional, estabelecendo relações entre as concepções teóricas e a ação pedagógica;

- Perceber as dificuldades e as possibilidades da atuação docente nas escolas da comunidade;
- Atuar em sala de aula, colocando em prática os conteúdos, previamente estudados e reelaborados, demonstrando habilidade didática;
- Elaborar projetos matemáticos e aplicá-los na comunidade;
- Refletir se sua prática docente está de acordo com os pressupostos teóricos (PUCPR, 2009b).

O desenvolvimento destas competências exige relacionamento com o que é estudado nas demais disciplinas do curso e momentos de reflexão sobre a prática e a teoria. Caracterizam o estágio como espaço para a vivência escolar, elaboração de projetos e reflexão sobre sua própria prática. O projeto, inclusive, propõe a ação/reflexão/ação na atividade docente realizada em escolas da comunidade como tema de estudo no estágio. Também indica que o professor de estágio é mediador da aprendizagem do aluno, por isso deve instigá-lo a buscar o conhecimento nas fontes de saber sistematizado e nas relações sociais para uma posterior produção de conhecimentos (PUCPR, 2009b).

3.2.2 O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFPR

O Curso de Licenciatura em Matemática é um dos mais antigos desta instituição e teve sua estrutura curricular reformulada. Seu novo currículo foi estabelecido em junho 2007. Está alocado no Setor de Ciências Exatas, junto aos cursos de Bacharelado em Matemática, Ciência da Computação, Estatística, Matemática Industrial, Física, e Química e Licenciatura em Física e em Química. Entretanto, a formação pedagógica se dá no Setor de Educação que atende todos os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2009).

O curso de matemática desta instituição tem duas habilitações: o Bacharelado e a Licenciatura em Matemática. Os alunos cursam as mesmas disciplinas durante o primeiro ano e decidem pela habilitação a partir do segundo ano. Como o Bacharelado direciona a formação para a pesquisa em Matemática, sua estrutura curricular não apresenta elementos específicos à docência além dos

conteúdos disciplinares (matemáticos). Assim focarei a Licenciatura que apresenta em sua estrutura curricular o estágio de docência em Matemática.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPR explicita como objetivos do curso preparar o professor para o exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio e contribuir para a formação do futuro pesquisador em Educação Matemática (UFPR, 2009). Considera que a formação do professor de matemática para a Educação Básica deve ter três pilares: as competências do futuro professor da educação básica, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e levar em conta a pesquisa como atividade nuclear do ensino e da aprendizagem. Sugere ainda que a relação entre teoria e prática e o estágio supervisionado têm papéis fundamentais no processo formativo. Estes elementos transparecem a forte influência do Conselho Nacional de Educação, através de seus pareceres e resoluções.

A relação teoria-prática é entendida como a inserção do aluno em atividades que não dissociem a teoria e a prática, as quais devem fazer parte do conjunto de atividades de todas as disciplinas curriculares do curso, considerando que os conteúdos matemáticos e pedagógicos devem estar postos em sintonia na efetivação de atividades de ensino e aprendizagem, em projetos desenvolvidos nos Laboratórios de Ensino de Matemática, uso de softwares, análise de livros didáticos, visitas às escolas de ensino básico, visando a observação da realidade escolar, participação na elaboração de projetos pedagógicos a serem desenvolvidos nas escolas, e investigação científico-pedagógica dirigida à elaboração de monografia de conclusão de curso (UFPR, 2009).

A pesquisa, como atividade nuclear do ensino e da aprendizagem, é considerada e configurada como metodologia para o desenvolvimento das diversas disciplinas do curso. Entretanto a descrição do como proceder indica que sempre se deve buscar responder a perguntas oriundas de situações no âmbito da história das ciências ou no âmbito social e cultural em que alunos, professores e instituições de ensino estão inseridos (UFPR, 2009).

Também quanto à proposição de competências necessárias ao futuro professor e pesquisador da Educação Básica há influência do Conselho Nacional de Educação. São indicadas onze, das quais destaco as seguintes:

- “Apoiar suas práticas de ensino de Matemática em conhecimentos científicos e pedagógicos e deles lançar mão para interpretar sua própria prática, interrogando-a e avançando na direção da construção de um conhecimento pedagógico do conteúdo de Matemática” (UFPR, 2009). Esta competência indica o desenvolvimento de postura investigativa pelo aluno do curso de formação;
- “Comunicar-se matematicamente por meio de diferentes linguagens fazendo uso em sua atuação profissional dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação. Identificar o papel da Matemática como linguagem universal da ciência compreendendo a dimensão científica/tecnológica/política/ética do uso que as diversas ciências fazem dos resultados de suas teorias” (UFPR, 2009). Esta competência transparece o entendimento da matemática como linguagem, tal como exposto no Projeto Pedagógico da PUCPR;
- “Construir novas possibilidades de atuação profissional frente às novas necessidades sociais detectadas no seu campo de atuação profissional” (UFPR, 2009), competência que mostra a importância do estágio na formação docente.

Parece-me relevante destacar que estas competências, bem como as explicitadas no projeto pedagógico do curso da PUC, indicam a consideração do professor como um sujeito de conhecimento, que pesquisa, constrói possibilidades e faz escolhas. A formação docente, nesta perspectiva, deveria estar voltada para estas características docentes, inclusive o estágio curricular.

3.2.2.1 O ESTÁGIO CURRICULAR DE MATEMÁTICA DA UFPR

Os estágios na UFPR são orientados pela Resolução nº 19/90 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) desta universidade, cujas disposições afirmam o caráter pedagógico do estágio como atividade curricular que não é apenas praticar (UFPR, 2007). É experiência acadêmico-profissional orientada para a competência técnico-científica no ambiente de trabalho. É momento em que se pode estabelecer relações dinâmicas entre teorias e práticas durante as atividades

de ensino, o que está de acordo com o entendimento de Pimenta (2002) e Pimenta e Lima (2008). O CEPE afirma que o Estágio pode oportunizar o questionamento e a reavaliação curricular, o que pode ser entendido quanto ao currículo do Curso de Formação, ou seja, o estágio é elemento central da formação profissional.

Visando atender as determinações do Conselho Nacional de Educação, apresentadas pela resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), há uma distinção entre Prática como componente curricular e o Estágio Curricular Supervisionado nessa nova estrutura, sendo que o Estágio não é designado como componente prática nem teórica do curso. A carga horária de 400 horas de prática de ensino e de 400 horas de Estágio Curricular está especificada na grade curricular (Anexo 2).

O Projeto Político-Pedagógico deste curso indica que “O estágio supervisionado é instância privilegiada que permite a articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos” (UFPR, 2009). Esta afirmação é muito importante, pois indica um modo de entender o estágio para além da prática e para além da teoria, permitindo que estas sejam articuladas, o que condiz com a resolução do CEPE.

O estágio curricular supervisionado de matemática da UFPR está, atualmente, organizado em quatro disciplinas – Organização do Trabalho Pedagógico, Estágio Supervisionado em Processos Interativos na Educação, Prática de Docência em Matemática I (EM127) e Prática de Docência em Matemática II (EM128) – e em dois trabalhos de conclusão de curso denominados Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura I e II (UFPR, 2007).

Meu interesse está nas disciplinas intituladas “Prática de Docência em Matemática” por se caracterizarem como as disciplinas do currículo anterior que lecionei – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Matemática – as quais têm foco na atividade docente em sala de aula e proporcionam ao aluno/estagiário a permanência em sala de aula da Educação Básica como aluno-professor.

A ementa da disciplina Prática de Docência em Matemática I consta de diagnóstico da realidade escolar do Ensino Fundamental e Médio quanto à Matemática, o planejamento e desenvolvimento de propostas de atividades por projetos de unidades de conteúdos, projetos de inovações metodológicas e aulas em situação de rotina, tal que estas três modalidades não sejam necessariamente excludentes entre si. Para cursar o estágio, o licenciando precisa já ter cursado duas

outras disciplinas: Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio Supervisionado em Processos Interativos na Educação.

Prática de Docência em Matemática II tem como ementa o conhecimento da ação docente e do seu entorno, bem como o desenvolvimento de projetos de ação que envolvam inovação metodológica, pesquisa e aulas em situação de rotina. Tem como pré-requisito a Prática de Docência em Matemática I.

Os primeiros contatos com as instituições de ação profissional docente devem ocorrer pelo desenvolvimento de atividades práticas pertinentes às disciplinas dos primeiros semestres, em que os alunos se inteirem da gestão escolar, da escolha dos materiais didáticos, do processo de avaliação e da organização dos ambientes de ensino, especialmente quanto às classes de Matemática. Assim, o estágio não seria um momento isolado na formação inicial, nem de aplicação de teorias aprendidas distantes da realidade escolar. Percebe-se uma busca pela sua articulação com as demais disciplinas do curso pela Prática de Ensino, entendida como um espaço de aprofundamento teórico de diferentes aspectos da Educação Matemática, inclusive da própria Matemática.

Pelo proposto no Projeto Político Pedagógico do curso (UFPR, 2009), a primeira etapa do Estágio Supervisionado objetiva a análise reflexiva da prática por observação de aulas de Matemática no Ensino Fundamental e Médio. Primeiramente em turmas do Ensino Fundamental e num segundo momento em turmas do Ensino Médio. Depois destas duas fases, o mesmo seria feito em aulas de matemática da Educação de Jovens e Adultos. A indicação é que, depois destas fases, o Estágio se volte à preparação de ações de regência em sala de aula do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Incentiva-se que o aluno elabore relatório das ações desenvolvidas, os quais devem ser analisados e discutidos em grupo.

O Estágio Curricular, portanto, é tomado neste projeto como momento central da formação docente, em que um projeto individual de formação profissional deve ser elaborado pelo licenciando num processo que lhe proporcione a construção de competências para gerenciar sua própria formação, identificando os seus interesses e os aspectos a serem melhorados.

Pode-se considerar que estes elementos institucionais relacionados com o Estágio Curricular possivelmente influenciam, alguns mais outros menos, na

elaboração das atividades a serem desenvolvidas no estágio. Esta possibilidade indica a necessidade de escutar os próprios professores de estágio sobre suas ações e escolhas e sobre as atividades que propõem aos seus alunos, buscando ampliar o olhar sobre o estágio e focar as possíveis formas de entender prática de ensino na visão deles.

3.3 PRÁTICA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ESTÁGIO

Ao propor entrevistas com professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática, tenho como intenção angariar dados para explicitar elementos indicativos da intencionalidade da ação docente (planejamento e desenvolvimento de atividades) destes professores, de modo a desvelar elementos indicativos de seu entendimento sobre prática de ensino e do estágio curricular.

Como busco aprofundar a compreensão de prática de ensino, a entrevista semiestruturada é um instrumento que se mostra adequado para ser utilizado nesta pesquisa. Alves-Mazzotti e Gewandsznajder consideram que “[...] a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando em profundidade” (2002, p. 168). Fiorentini e Lorenzato (2006) consideram que a entrevista “[...] permite uma obtenção mais direta e imediata dos dados [...]” (p. 120). Especificamente, afirmam que a entrevista semiestruturada possibilita o aprofundamento sobre determinado fenômeno através da organização de um roteiro com perguntas, questões ou temas que contemple pontos a serem abordados durante a entrevista. Por ser semiestruturada e orientada por um roteiro, o entrevistador pode alterar a ordem das perguntas, questões ou temas e formular outras não previstas inicialmente de acordo com o desenvolvimento da entrevista.

Assim, apresento no Apêndice 1 perguntas norteadoras para as entrevistas, as quais têm a função de motivar o professor entrevistado a falar sobre suas experiências docentes no Estágio Curricular de Matemática e explicitar os porquês de sua ação docente, bem como listo elementos buscados ao utilizar este instrumento de coleta de dados. Isto não quer dizer que outros elementos que

surjam não serão considerados. Ao contrário, entendo que a profundidade do tratamento deste material empírico está justamente nos detalhes, previstos ou não.

Optei por gravar o áudio das entrevistas e transcrevê-las para analisá-las, apresentando somente trechos delas no Capítulo 4 durante a análise e identificando os professores somente pelos seus primeiros nomes.

3.3.1 ELEMENTOS BUSCADOS

Os **elementos buscados** nas entrevistas – motivação da proposição de atividades, modo de entender as atividades, influência do conteúdo específico pedagógico e do conteúdo específico disciplinar, ementa do estágio, história de vida profissional, experiências vividas, currículo do curso: disciplinas teóricas, disciplinas práticas, prática como componente curricular, modelos, professores experientes, aplicação, reflexão sobre a prática, práxis, instrumentalização, experiência, demais professores de estágio/do curso – se referem a termos/conceitos que deflagram a ideia docente sobre sua própria prática no estágio, bem como a intencionalidade de suas ações. Esta intencionalidade está relacionada com as motivações da proposição de atividades, que podem se referir à história de vida profissional docente, à formação, aos pares (demais professores da instituição e da disciplina), à instituição de trabalho – currículo do curso, ementa da disciplina, e outros –, às experiências bem sucedidas e/ou mal sucedidas.

Como já citei, Tardif (2002) considera que atividade docente é baseada num saber que dá aos professores razões para agir e dizer tal como o fazem. Por outro lado, Pimenta (2002) considera que a práxis é atividade prática e teórica, pois envolve conhecimento de uma realidade, a prefiguração das finalidades da ação e a própria ação, de tal forma que a intencionalidade é característica teórica da práxis. Assim a práxis seria a ação humana sobre um objeto com o intuito de transformá-lo com vistas a um resultado. Então, a intencionalidade se traduz em motivo para se fazer o que se faz. Na docência, leva à coordenação de meios para produzir resultados educativos, modo que a experiência vivida é fonte de sentido para atividade docente. Assim, o saber docente, bem como os entendimentos de prática

de ensino, pode ser desvelado com a explicitação da intencionalidade das atividades docentes.

O entendimento de prática de ensino e do estágio curricular envolve elementos da relação entre teoria e prática, ou seja, está relacionado com o modo como o professor de estágio entende a prática, a teoria e a relação entre elas, e, portanto, com a forma como ele entende as atividades docentes, e com seus saberes.

Com base em Pimenta e Lima (2008) e Pimenta (2002), pode-se considerar a teoria e a prática por uma **visão dicotômica**, em que elas são independentes, não havendo relações entre elas ou, quando há, são extrínsecas tal que uma tem primazia sobre a outra: prática como comprovação de teorias já aprendidas (primazia da teoria) e prática autossuficiente (primazia da prática), ou há apenas relação associativa: prática como aplicação da teoria. Por outro lado, a teoria e a prática podem ser consideradas por uma **visão unitária** pela qual há articulação entre ambas, de modo que pesquisa e ensino, reflexão e ação didática estão intrinsecamente arraigadas entre si. Esta visão resgata a indissociabilidade entre teoria e prática, mesmo cada uma tendo suas características próprias. Sua relação é dinâmica de interferências múltiplas: toda teorização tem a prática como ponto de partida e de chegada, o que vale dizer que a prática não é simplesmente o fazer, mas a atividade de reflexão que enriquece a teoria, ou seja, uma se ressignifica a partir da outra. É uma relação dialética.

A partir destas considerações reafirmo a construção teórica sobre a **relação entre teoria e prática**:

➤ **relação de independência ou dissociativa**: inexistente relação entre elas sendo para a teoria basta a teoria e para a prática basta a prática. A prática é tempo de experiência. A formação de professores seria apenas o estar em sala de aula “ensinando” e o Estágio não tem outro sentido a não ser o de cumprimento de protocolo legal. Prática e teoria também podem ser apenas dissociadas, uma não interferindo na outra. Neste caso, na formação temos distinção extrema entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas. A prática docente é vista como imitação de modelos em que o estágio se reduz à observação de professores em sala de aula.

Esta caracterização implica a estagnação da prática docente e das relações educativas, pois se todos seguem os modelos, os modelos a seguir são sempre os mesmos e não há porque mudar a realidade. Também implica em dissociação entre ensino e aprendizagem, tendo em vista que os problemas de aprendizagem não são do professor, pois ele somente ensina, e de acordo com modelos tradicionais. Há uma certa tensão entre prática e teoria, uma vez que elas concorrem entre si na formação docente;

➤ **relação associativa:** prática como aplicação da teoria. Aqui há o entendimento de que teorias são verdades válidas e gerais. A prática pedagógica se reduz ao cumprimento do que é prescrito pela teoria. Não se trata de comprovação de teorias, mas sim de aplicação de procedimentos e técnicas, pois em momento algum se questiona a validade da teoria. O estágio seria o momento de aprendizagem de técnicas e habilidades, a hora da prática, em que se aprende como fazer por treinamento, uma instrumentalização.

➤ **relação de indissociabilidade (unicidade):** prática e teoria entendidas como atividade humana, em que o conhecimento da realidade e a prefiguração de resultados (atividade teórica) possibilitam a transformação da realidade – coisa, objeto, conceito, sociedade, pessoa – (atividade prática) que resulta em uma nova realidade a ser conhecida. A prática pedagógica é práxis – atividade intencional e material. O estágio envolve a aproximação à realidade e a reflexão sobre a realidade, de modo intencional e com envolvimento dos sujeitos, assumindo caráter investigativo (pesquisa).

Na Figura 1, relaciono o elemento deflagrador da pesquisa, a prática de ensino da matemática, entendida tanto como disciplina do Curso de Licenciatura em Matemática atrelada ao Estágio Curricular, tanto como a prática docente do professor escolar, com os aportes teóricos adotados – discussão conceitual de teoria e prática e tipologia dos saberes docentes. Desta relação, estabeleço alguns modos de entender o estágio curricular, os quais estão relacionados com a intencionalidade da ação docente do professor de estágio.

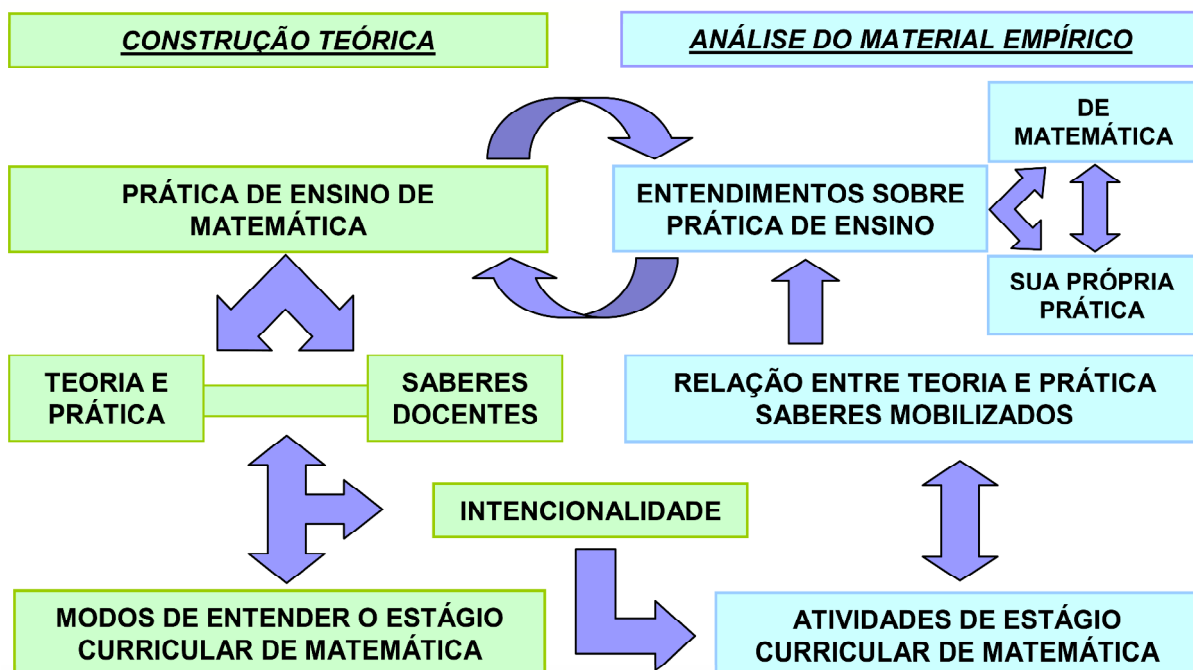


FIGURA 1 – Estrutura da Pesquisa
 FONTE: O autor (2009)

A intencionalidade docente, quando da elaboração e desenvolvimento das atividades de estágio, possibilita desvelar como se dá o relacionamento entre teoria e prática e quais saberes são mobilizados pelo professor de estágio em sua prática, o que intervém na construção teórica desta pesquisa. Ao mesmo tempo, este desvelar promove a explicitação de entendimentos deste professor sobre a sua própria prática de ensino – *prática do ensino* -, bem como da prática de ensino de matemática, que são os elementos deflagradores desta pesquisa.

Entendo, portanto, que a análise do material empírico desta pesquisa intervém na sua construção teórica, na medida em que revela elementos relacionados com a prática de ensino no Estágio Curricular Supervisionado de Matemática e no curso de formação de professores de matemática, e aos saberes docentes, conforme procedo no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVAS DOCENTES: DESVELANDO ENTENDIMENTOS DE PRÁTICA DE ENSINO

Tendo em vista responder a questão de pesquisa, analiso neste capítulo as falas dos professores entrevistados com o intuito de desvelar como entendem prática de ensino a partir das atividades que elaboram e desenvolvem no Estágio Curricular Supervisionado de Matemática.

Organizei os dados das entrevistas a partir de elementos que se referem à intencionalidade das ações docentes no estágio, com base no que, explicito entendimentos de prática de ensino. Tais elementos são:

- 1) as expectativas que o docente tem quanto aos alunos;
- 2) seu modo de se expressar sobre sua ação docente;
- 3) seu modo de entender o estágio curricular de matemática;
- 4) relações que estabelece entre teoria e prática.

Apresento, na sequência, as perspectivas que estes professores têm destes elementos estruturantes da análise para desvelar como entendem prática de ensino. As que são convergentes ou divergentes estão agrupadas, porém outras perspectivas secundárias também são apresentadas a partir de sua relação com aquelas agrupadas.

4.1 Expectativa Quanto aos Alunos

As expectativas que estes professores apresentam quanto aos alunos mostram que o estágio é momento propício para a discussão da prática docente e para que o estagiário aja na escola e interaja com a escola, com os alunos e com os professores escolares, mas também o faça com os demais alunos do curso e com o professor de estágio. Apresento a seguir as perspectivas recorrentes entre os docentes e as que são muito evidentes e enfáticas em suas falas.

QUE OS ALUNOS AJAM (AÇÃO DO ALUNO)

Uma perspectiva comum entre os sujeitos desta pesquisa é que no estágio curricular é necessário **ação do aluno/estagiário**, o que envolve o desenvolvimento de postura investigativa, o enfrentamento da realidade escolar, a participação ativa nas atividades escolares, a busca por dar conta das situações vivenciadas nas escolas por parte dele. Assim, esperam que os alunos se percebam como futuros professores. O estágio, então, se diferencia das demais etapas do curso de formação por iniciar o aluno/estagiário na atividade docente, o que demanda seu “fazer” quando este se percebe como professor ou futuro professor que está vivenciando a escola e a sala de aula. Esta perspectiva está presente nesta fala do professo Antônio:

Quando eles vêm com os projetos de estágio, eles vêm com uma necessidade, uma vontade, um jeito. Querem fazer isso e querem fazer aquilo. Isso é... eu diria assim, é resultado dessa percepção deles: agora eu já não sou mais aluno, eu sou professor, ou estou em vias de ser professor, até então eu não me enxergava como professor, até então eu não tinha responsabilidade de... de professor, eu não tinha que criar um plano de aula – eventualmente numa ou noutra disciplina, mas em geral não tinha. Eu não tinha que ir para a sala de aula, eu não tinha que passar duas noites [por semana] num semestre inteiro numa sala de aula, não tinha que conviver com uma situação de sala de aula que às vezes são situações... situações extremas ou arredores de colégios.

Para este professor, no estágio, o compromisso institucional é relevante para a transformação do processo de formar-se professor, pois ao desenvolver atividades em outras disciplinas o compromisso do aluno/estagiário é, em geral, com o docente universitário. De outro modo, no estágio o compromisso é com uma escola, com um docente escolar e com alunos escolares, além de com o professor universitário de estágio, o que justamente demarca e destaca o compromisso institucional.

Perceber-se como futuro professor é perceber seu próprio processo formativo, o que transparece a ideia de formação como processo de mudanças e transformações vivenciadas pelo aluno/estagiário, como indica esta fala da Professora Tânia:

Naquele momento eu não percebia ainda como desencadear no aluno a percepção de que ele estava fazendo algo diferenciado. Eu sabia que ele estava desenvolvendo algo diferenciado, eu percebia nuances de como ele

enxergava a sala de aula antes e depois que ele desenvolvia o projeto, mas eu não sabia, ou eu não tinha me dado conta ainda de como desencadear isso no próprio aluno, de eu saber se o aluno estava tendo a mesma percepção que eu sobre o seu processo de formação.

As mudanças e transformações se devem ao fazer diferenciado do aluno.

Já o professor Manoel tem a expectativa que o aluno/estagiário aprenda a tratar das situações da sala de aula por si mesmo, a partir do contato com a sala de aula escolar. Por esta sua perspectiva, o estágio é o momento para o aluno **aprender a tratar as situações da sala de aula** “real”, o que é impossível de ser aprendido na Universidade pois envolve a interação direta com alunos escolares:

Veja bem, é aluno que tem que aprender a tratar essa situação, porque ela é externa. Eu não trato, eu não tenho contato com os alunos. Meu contato é visita esporádica, ver como é que vai o estágio e tudo mais.

Este posicionamento indica dissociação entre teoria e prática, porque, além de à prática bastar a prática, para ele é somente a prática que dá conta da preparação à realidade e tratamento desta. Assim o **estágio é prática**, é estar na realidade escolar e tratar das situações de sala de aula. O aluno/estagiário vai se perceber professor na prática, aprenderá a fazer fazendo.

Transparece também de sua fala que a aprendizagem do estagiário independe do professor de estágio.

Embora o “estar” em sala de aula aproxime o aluno/estagiário do campo de trabalho, este simples “estar”, este ver a “realidade” pode implicar em acomodação, em adaptação e continuidade. Então, **aprender a tratar as situações de sala de aula** pode significar se adaptar e fazer parte daquela realidade sem a modificar, de modo que os alunos/estagiários devem então **seguir os modelos existentes**:

Daí você acompanhou o professor, eventualmente deu uma aulinha ou outra, fez aula de recuperação, os trabalhos normais de estágio. Isso aí você tem em tudo quanto é lugar.

Isto se enquadra no que para Pimenta e Lima (2008) é o entendimento de prática como imitação de modelos: a partir da observação de modelos, imita-se, reproduz-se e reelabora-se os considerados bons. Além disso, subjacente a esse entendimento está a ideia de que a realidade do ensino é imutável, bem como os alunos.

Esta perspectiva difere da perspectiva da Professora Neila, a qual espera que os alunos/estagiários dêem conta do que vivenciam na escola, porém não através de adaptação, mas sim da reflexão:

Se não se faz esses momentos de parada e de reflexão, se perde muito da riqueza do estágio, porque aí fica a prática sem uma reflexão sobre aquela prática. E, daí, parece que o aluno não consegue se apropriar propriamente daquilo que ele vivenciou lá. Ele precisa ter momentos em que volte para a sala de aula e ele consiga falar das suas angústias, falar das suas decepções, ele precisa desabafar, que ele precisa se realimentar com, até às vezes, com esperança, mais otimismo ou com novas ferramentas que ele possa ir lá e dar conta das situações difíceis que ele vivenciou. Mas assim, me parece que esse vai e vem é que é o importante no estágio.

Dar conta das situações vivenciadas é entendido por esta professora não somente como a ação de resolver problemas escolares, mas como elemento formativo à docência, ou seja, “*dar conta das situações*” implica **mudanças** no modo de pensar sobre e agir perante as situações escolares de modo intencional, com objetivo de **intervir no cotidiano escolar**, o que é possível a partir da reflexão sobre as práticas nele vivenciadas. Esta perspectiva condiz com Pimenta e Lima (2008), pois elas situam “[...] a reflexão como elemento de emancipação humana, que é histórica, localizada e intencional” (p.132), já que a reflexão contribui para e possibilita o processo de transformação humana, característica da práxis (Pimenta e Lima, 2008).

Esta perspectiva indica que estes professores valorizam o espaço escolar como campo formativo. A ação do aluno/estagiário proporciona que assim seja. Para “dar conta das situações” é necessária a mobilização de saberes ou, conforme Tardif (2002), o processo de produção de conhecimento.

QUE OS ALUNOS REFLITAM/DISCUtam/PENSEM SOBRE

A expectativa de que os alunos/estagiários reflitam no estágio é um ponto de convergência. A Professora Neila, conforme sua fala anteriormente citada, espera que haja reflexão sobre as práticas vivenciadas nas escolas em que os alunos estagiam. Outro elemento dessa mesma fala a se considerar é a utilização do termo

“ferramentas” que remete à ideia de prática como técnica e habilidade, contudo a perspectiva da Professora Neila, de **reflexão pelos alunos/estagiários sobre as situações escolares**, qualifica este termo, de modo que o processo de escolha destas ferramentas passa a ser preponderante: o estagiário vivencia situações em sala de aula, traz as suas impressões e os problemas encontrados, discute-os, decide como agir e que ferramentas utilizar, e volta à escola para vivenciar novas situações. Neste sentido, não se trata de aprender técnicas para utilização de ferramentas “eficientes” para o ensino, mas sim de desenvolver a habilidade docente de saber escolher adequadamente técnicas condizentes com as situações diversas de ensino, o que demanda a criação de novas técnicas, pois o “como fazer” depende das situações específicas vivenciadas na docência, conforme Pimenta e Lima (2008). A técnica, por si só, não dá condições suficientes para a ação docente.

O Professor Antonio parte da necessidade de participação ativa do aluno/estagiário no sentido de manifestação, de expressão de ideias, pois isto possibilita a interação com o professor e com colegas, de forma que a **análise e a reflexão**, principalmente sobre a formação pedagógica, proporcionem o debate, o movimento de grupo:

Eles começam a pensar... a estruturar e pensar um pouco melhor o que devem e o que podem fazer. E aí, tanto a preocupação nossa... aqui nossa [preocupação como] professores, é de inquietá-los em relação ao projeto deles. Se realmente aquele projeto... ele vem a contribuir ou não para sua formação pedagógica.

Para a Professora Tânia, refletir é consequência do desenvolvimento de **postura investigativa** por parte dos alunos/estagiários. É esta postura que propicia pensar e discutir sobre elementos escolares: práticas docentes e discentes, ensino e aprendizagem, estrutura administrativa e material, dentre outros. Assim, a expectativa da Professora Tânia de que os **alunos discutam a ideia do que é ser professor de matemática** a partir das atividades desenvolvidas no estágio, está relacionada com a sua expectativa de desenvolvimento de postura investigativa por eles:

Então essa ideia do que é ser professor de matemática vai acompanhá-los ao longo das duas disciplinas, mas eles vão vivenciando, desenvolvendo atividades diferentes para que eles revelem seus pensamentos e conciliem

seus pensamentos com o que a teoria vem discutindo e com o que eles vem vivenciando na prática.

Refletir, discutir ou pensar sobre o que vivencia possibilita ao estagiário **estabelecer relações entre seu próprio pensamento, a teoria estudada e a prática vivenciada**. Há aqui uma tríplice relação: pensamento do aluno/estagiário – teoria estudada – prática vivenciada. A Professora Tânia utiliza a expressão “*concilium seu pensamientos*” indicando sua expectativa de **mudança da condição do estagiário para a docência** pela aproximação do que ele pensa sobre ser professor à teoria estudada e à prática vivenciada no estágio, ou seja, “conciliar” denota mudança. Este processo é condizente com sua perspectiva de **investigação da prática docente pelo estagiário**, pois, conforme Pimenta e Lima (2008), a relação entre teoria e prática é dialética, de modo que as ações docentes possibilitam novas formas de ver a teoria e são por esta ressignificadas, num processo contínuo e transformador da prática docente.

QUE OS ALUNOS INTERAJAM

A professora Neila relaciona a perspectiva de reflexão com a partilha de experiências que os **alunos/estagiários vivenciam na escola**, no sentido de que busquem elementos para **dar conta das situações que vivenciam** no estágio. O Professor Manoel, por sua vez, tem a expectativa de que os alunos/estagiários troquem ideias para conhecerem outras escolas, já que há uma ampla variedade de escolas, com diferentes configurações:

E há um seminário onde trocam informações entre os diversos estágios para ver: não, no meu estágio aconteceu isso, no meu estágio teve essa situação. Troca de ideias.

Segundo ele, essas trocas possibilitam aos estagiários **conhecerem outras escolas** a partir das informações dos colegas, o que ocorre num seminário ao final do semestre:

Conhecerem as outras, porque cada um faz estágio numa escola. Então, se quem pega uma escola particular, por exemplo, o Santa Maria, é uma coisa, se ele pega uma escola pública lá no final da Cidade Industrial, é outra coisa, outra coisa.

Percebo, aqui, uma preocupação com a ampliação de possibilidades e contextos de realização da prática docente, porém de forma limitada e não caracterizada como investigação ou pesquisa como propõem Pimenta e Lima (2008).

Para o Professor Antonio, no estágio há uma ampliação das responsabilidades do aluno/estagiário, a qual lhe é imputada pelas novas relações que ele estabelece nesta fase de sua formação. Estas relações são as **interações** com alunos, professores e demais agentes escolares, o que em geral não ocorre em outras disciplinas do curso:

Agora, entendendo que essa observação, outro dia até falei para eles, não é observação de totem, não é alguém que fica lá, parado e quieto olhando as coisas acontecerem. Então, a todo o momento, tanto no espaço da observação como da própria monitoria, esse aluno está interagindo: está interagindo com a escola, está interagindo com os professores, está interagindo com os próprios alunos.

Fica evidente o entendimento do Professor Antonio de que o trabalho docente é **interativo** e que a formação para a docência deve observar esta característica, o que está de acordo com Tardif (2002) para o qual o objeto de trabalho docente é o humano, são pessoas. Para este autor, a atividade docente está inserida em um trabalho constituído de interações humanas, mesmo entendimento tido por Pimenta (2002), para quem a docência está impregnada de relações humanas, ou seja, se dá num contexto de interações sociais que visam e constituem o processo educativo.

Esta perspectiva de **interação** se relaciona com a expectativa do Professor Antonio de que os alunos **participem ativamente das atividades** propostas para o estágio. Percebe-se sua preocupação de que a própria observação não seja estática ou externa – de alguém externo. Em suas palavras: "... não é observação de totem...". Pimenta e Lima entendem que o estágio "...é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola" (2008, p. 116), o que qualifica a ideia de participação, já que conquistar seu próprio lugar implica intenção e ação para tanto.

QUE OS ALUNOS INVESTIGUEM

A Professora Tânia tem a expectativa de que os **alunos/estagiários investiguem** a escola e a prática do professor escolar de matemática e que nesta atividade iniciem a investigação da aprendizagem de matemática pelos alunos escolares:

... em que o aluno primeiramente faz uma investigação da escola relativa a aspectos que envolvam a prática do professor de matemática, tanto elementos do entorno da sala de aula como elementos da sala de aula. E nesses elementos da sala de aula, envolve o início da investigação sobre a aprendizagem do aluno, não mais com o foco voltado para as dificuldades e erros dos alunos, mas para a aprendizagem do aluno.

Ou seja, ela tem a expectativa de que o aluno/estagiário desenvolva as atividades do estágio com **postura investigativa**, que está relacionada diretamente com sua perspectiva de discussão e reflexão sobre elementos escolares já explicitada nesta análise.

Esse movimento transformador advém da pesquisa/investigação das práticas escolares – docentes e discentes – pelos estagiários, de acordo com a expectativa da Professora Tânia. Segundo Pimenta e Lima (2008), entender o estágio como pesquisa possibilita aproximação à realidade de modo a ampliar e analisar contextos da realização do estágio e possibilita aos estagiários

[...] desenvolver habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio [...] Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 46).

QUE O ALUNO MANTENHA PROXIMIDADE

Outra expectativa do Professor Antonio é que o estagiário esteja próximo: que ele aja para manter **proximidade** com o orientador de seu estágio, no curso de formação:

O pessoal chega nesse nível de participação, e que eu considero um bom nível de participação, por aquilo que o antecedeu. Digo assim, se eu tivesse

hoje começando com uma turma e nenhum deles tivessem sido meus alunos, ou nossos alunos – meu, da Tânia ou da Ettiène – a gente teria mais dificuldade de trabalhar.

Ocorre que, se o trabalho do professor é interativo, o processo de formação docente também o é, incluindo aí o trabalho do professor formador. Existem, portanto, várias formas de se manter esta **proximidade**. Não se trata apenas de uma questão espacial, mas principalmente de participação na formação do futuro professor, de que o aluno propicie acesso à sua forma de pensar e às transformações pelas quais passa durante o estágio.

Também a Professora Tania espera que os **alunos mantenham proximidade**, “*revelem seus pensamentos*” e a maneira como se relacionam com a teoria estudada e com a prática vivenciada. Essa **proximidade** permite acesso do professor de estágio ao processo formativo vivenciado pelos alunos durante o estágio, não se tratando, então, de proximidade física. Sua expectativa é que **os alunos/estagiários mudem seu modo de olhar a sala de aula** a partir das atividades desenvolvidas no estágio e que estas mudanças sejam percebidas e entendidas pelo professor de estágio em sala de aula, na escola ou por canais de comunicação entre professor e aluno:

Nós utilizamos o portfólio como um canal de comunicação entre nós.

Por outro lado, o Professor Manoel não apresenta a perspectiva de necessidade de proximidade porque, para ele, o estagiário deve tratar por si mesmo as situações da sala de aula escolar. Mesmo assim, tem a expectativa de que os alunos lhe **tragam as dificuldades do cotidiano escolar**, que, em seu entendimento, é o maior problema do professor escolar. Esta perspectiva está relacionada com a ideia de que a realidade escolar está posta, é previsível e o estagiário – futuro professor – terá que enfrentar, até num sentido belicoso, os problemas da docência escolar:

Só trazem essas dificuldades. Hoje em dia o maior problema de um professor real é exatamente isso aí.

A Professora Neila também espera que aos estagiários **apresentem dificuldades encontradas e vivenciadas nas escolas**, contudo numa perspectiva

diferente da apresentada pelo Professor Manoel – algo previsível porque é estático e imutável –, pois espera que os alunos/estagiários as apresentem a partir de um posicionamento pessoal: suas angústias e decepções. Além disso, o encaminhamento que propõe leva à **reflexão em conjunto sobre as situações** – escolar e do estágio – que demandam ações docentes na Universidade – do professor de estágio – e na escola – do aluno/estagiário:

A gente faz discussões após a atuação em cada realidade. A gente faz essa troca de ideias.

4.2 Ação Docente

Os professores entrevistados apresentam várias perspectivas quanto à ação docente do professor de estágio, nem sempre convergentes. Pontuam que sua ação deve proporcionar a ação dos alunos, sendo que esta categoria, Ação Docente, está diretamente relacionada com a expectativa que têm em relação aos alunos.

PLANEJADA E INTENCIONAL

Para o Professor Antonio, **sua ação docente deve proporcionar movimento por parte dos alunos/estagiários**, o que quer dizer que sua ação é **intencional e planejada** para que os alunos se manifestem e reflitam sobre o fazer docente:

Então a gente procura... procura criar situações para que a coisa não... para motivar o aluno, colocar o aluno em movimento e questionar isso. Dar movimento a aula.

Sua estratégia para tanto é **provocar e inquietar os alunos/estagiários** sobre os diversos aspectos de sua formação, seja para questões que envolvam a matemática, seja nos projetos de docência ou na postura do aluno diante das situações que vivencia. Assim, a **ação do professor se dá em direção ao aluno/estagiário**, para que este se manifeste e possibilite a **proximidade** do

professor de estágio ao seu processo formativo para a docência, como se pode perceber na fala seguinte desse professor:

... a questão não é... não seria dizer uma atividade, a questão é o jeito como você faz, sabe? É muito mais do que dizer uma... eu poderia dizer aqui duas, três, quatro, cinco atividades. A questão não é... mas é o jeito como a gente organiza a atividades de ensino. Quer dizer, é a possibilidade de que o aluno se manifeste, ao mesmo tempo a gente vai colocando nele... inquietando ele, criando alguns conflitos de tal forma que aquilo depois também seja manifestação dele.

Da mesma forma a Professora Neila apresenta sua **ação docente no estágio como planejada** modo a articular prática e teoria:

Então assim, o planejamento de estágio ele sempre é feito em conjunto com as demais professoras. Normalmente são duas professoras que atuam em cada laboratório e em cada estágio. Nos estágios podem ser três professoras, quatro, dependendo da quantidade de alunos. Então esse planejamento a gente senta e faz os roteiros de atividades. A gente sempre busca contemplar, além das práticas pedagógicas, estudos teóricos de alguns textos e também alguns estudos vinculados a questão dos livros didáticos, dos livros paradidáticos.

Esta perspectiva de ação docente planejada e intencional no estágio remete ao entendimento do estágio como pesquisa, cujo objeto é a prática docente (PIMENTA e LIMA, 2008). Ou seja, uma pesquisa que coloca em questão o fazer docente na escola a partir do olhar do estagiário como aluno do curso de formação e com a orientação do seu professor universitário. A ideia de investigar influencia a ação docente do professor de estágio que, ao questionar os alunos/estagiários, proporciona nestes um movimento investigativo sobre a docência e a escola, buscando respostas para o seu próprio processo formativo.

No caso da Tânia, esta perspectiva de ação docente está arraigada ao objetivo de **fazer com que o estagiário se perceba em processo de formação e reflita sobre sua prática**, que advém da própria prática docente desta professora:

Hoje é! Naquele momento eu não percebia ainda como desencadear no aluno a percepção de que ele estava fazendo algo diferenciado. Eu sabia que ele estava desenvolvendo algo diferenciado, eu percebia nuances de como ele enxergava a sala de aula antes e depois que ele desenvolvia o projeto, mas eu não sabia, ou eu não tinha me dado conta ainda de como desencadear isso no próprio aluno, de eu saber se o aluno estava tendo a mesma percepção que eu sobre o seu processo de formação.

Isto quer dizer que o processo proposto por ela ao estágio, é vivenciado por ela como docente que se questiona sobre sua própria ação e sobre os resultados desta.

Cabe ressaltar que a Professora Tânia cita a perspectiva da metacognição na formação como um elemento que propiciou mudanças em sua prática a partir de sua pesquisa de Doutorado. Porém, do modo como ela apresenta suas ações docentes que precederam o seu Doutorado – em que a preocupação com a percepção pelo aluno de seu próprio processo formativo já estava presente – transparece que sua pesquisa fez e faz parte de seu próprio processo formativo como professora de estágio, além de como pesquisadora:

A partir das investigações que eu desenvolvi, principalmente com o Doutorado. Eu tinha essa angústia comigo que terminava a disciplina e eu não sabia se o que foi trabalhado... o estagiário passa pela disciplina, desenvolveu as regências, mas o que ou o quanto esse estagiário se percebeu nesse processo de formação. E aí com a investigação que eu desenvolvi no Doutorado, eu comecei a perceber o que eu teria que mudar na minha prática para que esse aluno começasse a se perceber nesse processo de formação. Aí que entra a perspectiva da metacognição, que até então eu não lançava mão dessa ideia, dessa concepção de formação.

Assim, o que ela experienciou e experiencia em sua prática, que é fonte de saberes, se relaciona diretamente com sua pesquisa. A ampliação das possibilidades de ação docente proporcionada pelo seu Doutorado tem origem na sua prática e a ela retorna como saber experiencial, como propõe Tardif (2002), mostrando a mobilização de saberes docentes que, conforme explicitar, é deflagrada pela necessidade de tomar decisões diante dos elementos novos que interpelam a atividade docente, sejam saberes acadêmico-disciplinares, pedagógicos ou curriculares, sejam demandas da prática.

Ao planejarem suas ações, estes professores mobilizam saberes disciplinares (Matemática, Didática, etc.), saberes curriculares, saberes da formação pedagógica e saberes da experiência, para tomar as decisões que tomam e, assim, fazer o que fazem.

PROMOVER A PROXIMIDADE

Outra forma de entender a ação docente apresentada pelo Professor Antonio é que esta possibilita proximidade com o aluno/estagiário de modo que o professor **saiba o que o aluno está pensando e acompanhe o seu processo de aprendizagem**, como podemos perceber nesta sua fala:

Porque tudo o que a gente poderia a gente já fez antes, a gente já discutiu, a gente já planejou, já apresentou projeto, foi lá, voltou aqui... tudo a gente já fez esse acompanhamento individual. Para a regência eu... quer dizer assim, vai lá faz a tua parte que a gente está aqui junto te ajudar. Muito mais do que aquela coisa punitiva, da pessoa que vai olhar e ver se você fez certo. Não essa a nossa intenção. De forma nenhuma. Eventualmente, claro, depois você pode até ponderar um ou outro... uma ou outra situação que não esteja muito legal. Entretanto muito mais, é mais uma atitude de respeito para aquele sujeito que esteve com você durante aquele período. Porque na verdade um projeto de docência, ele nasce de uma necessidade ou da escola, ou do professor, da relação com os alunos, construído pelo aluno e discutido com o professor. Então é algo feito em conjunto, e nada melhor de que, se feito em conjunto, todos participarem no momento da regência.

A Professora Neila, por sua vez, entende que a prática docente do professor de estágio influencia diretamente o processo formativo dos estagiários. É possível perceber que essa perspectiva da ação docente também indica a necessidade de **proximidade** entre docente e discente no estágio, no sentido de desenvolver conjuntamente atividades e os processos formativos. Por isso a proposição de momentos alternados nas escolas e na Universidade, de modo a se criar espaços para reflexão conjunta:

A gente faz discussões após a atuação em cada realidade. A gente faz essa troca de ideias.

Esta perspectiva da Professora Neila se aproxima do que Pimenta e Lima (2008) apresentam como estágio como pesquisa: uma ação com objetivos, envolvendo prática e reflexão sobre esta prática e encaminhando-se à produção de novo conhecimento sobre a docência.

A Professora Tânia também procura **manter proximidade com o aluno**:

Na Prática II eles reelaboram o projeto de docência, e cada regência que eles trabalham, o planejamento para essas regências, nós sentamos juntos, discutimos o planejamento, aí ele desenvolve a regência. Sentamos

novamente para discutir sobre como foi essa regência, e para pensar numa possível reelaboração do planejamento da regência seguinte. E assim nós vamos fazendo, o tempo todo questionando como é que foi a sua regência, você gostaria de ter mudado alguma coisa, se você fosse fazê-la novamente o que mudaria.

Esta **proximidade** faz com que o professor tenha como questionar o aluno e incitá-lo a um movimento cognitivo e formativo, ou seja, propicia que ele conheça o processo formativo do aluno. Contudo, para esta professora, isto implica em dar suporte ao aluno para a **reflexão através da ação docente** no estágio:

Dar o suporte ao aluno e, ao mesmo tempo, ajudá-lo na sua reflexão sobre a sua própria prática.

Ou seja, a proximidade é um elemento que propicia a intervenção docente no processo formativo do aluno/estagiário.

PROPORCIONAR A REFLEXÃO/DISCUSSÃO/PENSAR SOBRE A PRÁTICA

Como apresentada no item anterior, a ação docente da Professora Tânia visa **proporcionar que o estagiário pense sobre seu processo de formação docente** em matemática, perspectiva que corrobora com a ideia de **proporcionar que o aluno/estagiário reelabore conceitos** sobre a docência, o que implica em **refletir a partir da prática**:

Tem os textos que trazem ideias de diferentes professores de matemática ao longo da história, que nós discutimos e eles começam a entrar em confronto com suas ideias iniciais, eles percebem que algumas ideias que eles trazem como certas, como “o bom professor de matemática”, são ideias lá da década de cinquenta, do início do século vinte. A ideia é ir desencadeando alguns desequilíbrios conceituais, e as discussões e a prática tendem a permitir com que eles reelaborem esses conceitos.

Para a Professora Neila, sua ação docente é planejada e por isso tem objetivos. Um deles é **propiciar aos alunos/estagiários momentos de reflexão sobre a prática**:

Isso depende da ação docente do professor supervisor de proporcionar isso para o aluno, porque se não fica uma coisa muito estanque: primeiro e segundo mês na sala de aula a gente vai discutir algumas teorias e depois

vai para a prática, faz a prática, termina, faz o relatório e deu. Então não me parece que seja uma coisa... boa experiência assim. Ocorre que muitos professores supervisores não fazem isso, ou muitos cursos não oferecem, talvez, esses espaços que são importantes.

Também entende que sua ação deve **proporcionar aos alunos estagiários contato com os diferentes espaços em que o professor atua**, como Educação de Jovens e Adultos e escolas rurais:

Então a gente procura fazer esse tipo de atividades de aproximação dos alunos com esses diferentes espaços.

Isto condiz com a perspectiva do estágio como pesquisa, visto que, conforme Pimenta e Lima (2008), a pesquisa possibilita ampliar e analisar contextos de realização do estágio.

O Professor Manoel entende que sua ação docente no estágio é limitada e dista do aluno/estagiário devido ao estágio ser externo à Universidade:

Muito embora estágio seja uma disciplina externa. Então ela não é feita, obviamente, na instituição, como o próprio nome já diz, não é? O que limita muito.

Mesmo assim, em uma ação pontual procura proporcionar **trocas de ideias** entre os alunos, de tal forma que **situações vividas sejam apresentadas** pelos alunos/estagiários aos alunos/estagiários:

E há um seminário onde trocam informações entre os diversos estágios para ver: não, no meu estágio aconteceu isso, no meu estágio teve essa situação. Troca de ideias.

Esta perspectiva não implica necessariamente reflexão, pois esta, mesmo que aconteça, não é propiciada pelo docente. A ação docente limitada faz com que o professor de estágio acompanhe o estágio externamente, tendo pouco contato com o aluno. Assim, na visão deste professor, a distância física parece também **distanciar a ação docente da ação discente no estágio**. Isto condiz com seu posicionamento quanto ao estágio ser a prática “real” no curso de formação, a qual depende apenas da ação do aluno/estagiário.

Confluindo e contribuindo com a perspectiva da ação docente limitada, é possível perceber sua perspectiva de **controle do aluno**, controle de seus horários

e atividades pelo professor de estágio. Entretanto, este controle não implica em saber o que o aluno está fazendo ou em como ele está pensando. Tão somente é um **controle documental** e formal, de caráter apenas **administrativo**:

O maior problema é o seguinte: estágio é uma disciplina sui generis, por uma razão bastante simples: não é uma disciplina no sentido usual, não tem um professor dando aula e o aluno assistindo, porque é externo. É externo! Ele vai fazer uma porção de atividades que o professor não tem controle sobre elas, exceto através de visitas, através do relatório, do supervisor da coisa, etc. Mas ele não está junto com o aluno. Imagine você fazer chamada no estágio, você tem que ir em cada escola para ver se cada um está presente. [...] Por isso que tem sistema: tem lista de presença, tem supervisor de estágio na escola que dá visto, tem todo um esquema para isso. Mas a realidade é essa: não é uma disciplina usual.

Nesta fala também se destaca a imagem que este professor tem da docência: um professor expondo o conteúdo - “dando aula” - e alunos assistindo. Ou seja, a docência se dá apenas em sala de aula. Por isso o estágio é contraponto às demais disciplinas do curso de formação, sendo estas teóricas e aquele prático. Neste sentido, prática no curso de formação é estar na realidade escolar, mais especificamente, dentro da sala de aula escolar.

O Professor Antonio indica que a formação escolar e acadêmica, em geral, contribui para a conformidade e para o continuísmo. O estagiário, como aluno, está habituado a um tipo de relação com o professor e com o conhecimento que sempre foi o mesmo, seja na escola ou no curso de formação docente, o que gera estagnação. Assim sempre as coisas parecem normais e são assumidas como normais, dadas e definidas. Cabe ao professor agir propiciando que este quadro seja mudado, transformado, como podemos perceber neste extrato de sua fala:

A gente provoca. Porque o aluno vem... em algumas questões ele está conformado. Ele não consegue... como a escolarização dele se deu de um... se deu muito parecida, tudo muito igual, então, por exemplo, você sai de um nível de ensino, você vai para outro nível de ensino, parece que as coisas não se modificam, muda o grau de autonomia, mas no fundo a relação professor-aluno é a mesma, a relação com o conhecimento é a mesma. Então ele está conformado, ele... com um grau de normalidade... para ele aquilo é normal, aquilo já está dado, aquilo já está cristalizado. Aí você começa a provocar. À medida que você vai provocando ele, você vai... você vai desconstruindo algumas coisas que ele tinha como solidificadas. E a intenção nossa... e aí a gente reflete também que, quando nós pensamos educação, não existe uma resposta pronta e acabada, que é necessário entender a Educação na sua complexidade.

A própria postura deste professor é uma transgressão da normalidade, porque instiga mudança na relação professor-aluno e na participação discente em sua própria formação, o que é possível a partir da reflexão sobre a prática docente.

4.3 Modo de entender o estágio curricular de matemática no curso

As perspectivas apresentadas pelos professores entrevistados quanto ao modo de entender o estágio curricular estão relacionadas com suas expectativas quanto aos alunos e quanto à sua ação docente. Algumas citações de suas falas são aqui repetidas, contudo com ênfase em como entendem o estágio no curso de formação.

MOMENTO DIFERENCIADO NA FORMAÇÃO

Os professores entrevistados entendem que o estágio curricular é um momento diferenciado no curso de formação, que exige tanto dos próprios professores quanto dos alunos atitudes diferenciadas, como explicitado nesta fala do Professor Antonio:

[...] a gente procura sempre dizer que o estágio é o momento em que você precisa ousar um pouco mais. Em que sentido? Você precisa... fazer... o seu fazer pedagógico ele tem que ser diferente, ele tem que ser um pouco mais diferenciado. Porque na condição da escola, no dia-a-dia da escola, isso é mais difícil de superar. Então há necessidade de você ter um estágio que seja algo realmente diferente, qualificado e diferente.

Para este professor, o contato com a escola e a vivência do cotidiano escolar traz elementos complicados de serem tratados na formação pelos alunos/estagiários. Porém esta situação exige, em sua perspectiva, ação docente específica e qualificada, evidenciando a necessidade da ação docente do professor de estágio.

O Professor Manoel também entende que o estágio é um **momento diferenciado na formação**, porém apresenta perspectivas diferentes das do Professor Antonio. Considera que o **estágio é prática**. É diferente das demais disciplinas e atividades desenvolvidas no curso de formação porque estas são

teóricas e não apresentam a realidade da escola aos alunos. É importante notar que o sentido dado por este professor à prática é o de ação/atividade na escola com os alunos escolares:

Mas o importante, que eu vejo, em estágio é passar da teoria para a prática. O estudante, na disciplina de Prática Profissional, praticamente ele aprende a dar aula. Mas ele dá aula para sua turma e para seu professor, então ele dá aula inter-pares.

Por isso que o estágio é importante. Porque na disciplina de estágio você parte da teoria para a prática, mas a prática não a prática que eu estou falando, a Prática Profissional, a vida real.

Ou seja, entende a prática como a vida real. Por esta perspectiva, estar em **sala de aula e tratar das situações da sala de aula como professor** é o que deve ocorrer no estágio. Este entendimento do estágio não implica necessariamente a imitação de modelos ou a aplicação de técnicas. Indica que todos os elementos do processo formativo docente até então estudados e vividos pelos alunos/estagiários são agora colocados em cheque pela prática – no estágio. Há, neste ponto, uma destacada contraposição entre o estágio (vida real) e as demais disciplinas do curso, indicativo de que estas não são reais, ou melhor, não refletem o que é da vida real.

O Professor Manoel explica sua perspectiva:

Como aluno ele foi, mas o aluno no momento que muda o lado lá mesmo, veja se você concorda, mesmo o professor quando é aluno se comporta diferente.

O comportamento como aluno é diferente do comportamento como professor. O que ocorre numa simulação – aula inter-pares – é muito diferente da realidade escolar – com alunos do ensino fundamental e médio. Desenvolver atividades na Universidade é o que o aluno está acostumado a fazer – é “teoria”.

MOMENTO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL/DECISÕES QUANTO À DOCÊNCIA

Para o Professor Antonio o contato com a escola e a participação demandam do aluno/estagiário atitudes diferenciadas para a superação das

dificuldades da profissão docente, vivenciadas no ambiente profissional. É algo novo para o aluno/estagiário em relação às demais disciplinas que cursou, pois no estágio há uma vinculação direta entre o campo formativo e campo profissional.

Ao abordar este assunto, Pimenta e Lima (2008) afirmam que

Se consideramos o campo de poder, tanto da universidade como da escola, podemos perceber a complexidade que envolve o estágio e as práticas executadas em seu interior. É possível compará-lo a uma ponte em que os estagiários viverão a tensão desse jogo de forças. (p. 107).

A preocupação dessas autoras diz respeito às aprendizagens que podem decorrer desse momento formativo. Isso indica que a ação docente deve proporcionar aprendizagens quanto à docência por parte dos alunos. O Professor Antonio tem perspectiva similar, uma vez que entende as atitudes docentes do professor no estágio como qualificadoras desse momento da formação, de forma a dar suporte aos estagiários no processo que vivenciam de **constituírem-se professores**:

A questão... é que ele pense a respeito do fazer pedagógico. Que ele saia da esfera de aluno e se perceba como professor. Então, que ele consiga romper com essa esfera. Não agora eu já não sou mais aluno. Eu digo que é um rito de passagem. Não sou mais aluno, eu preciso começar a me ver como professor. [...] E aí a gente refletia: ninguém nasce professor, a gente se constitui professor, e tem dias que a gente gosta mais e tem dias que a gente gosta menos. Tem dias que é mais fácil ser professor do que outros. É... mas é... não tenho dúvida que o estágio é essa ponte, é a hora que o sujeito ele começa a dizer: caramba, daqui há pouco eu sou professor.

O estágio é, então, **o momento central deste processo de constituição docente** – agora eu sou professor, estou agindo como professor. Tudo o que foi vivenciado, estudado e feito pelos alunos, é agora confrontado com a prática na prática escolar, por uma nova perspectiva: a da docência nesse momento de transição.

Convergindo com a perspectiva de estágio como processo de constituição docente, a Professora Tânia tem a perspectiva de que o estágio é momento de **decisões quanto à docência**:

Aí chega ao final da disciplina em que vão olhar todos os registros que foram feitos inicialmente e analisar se eles continuam pensando da mesma maneira, se eles gostariam de mudar alguma ideia, se eles gostariam de complementar alguma ideia, cujo intuito é para eles perceberem que o seu

modo de enxergar a sala de aula e o ser professor de matemática, se isso está modificando ou não a prática deles. Se não está, a gente também tem condições de observar quem é que não está se envolvendo com a proposta de estágio, quem é que continua não conseguindo se identificar como professor de matemática e aí a gente consegue trabalhar mais pontualmente com um aluno ou outro aluno.

Ou seja, no estágio trata-se do processo de **perceber as mudanças no modo de se ver como professor de matemática e de ver a sala de aula escolar**. As decisões tomadas nesse processo dependem da proposta de estágio e compõem a construção da **identidade profissional** do aluno/estagiário:

Eles voltam num determinado momento a recuperar todos aqueles registros feitos no Estágio I, para voltar a analisar no Estágio II para continuar olhando se eles continuam pensando daquele jeito, se eles gostariam de mudar alguma coisa, para nós podermos tentar identificar elementos... que aspectos esse aluno está reelaborando ou não está reelaborando seus conceitos sobre o que é ser professor de matemática. Então são atividades diferenciadas, mas pensadas num conjunto ao longo das duas disciplinas.

Conforme afirmam Pimenta e Lima (2008)

A atenta observação e investigação podem abrir um leque de outras questões sobre o cotidiano escolar em que o estagiário, ao fazer sua investigação/intervenção, pode aprender a profissão docente e encontrar elementos de formação de sua identidade. (p. 121).

As mudanças na modo de ver a docência e a sala de aula fazem parte do processo de constituição docente de cada aluno/estagiário. As decisões sobre o que fazer, o que refazer, o que mudar e que caminhos seguir, são propulsoras de novas questões sobre a docência que, por sua vez, exigem novas decisões. Estas, portanto, têm caráter provisório e transitório.

INTERAÇÃO E PROXIMIDADE COM O CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Para o Professor Antonio, focar a escola no estágio a torna muito mais próxima dos alunos/estagiários, ou melhor, proporciona que estes estejam muito mais **próximos ao que acontece na escola e na sala de aula**, o que os leva a participar delas:

[...] agora, claro, a todo o momento eles estão interagindo, estão intervindo, estão... não raras vezes eles acabam dando aulas porque o professor não foi, ou porque faltou e aí querem... Então essas coisas estão sempre muito próximas deles.

O estágio é, então, o **momento de interação** com a escola e com sujeitos que nela agem e interagem, o que é impactante ao estagiário, pois as relações formativas mudam. O processo de formação agora depende muito mais dele. Isto é condizente com a proposição da **pesquisa como método de desenvolvimento** do estágio, conforme proposto por Pimenta e Lima (2008), pois esta exige ação intencional do aluno/estagiário na investigação do seu futuro campo profissional.

A Professora Neila também entende o estágio como **aproximação ao campo profissional** de atuação docente:

Então todas essas disciplinas, de uma certa forma, estão trabalhando com... elas estão tentando uma aproximação dos alunos com as escolas.

Esta aproximação não é aleatória, ocasional. É intencional e planejada tendo em vista que o estágio se dá pelo **desenvolvimento de atividades sistemáticas em sala de aula escolar**:

É no estágio propriamente dito que eles desenvolvem atividades mais sistemáticas na sala de aula junto com os professores. Então eles fazem assim: um período de observação da sala de aula onde eles vão atuar, onde eles observam as aulas e essa observação não é só uma observação passiva, eles podem estar colaborando com o professor no atendimento dos alunos ou até com algumas coisas que o professor solicita para eles, e depois dessa observação eles elaboram os planos de aula, suas atividades, e vão para a sala de aula trabalhar.

Para esta professora, uma das características principais do estágio é que nele o aluno/estagiário está em sala de aula escolar e sua ação como estagiário é considerada por ela como **trabalho**, ou seja, a aproximação não é somente espacial. Ela se dá pela **efetivação das interações e ações próprias do trabalho docente** escolar, porém no âmbito da formação, o que inclui a participação do professor de estágio. É um processo de **ingresso na realidade escolar**. Ou seja, não se trata de um olhar de observador externo, mas sim de um olhar interno, de alguém que participa do processo com sua prática, com vistas a uma prática futura naquela mesma realidade:

Neila: ...Então o plano de trabalho dele é geralmente uma aula onde ele vai desenvolver os conteúdos solicitados pelo professor, às vezes de uma forma diferente, criativa ou envolvendo materiais, situações, que ele possa estar fazendo diferente na sala de aula.

Anderson: Mas você entende isso como fator que seja positivo para a formação ou não interfere na formação do estagiário? O fato de ele desenvolver aquilo que o professor estabeleceu, sem ter uma margem para dar as suas características ou desenvolver um estudo mais profundo para desenvolver a sua atividade na sala de aula, é fator que dificulta a formação do aluno?

Neila: Não. Eu não acho que seja um fator negativo porque, de uma certa forma, a realidade onde ele vai atuar depois de formado não vai ser muito diferente dessa. Então, de uma certa forma ele vai estar praticando, vai estar entrando dentro da realidade das escolas de uma maneira geral.

“Estar praticando” assume o sentido de ação, de estar ativo em oposição a um estado passivo. Por isso a ênfase no movimento: “estar entrando dentro”. Ou seja, não é somente estar dentro do espaço escolar, da sala de aula. Trata-se da ação de adentrar a realidade escolar.

O Professor Manoel entende que o **estágio é externo** à Universidade por ser prática, ser “a vida real”. Por isso é diferente dos demais momentos formativos: há distância entre aluno/estagiário e professor e não há um professor dando aula para o discente. Como já destacado, por esta perspectiva, estar em **sala de aula e tratar das situações da sala de aula como professor** é o que deve ocorrer no estágio. Já existe a proximidade. Não há um processo de aproximação, diferentemente da perspectiva da Professora Neila.

Esta *externalidade* é evocada pela localidade diferenciada do estágio – o estagiário fica fisicamente longe do professor de estágio – e pelo desenvolvimento das atividades que, nesta perspectiva do Professor Manoel, depende somente do aluno/estagiário:

Muito embora estágio seja uma disciplina externa. Então ela não é feita, obviamente, na instituição, como o próprio nome já diz, não é? O que limita muito.

Por outro lado, a perspectiva de proximidade transparece de seu entendimento de que o estágio é **o enfrentamento da realidade** pelo aluno/estagiário, visto que os outros momentos formativos são apenas teóricos:

Não tem nada que substitua a realidade... a realidade da sala de aula nenhuma teoria vai substituir, porque por uma razão você... porque

nenhuma teoria é totalmente global que envolva todas as situações possíveis de acontecer numa sala de aula.

Novamente aparece a oposição entre teoria e realidade, porém este enfrentamento da realidade tem sentido belicoso. As dificuldades apresentadas e tratadas pela escola têm que ser enfrentadas pelo aluno/estagiário:

Isso, ele vai ao campo e vai ver. E ele vai ver a maior, ampla variedade de escolas que tem por aí. Tem escolas que são até verdadeiras prisões: têm grades para todo quanto é lado, têm esquema para entrar, tem tudo mais. Já visitou algumas escolas públicas?

Essa perspectiva do Professor Manoel confere à atividade docente na escola um caráter de desafio, de perigo e de necessidade de tratamento de situações complicadas quanto à segurança, como a escola o faz utilizando-se de grades, muros, vistorias e outros, com o que o aluno/estagiário tem que aprender a tratar:

Qual é o principal caráter do estágio, que ele se distingue de todas as outras disciplinas? Qual é?... Que ele vai ver a realidade, mas a realidade mesmo na sala de aula, no campo de batalha, ou no chão de fábrica, como se queira usar. Que de um modo geral não é a mesma coisa que você fala na teoria. Nem pode ser porque pode acontecer de tudo na sala, pode acontecer droga, roubo, assalto, agressão, aluno perguntando coisa a cerca do livro que o livro está errado e o aluno está certo, e um monte de situações que normalmente o aluno não está acostumado a tratar com isso aí. Nem o professor pode abranger todas as alternativas possíveis da realidade. Certo?

Para este professor, o que é ser *professor escolar* somente pode ser conhecido pelos alunos/estagiários no estágio e é diferente do que é visto na teoria, pois a teoria não dá conta de prever o que pode acontecer na realidade. Este quadro é o que demanda do professor e, neste caso, do estagiário, a produção de conhecimento no tratamento das situações escolares que vivencia. Esta peculiaridade do trabalho docente, conforme Tardif, se deve ao fato de que

[...] o professor precisa, o tempo inteiro, reajustar seus objetivos em função da tarefa que está realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais. Nesse sentido, seus objetivos de trabalho dependem intimamente de suas, ações, decisões e escolhas. (2002, p. 127).

Quando o Professor Manoel afirma que é o aluno quem tem que tratar das situações escolares vivenciadas, fica implícita a consideração do estágio como momento de mobilização de saberes, do que decorre a produção de saberes, conforme Tardif (2002). Pimenta e Lima (2008) consideram que para haver produção de conhecimento é necessário pesquisa, pois o produto do ensino é a aprendizagem, não um novo conhecimento sobre o ensinar e o aprender. Evidenciar conhecimento produzido exige postura investigativa que, se assumida no estágio, faz com que este aponte

[...] novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, que são convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio. (PIMENTA, LIMA, 2008, p.114).

Isto implica ter ação intencionada à pesquisa, o que não transparece na fala do Professor Manoel.

ESTÁGIO COMO PESQUISA E PESQUISA NO ESTÁGIO

Para o Professor Antonio, a interação no estágio possibilita **intervenção por parte do aluno/estagiário na sala de aula escolar**, exigindo-lhe tomada de decisão no processo investigativo:

Então, a gente já fez um primeiro... uma primeira chuva de ideias, uma perguntinha simples: oh, o que que vocês querem investigar na escola? Aí eles vão dando algumas ideias. A partir dessas ideias, então, a gente vai fechar algumas categorias. A partir dessas categorias nascem as perguntas, as questões e a forma como isso vai se dar no espaço escolar. Cada grupo de alunos, no espaço escolar, vai ter que investigar aquele... tipo um questionarinho que você tem aí, ou... A partir disso você monta, então, você tem o quadro das escolas que esses alunos estão fazendo o estágio. Então, número de alunos, processo de avaliação, se o professor gosta ou não de dar aula de matemática, você tem lá um apanhado, a gente não chama de pesquisa, porque... ainda que a gente tenha algum critério, não há um rigor, rigor, rigor. Então uma investigação do espaço escolar.

Uma investigação é guiada por objetivos que motivam a própria ação de investigar. Na situação exposta pelo Professor Antonio, tais objetivos são determinados pelos alunos/estagiários em conjunto com o professor a partir de seus

interesses. Sendo assim, a ação dos alunos, no estágio, é intencional: o que vão observar, perguntar e fazer é planejado e discutido em grupo, com propósito investigativo.

Este posicionamento metodológico do Professor Antônio está relacionado com sua perspectiva de que no **estágio é importante pensar sobre o fazer pedagógico**, sobre o fazer docente:

Ele distribuía uma folhinha antes dizendo tudo o que você podia fazer, tudo o que você não podia fazer, e como você deveria se comportar, o jeito que você deveria agir e tal. Tinha que ser daquele... Se você não cumprisse aquilo que estava colocado ali, você perdia pontos. E daí você ia perdendo pontos e perdendo ponto, e perdendo ponto, e perdendo ponto. Então zero dois, zero cinco, zero... e aí ia... mas eu particularmente não dei bola pra isso, porque eu não estava lá. Estava assim... isso para mim era o de menos. Mas me irritava a situação. Isso me irritava. O mais importante que era a gente pensar o fazer pedagógico, refletir sobre aquilo que fazemos.

Há aqui um vínculo entre a investigação do espaço escolar e o pensar sobre o fazer pedagógico docente, não somente de outrem, mas o de si mesmo também. Pensar assume o sentido de discussão, de questionamento, de reflexão sobre a prática. Portanto, o estágio não é a prática isolada, nem a aplicação de teorias e métodos aprendidos, mas o momento de discussão das práticas do professor escolar e do estagiário.

O Professor Manoel, por sua vez, afirma que o estágio é o enfrentamento da realidade, das dificuldades encontradas na escola, porém tratar dessas situações depende apenas do aluno/estagiário. Isso quer dizer que, em seu entendimento, no estágio há intervenção do estagiário na realidade da sala de aula, entretanto não indica investigação e reflexão sobre a vivência. Esta intervenção é muito mais uma adaptação às condições postas pelo sistema escolar e pelos agentes escolares.

Para a Professora Tânia, o contato com o campo de trabalho e com a teoria estudada – de acordo com as atividades por ela proposta – proporciona **transformações no modo de pensar dos alunos**. Em outras palavras, ela entende que **discutir a prática e sobre a prática** é o que proporciona tais transformações:

Então a forma como eu trabalhei com esses alunos [do curso de Pedagogia] é, mais ou menos, a mesma forma como nós estamos trabalhando agora com esses alunos da matemática, de sentar junto com os alunos, de discutir sobre seus planejamentos, deles desenvolverem o estágio, desenvolverem regência, e depois nós discutirmos sobre essa regência e repensar a

próxima aula, nesse pedaço, digamos assim, do estágio, foi do mesmo modo. Então a necessidade de discutir sobre o conteúdo, a abordagem metodológica, é a mesma.

Pensar sobre o próprio processo de constituição docente faz com que o estágio seja, para os alunos/estagiários, o **momento de ampliar as possibilidades de entendimento da docência e da escola:**

Por que eu mantive ainda os dois campos de estágio? Dois fatores, principalmente para esse grupo deste ano: a turma de um número bastante restrito [de alunos], então conseguimos concentrar os alunos apenas em duas escolas, isso limita bastante essa radiografia de quais são as características do entorno dos elementos do professor de matemática. Então, abrindo para que cada estagiário pudesse escolher uma outra escola, nós ampliamos o número de elementos, ou número de campos de estágio observados.

Esta perspectiva é condizente com a proposição da pesquisa no estágio de Pimenta e Lima (2008), na vertente da ampliação e análise dos contextos de realização do estágio.

Convergindo para o entendimento do estágio como pesquisa, a Professora Neila propõe que a aproximação ao campo de estágio, que o olhar a realidade, ocorra numa atitude investigativa, já que propõe a **discussão em grupo das práticas vivenciadas:**

Se não se faz esses momentos de parada e de reflexão, se perde muito da riqueza do estágio, porque aí fica a prática sem uma reflexão sobre aquela prática. E, daí, parece que o aluno não consegue se apropriar propriamente daquilo que ele vivenciou lá. Ele precisa ter momentos em que volte para a sala de aula e ele consiga falar das suas angústias, falar das suas decepções, ele precisa desabafar, que ele precisa se realimentar com, até às vezes, com esperança, mais otimismo ou com novas ferramentas que ele possa ir lá e dar conta das situações difíceis que ele vivenciou. Mas assim, me parece que esse vai em vem é que é o importante no estágio.

Essa dinâmica entre prática e reflexão (discussão) é o que Pimenta e Lima (2008) explicitam como ir além da experiência prática imediata: “[...] a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo” (p. 103). Como elas explicitam, para que isso ocorra, é muito importante a ação docente do professor de estágio e o suporte teórico propiciado por este, o que pode ser proporcionado por esta dinâmica

proposta pela Professora Neila: intercalação de momentos no campo de estágio e na Universidade. Pimenta e Lima (2008) esclarecem que

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. (p. 111).

E isso se torna possível com a participação efetiva do professor de estágio e a partir do que pode ser aprendido com os professores escolares, conforme Tardif (2002). Este é um indicativo de que o estágio também pode proporcionar aprendizagem pelo professor de estágio, pois seu contato com a escola – intermediado pela leitura desta pelos alunos/estagiários – lhe impõe novos elementos ou novas formas de entender a ação docente e a prática docente escolar. Assim, os momentos de reflexão conjunta e os de contato com os alunos, são potenciais deflagradores da mobilização dos saberes docentes do professor de estágio, no desenvolvimento de sua atividade docente e para o desenvolvimento desta. Neste mesmo sentido, ao considerarem a pesquisa como componente essencial das práticas de estágio, Pimenta e Lima (2008) afirmam que ele “[...] torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores” (p.114), já que aponta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente convocando o professor de estágio a rever suas certezas, seus modos de compreender as atividades que desenvolve neste momento da formação docente.

4.4 Relações entre teoria e prática

Os professores apresentam as seguintes perspectivas da relação entre teoria e prática: a fundamentação da prática pela teoria e/ou interferência na prática pela teoria, prática como aplicação da teoria – movimento da teoria para a prática; entendimento da prática pela teoria – movimento da prática para a teoria; dissociação entre prática e teoria; unidade entre elas – movimento de interação e relacionamento intrínseco entre teoria e prática. Há predominância desta última, contudo, apresento cada uma delas a seguir a partir das falas dos professores.

UNIDADE

O Professor Antonio apresenta uma perspectiva de **unidade entre teoria e prática**. Entende que toda ação docente está relacionada com uma concepção de conhecimento que implica em modos de agir condizentes com a teoria que dá suporte àquela concepção:

Então não há fazer pedagógico sem concepção de conhecimento, assim como não há fazer pedagógico... matemático e pedagógico matemático, sem uma concepção de matemática. Então, na medida em que eu me filio a uma escola ... uma concepção histórico-cultural, necessariamente o meu fazer pedagógico ele tem que ser segundo essa linha. Porque senão eu estou me contradizendo, eu estou me desdizendo. A intenção não é essa. E os alunos percebem isso. Os alunos percebem quando você... quando há essa relação entre aquilo que você faz e a teoria com que você se apoia.

Vistos como saberes, teoria e prática constituem o professor e sua forma de entender o estágio:

... eu não tenho dúvida que a teoria, a concepção de conhecimento, ela acaba ajudando. Também é um outro elemento. Então... é... eu não colocaria aí esse mais ou menos que aquele. Acho que são saberes um pouco diferentes, mas ao mesmo tempo que me constituem e que me fazem ter essa visão em relação ao estágio.

Portanto, para o Professor Antônio **prática e teoria são intrinsecamente relacionadas** no plano da prática docente no estágio. Esta perspectiva condiz com a visão unitária da relação entre prática e teoria apresentada por Pimenta e Lima (2008) e Pimenta (2002). Para elas, esta visão se deve à articulação entre estes elementos, tal que pesquisa e ensino, reflexão e ação didática estejam intrinsecamente arraigados entre si. Assim, as práticas podem ser diferenciadas conforme os referenciais práticos e teóricos que se tem. Isto é perceptível nesta fala do Professor Antonio:

... eles têm de experiência em relação ao curso é uma ... raras exceções, a concepção de matemática do curso que está sendo dado ela é distinta da concepção de matemática que se tem aqui no campo da educação. Então você aqui tem, no curso como um todo, você tem a formação... o formalismo. O formalismo clássico, enquanto aqui, no caso nosso, a gente procura numa outra concepção de matemática. E isso é gritante para eles. Gritante. Eles conseguem perceber a diferença entre uma aula aqui e uma

aula lá no Politécnico¹⁹. Não estou dizendo que é melhor ou pior. Qualitativamente é diferente. E as posturas são diferentes. Então várias vezes já me falaram que enquanto eles podem se manifestar nas aulas aqui, em outros espaços não há possibilidade de manifestar, ou quando se manifestam é a técnica pela técnica. Não vai além disso.

Este modo de ver a relação entre teoria e prática na sua ação docente faz com que Professor Antonio entenda que a **própria ação do aluno/estagiário tem que ter um significado** para ele mesmo, não se resumindo ao simples fazer:

Então é... a gente insiste muito de que seja verdadeiro, ou [que] seja muito forte esse momento de significação, quer dizer, é buscar realmente o significado daquilo que se está fazendo, não o fazer pelo fazer.

A Professora Tânia, por sua vez, ao buscar que os alunos/estagiários investiguem a prática, impulsiona o movimento de aprendizagem da docência, pois as discussões, mediante a teoria estudada e a prática escolar vivida, **proporcionam a reelaboração de conceitos sobre a docência** pelos alunos/estagiários:

Tem os textos que trazem ideias de diferentes professores de matemática ao longo da história, que nós discutimos e eles começam a entrar em confronto com suas ideias iniciais, eles percebem que algumas ideias que eles trazem como certas, como “o bom professor de matemática”, são ideias lá da década de cinquenta, do início do século vinte. A ideia é ir desencadeando alguns desequilíbrios conceituais, e as discussões e a prática tendem a permitir com que eles reelaborem esses conceitos.

Este processo se dá durante todo o estágio. Não ocorre repentina, nem definitivamente. Sua proposta é que os alunos possam vivenciá-lo ao longo do desenvolvimento das atividades do estágio, tal que **relacionem seu modo de pensar com as teorias estudadas e com a prática vivenciada**:

Então essa ideia do que é ser professor de matemática vai acompanhá-los ao longo das duas disciplinas, mas eles vão vivenciando, desenvolvendo atividades diferentes para que eles revelem seus pensamentos e conciliem seus pensamentos com o que a teoria vem discutindo e com o que eles vem vivenciando na prática.

Esta perspectiva indica que **teoria e prática estão arraigadas no plano da formação docente** e que as relações que o estagiário estabelece entre elas

¹⁹Centro Politécnico é o campus da Universidade Federal do Paraná onde está alocado o Departamento de Matemática e onde ocorrem as aulas de disciplinas do campo específico matemático do Curso de Licenciatura em Matemática desta instituição.

proporcionam mudanças no seu modo de pensar a docência. Este entendimento acerca do processo formativo é condizente com a proposição da pesquisa no estágio feita por Pimenta e Lima (2008), na medida em que indica movimento dialético entre a realidade escolar e do estagiário, seu modo de pensar, a prática vivenciada no estágio e a teoria estudada. Para estas autoras a pesquisa, como componente do estágio, aponta novas possibilidades de ensinar e aprender a formação docente, ou seja, novas formas de pensar e agir como docente, tanto na universidade quanto na escola. Sendo assim, não somente o aluno/estagiário vivencia um processo formativo. O professor também o faz:

Eu tinha essa angústia comigo que terminava a disciplina e eu não sabia se o que foi trabalhado... o estagiário passa pela disciplina, desenvolveu as regências, mas o que ou o quanto esse estagiário se percebeu nesse processo de formação. E aí com a investigação que eu desenvolvi no Doutorado, eu comecei a perceber o que eu teria que mudar na minha prática para que esse aluno começasse a se perceber nesse processo de formação. Aí que entra a perspectiva da metacognição, que até então eu não lançava mão dessa ideia, dessa concepção de formação.

A Professora Tânia, conforme descreve neste recorte, faz um movimento investigativo que parte da sua prática e da sua forma de ver a sua prática docente no estágio, para uma investigação que lhe permitiu perceber a necessidade de mudança nessa prática. Esta relação entre a teoria e a prática está muito próxima da categoria teórica da **relação dialética** entre elas, conforme Pimenta e Lima (2008). Estas autoras afirmam que além de transformação da prática, esta relação também proporciona um novo conhecimento e uma nova teoria, pois no processo dialético toda teorização tem a prática como ponto de partida e de chegada. A prática não é simplesmente o fazer, mas a atividade de reflexão que enriquece a teoria, uma se ressignificando a partir da outra, de modo que o conhecimento é produzido ou transformado, pois, como afirma Tardif (2002), o saber docente “É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho”(p.110).

FUNDAMENTAÇÃO DA PRÁTICA PELA TEORIA E/OU INTERFERÊNCIA NA PRÁTICA PELA TEORIA

Para o Professor Antonio, **a teoria também dá suporte à prática**, e esta relação é desvelada, está visível e é perceptível pelos alunos/estagiários. Se dá suporte, então **a teoria interfere na prática docente**:

Os alunos percebem quando você... quando há essa relação entre aquilo que você faz e a teoria com que você se apoia.

De maneira geral, o Professor Antonio apresenta relações que partem da teoria e vão para a prática ou indicam unidade entre elas. Há pouca menção de situações que indiquem o caminho inverso, da prática à teoria. Estas se resumem às demandas para seminários e às orientações e discussões sobre as regências. Mesmo assim, não encontrei nas suas falas elementos sobre os registros destes momentos por alunos ou pelo professor.

A Professora Neila entende que **o conhecer possibilita a prática**:

Então, ao longo do curso eles já conheceram diferentes possibilidades de trabalhar, conheceram modelagem matemática, conheceram outras coisas e isso eles não colocam em prática no estágio, porque eles teriam que ter mais tempo e, talvez, até mais experiência para poder desenvolver isso no estágio propriamente dito. É nesse sentido que eu te digo, mas não que seja uma experiência negativa para eles. Talvez o ideal fosse que ele pudesse fazer as duas, não é?

As metodologias e os métodos de ensino desenvolvidos com base em determinadas teorias, ao serem conhecidos pelos alunos/estagiários, lhes possibilitam vislumbrar novas formas de agir. Isto pode transparecer a ideia de prática como habilidade ou técnica, porém a Professora Neila as considera como possibilidades de prática futura, uma vez que mesmo sem utilização prática destas metodologias, o seu conhecimento proporciona olhar crítico ao que é desenvolvido em sala de aula escolar. Isto implica o conhecimento da teoria que fundamenta as metodologias e métodos aprendidos.

PRÁTICA COMO APLICAÇÃO DA TEORIA (ASSOCIAÇÃO)

O Professor Manoel entende que há uma passagem da teoria à prática no estágio, o que indica uma perspectiva de que a **prática é aplicação da teoria**:

Mas o importante, que eu vejo, em estágio é passar da teoria para a prática. O estudante, na disciplina de Prática Profissional, praticamente ele aprende a dar aula. Mas ele dá aula para sua turma e para seu professor, então ele dá aula inter-pares.

Assim, primeiramente o aluno irá aprender as técnicas e habilidades próprias da docência para depois aplicá-las, o que indica o entendimento da prática como técnica e habilidade que, conforme explicitam Pimenta e Lima (2008), reflete uma postura dicotômica entre teoria e prática. Porém, este professor entende que a prática “real” na formação inicial é encontrada apenas no estágio. Os demais momentos desta não são prática:

Forma didática: como apagar o quadro negro, como fazer plano de aula, como distribuir a matéria, como fazer um programa, todas essas coisas teóricas. Agora quando ele passa para uma sala de aula real tem uma coisa chamada como é que se controla a indisciplina, com é que ele vai fazer. Uma coisa é aprender na teoria, a outra é fazer na prática.

Isto indica que ele não entende a prática como comprovação de teorias. Aliás, entende que o que se aprende na teoria é diferente do que se faz na prática. Para Pimenta e Lima (2008), habilidades e técnicas são insuficientes para dar conta da complexidade das situações vividas na docência, porém indicam que o estágio, nesta perspectiva, seria a *hora da prática* em que tais habilidades e técnicas seriam aprendidas. Já para o Professor Manoel, o **estágio seria a própria prática, o estar na escola em sala de aula escolar e tratar das situações “reais”**.

Por outro lado, o Professor Manoel apresenta, na fala citada a seguir, a perspectiva de **imitação de modelos** ao considerar que nas disciplinas de prática o aluno

...aprende teoria, teoria entre aspas: como é que eu vou dar aulas, com é que tenho que me comportar. Mas onde? Aqui na universidade.

Ou seja, este professor apresenta várias perspectivas quanto à relação entre teoria e prática, como imitação de modelos, como a vida real, como aplicação da teoria.

ENTENDIMENTO DA PRÁTICA PELA TEORIA

O Professor Antônio, a partir da busca pela significação do fazer, também apresenta a perspectiva de que a **teoria ajuda a entender a prática**:

Então ele precisa de um tema, um objetivo de como vai desenvolver esse tema, um objetivo de porque vai... escolhe esse tema, justificar... uma breve justificativa de início, depois a gente vai ampliando para uma justificativa maior, no sentido de trazer outros elementos teóricos que o ajudem a pensar, reformular.

Conforme afirmam Pimenta e Lima,

...a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, resignificando-os e sendo por eles resignificados. (2008, p.49).

Então, além de ajudar a entender a prática, a teoria amplia as possibilidades da prática, propiciando, até mesmo, a transformação destas. Esta busca por entender a prática faz com que o Professor Antonio procure sempre apresentar novos elementos que ajudem os alunos em seu processo formativo:

No Estágio II eles passam a maior parte do tempo na escola e vem acho que quatro ou cinco vezes para seminários pontuais, que aí é uma organização que a gente está vendo com a Professora Tânia para [em] alguns seminários fazer... uma inquietação muito forte dos alunos: como lidar com a questão dos limites na sala de aula. Então a gente vai trazer alguém aqui no Setor de Educação que discute essa relação dos limites para gente ter um seminário e discutir isso. A questão da afetividade e da sexualidade nos alunos: como que a gente dá conta disso? Então vem uma pessoa e discute isso conosco. Inclusão. Então acho que são quatro ou cinco seminários com temas para poder dar elementos a mais para esses alunos.

Ou seja, numa mesma atividade, ele envolve as demandas da prática, a discussão da prática e os saberes da experiência.

Essa perspectiva – entendimento da prática pela teoria – também é apresentada pela Professora Tânia:

Então as atividades iniciais da Docência I são organizadas de modo que ele [aluno/estagiário] registre suas concepções iniciais sobre o que é ser professor de matemática e como ser professor de matemática. E aí são encaminhados alguns textos para começar a colocá-los em confronto com suas próprias ideias. Então, conforme eles vão desenvolvendo as investigações na escola a partir de instrumentos que a gente cria em sala de aula, em conjunto com eles em sala de aula, e os dados que eles vão coletando, nós vamos fundamentando essa prática com alguns textos e discussões em sala de aula, e sempre recorrendo àqueles registros iniciais.

Sua ação docente é que proporciona o desenvolvimento de investigação por parte do aluno. Esta abordagem teórica nas discussões propicia que o **olhar sobre a sala de aula, sobre a escola e sobre a prática docente seja influenciado pela teoria, porém em sua relação com as práticas escolares:**

Por exemplo, na organização do instrumento sobre o que eles gostariam de descobrir na sala de aula, muitas das temáticas vieram a partir do texto que eles haviam estudado anteriormente, que era um texto que discutia sobre uma pesquisa desenvolvida na escola, trazia ideias a respeito do professor, da relação do professor com o conhecimento, do professor com o conteúdo. As categorias utilizadas na análise desse estudo acabaram por influenciar nas categorias que eles elegeram sobre o que investigar na escola.

A investigação que propõe aos alunos propicia que a ação discente no estágio seja intencional e intervenha no cotidiano escolar.

A Professora Neila entende que teoria e prática são elementos necessários ao estágio, em função de que sempre propõe **discussões sobre teorias e sobre a prática aos alunos/estagiários:**

No Estágio Curricular II, que é aquele que eu trabalhava e que envolve algumas práticas em classes de EJA e educação inclusiva, a gente desenvolve atividades em sala de aula com eles que são estudos dos Padrões Referenciais de Currículos, das Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. A gente faz o estudo do documento com eles, de discussão desses documentos, estudos de textos voltados à Educação de Jovens e Adultos. A gente faz assim: eles têm palestras, relatos de experiências de professores que atuam nessas realidades. A gente traz esses professores ou alguém da coordenadoria de ensino para a sala de aula para falar com eles sobre. E assim também com relação à Educação Inclusiva.

O processo de discussão de teorias e práticas é sempre voltado para aspectos da sala de aula escolar, indicando a procura de subsídios ao processo formativo docente. Quando traz professores e outros profissionais que atuam nas escolas e demais campos de estágio, valoriza o saberes experienciais que, segundo Tardif (2002), em geral não são considerados na formação de professores, mas o deveriam, pois são estes saberes que validam e aglutinam os demais saberes docentes à prática docente.

A Professora Neila considera que os **estudos teóricos não são independentes do que acontece na prática**, ao mesmo tempo em que a **prática vivenciada** na escola não é tomada como autossuficiente, mas **como objeto de discussão em grupo**, elemento propiciador da troca de ideias:

As atividades da sala de aula que são feitas na Universidade em geral são leitura de textos, seminários, discussão de textos, relatos de experiências. A gente faz discussões após a atuação em cada realidade. A gente faz essa troca de ideias.

...o estágio com certeza é um momento propício para a discussão da relação entre teoria e prática, mas daí a importância da gente poder promover essas discussões e essas conversas com os estagiários. O que não pode acontecer é que eles vão para escola, fazem seu estágio, terminam o curso, e não se faz um retorno disso, um debate sobre isso, uma conversa sobre essa experiência em sala de aula.

Neste sentido, é possível perceber um entendimento dialético da relação entre teoria e prática em que, conforme Pimenta (2002), ambas são indissociáveis, sendo que a teoria tem a prática como elemento de partida e como finalidade.

A relação entre teoria e prática pedagógica é vista pela Professora Neila a partir da prática escolar vivenciada pelo aluno. O movimento entre sala de aula escolar (prática) e sala de aula universitária (teoria e prática) é propiciador do relacionamento entre teoria e prática pelos alunos/estagiários. Esta ideia de relação dinâmica transparece uma perspectiva **de integração** entre ambas.

DISSOCIAÇÃO

A **perspectiva dicotômica** da relação entre teoria e prática, apresentada por este professor, se assenta na consideração da distinção entre ambas, as quais não

têm ligações entre si, o que é evidenciado pelo fato de a **“teoria não dar conta da realidade”**:

Manoel: Exato! Alguém na prática profissional vai ensinar como se comportar numa escola deste tipo?

Anderson: Depende do professor.

Manoel: Exato... Depende... Não depende até do professor. O professor de prática não tem como ensinar todas as situações possíveis, simplesmente porque nenhum não tem. Não é verdade?

Anderson: São experiências singulares.

Manoel: Só que só a realidade que pode mostrar, por isso que o estágio é importante.

O Professor Manoel entende que o próprio **estágio é prática** da “vida real escolar”:

Não é verdade? Por isso que o estágio é importante. Porque na disciplina de estágio você parte da teoria para a prática, mas a prática – não a prática que eu estou falando, a Prática Profissional – a vida real.

Existe, então, desvinculação entre o estágio e as demais disciplinas do curso, uma vez que o próprio currículo do curso de formação, na visão do Professor Manoel, prevê que se “aprenda” a dar aula numa disciplina desvinculada do estágio e da realidade da sala de aula escolar:

Não! Veja bem. Prática Profissional é outra disciplina... onde o aluno praticamente aprende a dar aula.

Se o estágio é prática real e se há estrita **separação entre teoria e prática**, a teoria não interfere no estágio, que justamente tem sua importância evidenciada por se desvincular da teoria e mostrar a realidade:

Não tem nada que substitua a realidade... a realidade da sala de aula nenhuma teoria vai substituir, porque por uma razão você... porque nenhuma teoria é totalmente global que envolva todas as situações possíveis de acontecer numa sala de aula.

A única relação entre teoria e prática existente seria de substituição desta por aquela, mas a **teoria “não dá conta da realidade”**, por isso não pode haver substituição.

CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, me propus a investigar como professores de estágio curricular supervisionado de matemática de cursos de Licenciatura em Matemática entendem prática de ensino ao elaborarem e desenvolverem as atividades que propõem em disciplinas de Estágio Curricular. Para tanto, apresentei pesquisas que têm como tema o estágio e a prática de ensino nestes cursos ou saberes dos docentes que neles atuam. O estudo destes trabalhos possibilitou a construção do referencial teórico e do encaminhamento metodológico que apresentei.

O referencial tem base em Tardif (2002) – quanto aos saberes docentes – e em Pimenta e Lima (2008) e Pimenta (2002) – quanto às possibilidades de entendimento de prática, prática de ensino e das relações entre prática e teoria –, a partir dos quais esbocei um quadro com categorias teóricas quanto à prática no âmbito do curso de formação e da prática docente escolar: prática como tempo em sala de aula, como imitação de modelos, como instrumentação técnica e habilidade, e como atividade humana – práxis.

A partir das afirmações destes autores, destaquei que explicitar a intencionalidade da ação docente, o que se refere ao motivo de se fazer o que se faz e à dimensão teórica da práxis – entendida como atividade teórica e atividade prática – possibilita o desvelamento do entendimento de prática de ensino que os sujeitos desta pesquisa apresentam.

Optei por entrevistar os professores de Estágio Curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Paraná e Pontifícia Universidade Católica do Paraná, para, a partir de suas falas sobre suas práticas e atividades que desenvolvem, desvelar como entendem a prática de ensino.

Com base no referencial teórico e atento à questão de pesquisa, criei categorias empíricas a partir das entrevistas para analisá-las, a saber: as expectativas que o docente tem quanto aos alunos, seu modo de se expressar sobre sua ação docente, seu modo de entender o estágio curricular de matemática e as relações que estabelece entre teoria e prática.

O processo de análise permitiu a compreensão da prática de ensino a partir das perspectivas que os professores apresentaram das categorias empíricas, o que apresento a seguir pela relação longitudinal entre as categorias por professor, já que elas se mostraram interligadas nesta relação.

As expectativas que o Professor Antonio tem em relação aos alunos indicam que a prática de ensino é caracterizada pela **interação** e pela ação participativa dos alunos. Além disso, entende que **a prática é processo do qual a reflexão é partícipe**. Estas expectativas estão diretamente relacionadas com o modo como este professor vê sua ação docente, com que procura inquietar os alunos/estagiários sobre as questões da docência, sendo, portanto, direcionada a eles. Ou seja, sua prática de ensino é **intencionada, tem objetivos, portanto, é planejada**. Ela deve proporcionar movimento por parte dos alunos, o que remete à transformação e à mudança. Da mesma forma, deve propiciar que ele – Professor Antonio – saiba o que o aluno está pensando, e, com isso, acompanhe seu processo de aprendizagem da docência.

Este professor entende que o estágio é o momento central do processo de constituição docente, pois deve propiciar proximidade com o campo de trabalho profissional do professor – campo profissional futuro dos alunos –, mas não somente proximidade física. Trata-se de interagir com os sujeitos escolares, principalmente com os alunos da escola onde estagia. Interagir proporciona intervenção no cotidiano escolar, a qual é intencional e deve ocorrer a partir da pesquisa do espaço escolar. Como para este professor uma concepção de conhecimento está relacionada com a ação docente, o que implica em modos de agir condizentes com a teoria que dá suporte àquela concepção, a intencionalidade da intervenção na escola reflete um posicionamento teórico relacionado com a prática e a pesquisa do espaço escolar. A pesquisa no estágio proporciona o pensar sobre o fazer pedagógico, tanto de outrem como do próprio aluno – discussão das práticas do professor da escola e do estagiário. Este entendimento é compatível com a ideia de **prática relacionada dialeticamente com a teoria**, apresentada por Pimenta (2002) e Pimenta e Lima (2008).

O Professor Antonio apresenta uma perspectiva de que tanto sua prática é intencionada, como a prática dos alunos/estagiários o é, uma vez que ocasiona

transformação real tanto nos alunos/estagiários quanto na escola, concomitantemente. Ou seja, da fala deste professor sobre sua prática de ensino no estágio, a análise aqui feita evidenciou seu entendimento de que há uma **relação de unidade entre prática e teoria**. Elas estão intrinsecamente ligadas, pois interferem uma na outra. No campo da ação, a teoria dá suporte à prática ao mesmo tempo em que ajuda a entendê-la.

Portanto, entendo que a perspectiva do Professor **Antonio em relação à prática de ensino no estágio é a de que esta é práxis**, ao entendê-la como uma atividade humana que tem objetivos (é intencional) e é pensada e refletida, além de proporcionar transformações na realidade: a aprendizagem da docência pelo aluno/estagiário e a aprendizagem de conteúdos matemáticos pelos alunos escolares.

As expectativas que o Professor Manoel tem quanto aos alunos transparecem o entendimento de prática como **imitação de modelos**, uma vez que o estágio é considerado por ele como o **momento de aprendizagens práticas na prática**: aprender a controlar as turmas, aprender a tratar as situações de sala de aula, atender às necessidades da escola. Estes elementos indicam o entendimento de prática de ensino como algo estático e da escola como uma realidade já posta e acabada, à qual os estagiários devem se adaptar. Esta perspectiva é apresentada por Pimenta e Lima (2008) como “prática como imitação de modelos”, que denota a reprodução e reelaboração dos modelos vigentes, indicando que a realidade do ensino é imutável.

Para esse professor, a ação docente do professor de estágio é limitada e distante da ação dos alunos/estagiários, cabendo ao professor apenas o controle administrativo dos procedimentos do estágio. Isto se deve ao seu entendimento do **estágio como prática real no curso de formação**, que se dá na sala de aula escolar, como uma atividade externa à Universidade, de enfrentamento da realidade, oposta às demais disciplinas do curso de formação que são apenas teóricas. Transparece aqui **a ideia de dissociação entre prática e teoria**, de modo que esta não dá conta da prática/realidade. Quando há relacionamento entre disciplinas e o estágio, este é de aplicação: a **prática como aplicação da teoria**. Persiste a perspectiva dicotômica: separação entre teoria e prática.

Por outro lado, por entender que há dissociação entre sua prática e a prática do aluno/estagiário, o Professor Manoel apresenta a perspectiva de que estágio é estar na escola, na sala de aula, e cumprir os aspectos legais relacionados com o curso. A esta ideia está vinculado o entendimento de **prática de ensino como tempo em sala de aula**, evidenciando que inexistente relação entre prática e teoria.

Pelas expectativas que a Professora Tânia tem em relação aos alunos/estagiários, seu entendimento de **prática está próximo ao conceito de práxis** que foi apresentado nesta pesquisa a partir de Pimenta (2002) e Pimenta e Lima (2008), já que espera que os alunos investiguem as práticas escolares docentes e discentes, discutam a ideia do que é ser professor de matemática, mantenham proximidade com o professor de estágio, relacionem seu modo pensar com a teoria estudada e com a prática vivenciada no estágio, mudem sua forma olhar a sala de aula, e percebam seu próprio processo de formação. Entende que sua ação docente, como professora de estágio, deve justamente proporcionar estas ações dos alunos, o que somente é possível se o professor mantiver proximidade com o processo formativo do estagiário. Este processo, no estágio, envolve decisões quanto à docência que participam da constituição da identidade docente.

A Professora Tânia entende o estágio como o momento de discussão da prática e sobre a prática que propicia transformações no modo de pensar dos alunos sobre a docência e a escola, de modo a ampliar as possibilidades de entendimento destas, o que condiz com a ideia de **estágio como pesquisa**, proposta por Pimenta e Lima (2008). Assim, teoria e prática se relacionam tal que a teoria fundamenta a prática e influencia a visão que dela se tem. Isto transparece a perspectiva de vinculação entre elas e de influência mútua, que corresponde à **ideia de práxis** apresentada pelas autoras citadas.

Esta professora, então, entende a **prática de ensino articulada à teoria**, tendo em vista que a prática do aluno/estagiário deve ser, para ela, **investigativa**, como a sua própria prática, como professora de estágio, o é.

As expectativas que a professora Neila tem de que os alunos se apropriem do que vivenciam na escola, deem conta do que vivenciam, reflitam sobre a prática e sobre as situações escolares, apresentem dificuldades encontradas e vivenciadas nas escolas e reflitam em conjunto sobre as situações da prática no estágio,

desvelam sua intenção de que o estágio permita aproximação ao campo de trabalho com postura reflexiva. É neste sentido que planeja sua ação docente, a qual deve propiciar aos estagiários a reflexão e o contato com os diferentes espaços em que o professor atua.

Entende, então, o estágio como **aproximação ao campo profissional docente** num processo de desenvolvimento de atividades sistemáticas em sala de aula escolar pelos alunos/estagiários, no qual há efetivação das interações e ações próprias do trabalho docente escolar, ou seja, é o processo de ingresso na realidade escolar. Por outro lado, também tem a perspectiva de que o estágio é momento de discussão em grupo das práticas vivenciadas, o que é propiciado por ações intercaladas na escola e na Universidade de modo integrado.

Estas perspectivas transparecem o entendimento da **prática como relacionada com a teoria** e evidenciam que há dependência e integração entre ambas. A Professora Neila também entende que a teoria possibilita a prática, no sentido de que a primeira amplia as possibilidades de entendimento da segunda. Isto se aproxima do que Pimenta e Lima afirmam quando dizem que: “[...] a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada” (2008, p. 49).

Assim, entendo que esta professora apresenta a perspectiva de **prática como práxis**, ao considerar que as atividades desenvolvidas pelos alunos/estagiários na escola se configuram como trabalho sobre e para o qual refletem.

Percebo que as expectativas que estes professores têm em relação aos alunos estão diretamente relacionadas com o entendimento que têm da sua ação docente. E estes dois elementos – expectativas em relação aos alunos e entendimento da sua ação docente – estão relacionados com as finalidades e os objetivos do estágio curricular nas perspectivas destes docentes. Ou seja, determinam como este será desenvolvido e que tipo de atividade será proposto neste momento da formação inicial de professores de matemática.

Das perspectivas quanto às três categorias empíricas – expectativas quanto aos alunos, entendimento de sua ação docente e entendimento do estágio na formação docente –, que envolvem a intenção de que ocorra determinada

aprendizagem, percebemos certos modos de entender prática de ensino que condizem com a forma como relacionam prática e teoria – quarta categoria. Assim, concluo que os professores entendem prática de ensino como:

PRÁXIS

Na medida em que propõem que sua prática de ensino é processo que envolve planejamento, objetivos e reflexão, por isso é intencional, ou seja, tem finalidades prefiguradas – o que, conforme Pimenta (2002), é a característica teórica da práxis – transparecem o entendimento de prática como práxis. Esta intencionalidade é o motivo para que façam o que fazem, que, segundo Tardif (2002), tem base nos saberes docentes. É necessário, também, considerar que suas ações docentes são concretas e, em geral, dirigidas aos alunos, de modo que sua prática envolve transformação de uma realidade: do ser aluno ao ser professor.

Por outro lado, este entendimento de sua própria prática está relacionado com o modo como entendem a prática de ensino de matemática no curso de formação: prática de ensino é reflexão sobre a prática, não se resumindo ao simples fazer. Envolve pesquisa, planejamento e análise da prática docente escolar, para o que é necessário o suporte teórico e a vivência escolar pelo aluno/estagiário. Ou seja, a prática de ensino é vista como momento de aprendizagem mediada pela teoria estudada e pela prática vivenciada, possibilitada e potencializada pela reflexão, o que indica uma aproximação à práxis educativa escolar. Isto é desvelado quando os professores afirmam ser necessário que os alunos discutam em conjunto as práticas vivenciadas, que pensem sobre seu processo formativo, percebam-se em processo de vir a ser professor, busquem novas ferramentas para dar conta do que vivenciam na prática, dentre outras ações.

IMITAÇÃO DE MODELOS

A imitação de modelos aparece como uma perspectiva de prática de

docência nos cursos de formação de professores de matemática, vinculada ao entendimento de que os alunos/estagiários devem se adaptar à realidade da sala de aula escolar e ver o que ali ocorre realmente. O estágio, assim, é o momento de aprendizagem prática da docência, o que somente pode ocorrer no mesmo local da prática docente escolar.

INSTRUMENTAÇÃO TÉCNICA

O entendimento de que há dissociação entre disciplinas teóricas e práticas no Curso de Licenciatura em Matemática, transparece a ideia de que há disciplinas para aprendizagens teóricas da docência e o estágio para aplicação das técnicas e habilidades aprendidas naquelas disciplinas. Esta ideia de aplicação apareceu em duas vertentes: como instrumentação para aplicação de técnicas previamente consideradas – mesmo que já se saiba que elas não dão conta da realidade, estas serão aplicadas e confrontadas com a realidade; e como busca por ferramentas que possibilitem melhor resolver problemas advindos da prática, o que exige entendimento da mesma. Estas formas de entender a instrumentação técnica diferem do que apresentei no Quadro 1, pois aqui o estágio não é entendido como treinamento ou como “a hora da prática”. Ele é o próprio momento da aplicação, mas não se resume a isso, pois é entendido como prática ou também como aproximação à práxis docente.

TEMPO EM SALA DE AULA

Na formação docente é necessário estar em sala de aula, o que deve ocorrer no estágio. Entender a **prática de ensino como tempo em sala de aula** escolar transparece a ideia de cumprir os aspectos legais relacionados com o curso que se traduzem em ações administrativas, por parte do professor e do aluno/estagiário: verificação de frequência, preenchimento de formulários, relatórios e outros sistemas de controle. Por outro lado, estar na escola atende ao objetivo de

o aluno/estagiário estar próximo do campo de trabalho. Entretanto isto não implica, necessariamente, em aproximação à práxis docente que, conforme desvelado por esta pesquisa, envolve o movimento de se aproximar, que exige ação do estagiário e do professor de estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão neste trabalho sobre a prática de ensino e o Estágio Curricular em cursos de formação de professores apresenta diferentes modos pelos quais o Estágio Curricular é considerado pelos referenciais aqui adotados. Pimenta (2002) afirma que o estágio não é práxis, mas sim atividade teórica de aproximação à práxis docente escolar que não causa transformação na realidade social. Já Pimenta e Lima (2008) mostram que o estágio é teoria e prática, uma “[...] atividade investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos [escolares] e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 34). Ambos os posicionamentos contrariam a ideia de que o estágio curricular é a prática no curso de formação de professores.

De modo distinto, os dados desta pesquisa mostram que o estágio, a partir das ações docente e discente, pode proporcionar transformações na realidade, a saber, a própria aprendizagem da docência no processo de constituição da identidade docente pelo aluno/estagiário. Contudo, também existe o entendimento de que a atividade do aluno/estagiário na escola, desde que planejada a partir da investigação da práxis docente escolar, intervém nesta podendo proporcionar transformações na realidade, seja a aprendizagem por parte dos alunos escolares, seja a aprendizagem da docência pelo próprio aluno/estagiário ou novo posicionamento do professor escolar quanto à sua prática. Assim, observa-se que além do entendimento da *prática do ensino* do professor de estágio como práxis, a prática do estagiário, além de ser uma aproximação à práxis docente escolar, também pode ser práxis.

A Prática como componente curricular é entendida de maneira limitada, tanto nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática, quanto por professores de estágio. Ora é entendida como desenvolvimento de técnicas durante o curso de formação em disciplinas específicas para tal, distintas do estágio, ora “diluída” em disciplinas do curso sem objeto próprio, o que significa sua desvalorização no plano da formação, de forma que os professores nem a comentam ou a citam como discussão apenas de denominação, sem interferir na formação docente. De certo

modo, esta dificuldade foi apontada por Perentelli ao indicar que há necessidade de aprofundamento e ampliação do trabalho com a Prática como componente curricular, para que esta contribua para a formação de professores de matemática.

A consideração da Prática de Ensino como matéria de ensino nem sempre ocorre. Ela está presente nos momentos de reflexão sobre a prática, de seminários e de planejamento de atividades, porém existe entendimento de que ela não é ensinada, mas apenas aprendida na própria prática. Também pode ser entendida como treino para o desenvolvimento de técnicas e habilidades para depois serem aplicadas no estágio.

Percebo que há estreita ligação entre o que o professor diz do que faz com o que ele diz que faz, ou seja, o que ele entende do que faz – que está relacionado com os seus saberes e com a intencionalidade de sua ação docente – corresponde ao que ele diz que faz. No caso do estágio, a prática do ensino dos professores entrevistados – o que eles fazem – vincula-se ao seu entendimento da prática de ensino no curso de formação e a como ele vê a prática de ensino escolar e a escola, pois, como afirma Tardif (2002), “é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz, daquilo que ele é e faz” (p.110).

Os professores, sujeitos desta pesquisa, destacam a necessidade de o estagiário estar em sala de aula, estar na escola e agindo no ambiente escolar. Esta foi uma constante, entretanto, sem momentos de discussão e reflexão sobre as ações e práticas desenvolvidas no campo de estágio, situação de sistematização e produção de conhecimentos, como a professora Neila afirma, perde-se muito da riqueza do estágio. Arrisco-me a afirmar que os cursos de formação de professores de matemática devem-se estruturar de forma a proporcionar tais momentos no Estágio Curricular e proporcionar também que práticas e ações sejam potencializadas em suas dimensões formativas, o que exige a ação efetiva do professor de estágio e a proximidade, no sentido discutido neste texto, com o processo formativo do aluno/estagiário. Decorre deste posicionamento, e do entendimento da Prática de Ensino como matéria a ser ensinada, que há necessidade de efetiva ação docente do professor de estágio como agente formador.

Cabe, então, afirmar que este professor não pode ser qualquer professor. Sua formação – que encerra as experiências vividas no curso de formação inicial como aluno e como docente, na escola como aluno, docente, diretor ou noutra função – deve lhe dar subsídios para o trabalho docente no estágio, para proporcionar a aprendizagem da docência pelos alunos/estagiários, através da pesquisa da prática docente escolar e de suas próprias práticas, na universidade e na escola, o que envolve o entendimento da ação docente deste professor, por ele mesmo, como elemento de seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 02/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

CASTRO, F. C. de. **Aprendendo a ser professor (a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado**. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (org). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 19-50.

FIORENTINI, D. e CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (org). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 121-156.

FIORENTINI, D. e LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006. - (Coleção formação de professores)

GONÇALVES, T. O. e FIORENTINI, D. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In: FIORENTINI, D. e NACARATO, A. M. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa Editora; Campinas: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.

GUÉRIOS, E. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: história de um grupo de professores na área de ciências e matemática**. Campinas, 2002, 217f. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática), FE/Unicamp.

HARUNA, L. H. **Visões dos formadores da licenciatura de matemática na construção dos saberes docentes**. Rio Claro, 2004, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociência e Ciências Exatas/UNESP.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PEREIRA, P. S. **A concepção de prática na visão de licenciandos de matemática**. Rio Claro, 2005, 202f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Instituto de Geociência e Ciências Exatas/UNESP.

PERENTELLI, L. F. **A Prática Como Componente Curricular: Um Estudo em Cursos de Licenciatura em Matemática**. São Paulo, 2008, 121f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores : unidade teoria e prática?** 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. e CAVALLET, V. J. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. In: BARBOSA, R. L. L.(Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 267-278.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. do S. L. de. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR). **Matemática**. <http://www.pucpr.br/cursos/graduacao/ccet/matematica/index.php> Acesso em 20/07/2009a.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR). **Projeto Pedagógico: Matemática 2009**. Documento disponibilizado por e-mail pelo Diretor do Curso de Licenciatura em Matemática da PUCPR. 2009b. Mensagem recebida por <andergosm@yahoo.com.br>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). RESOLUÇÃO Nº 16/07 - CEPE. **Currículo Pleno do Curso de Matemática do Setor de Ciências Exatas**. <http://www.mat.ufpr.br/graduacao/matematica/documentos/cepe1607.pdf> Acesso em 09/09/2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Projeto **Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. http://www.mat.ufpr.br/graduacao/matematica/projeto/principios_lic/princ_lic.html Acesso em 30/06/2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. **O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento?** In P. Perrenoud (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185 - 210

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro para as entrevistas semiestruturadas	119
---	-----

APÊNDICE 1

Roteiro para as entrevistas semiestruturadas

Entrevista: Estrutura

Ambientação

Identificação: nome, instituição em que trabalha;

Formação: graduação e pós-graduação;

Tempo de Magistério: Educação Básica; Ensino Superior, outros;

Educação Superior: que cursos, que disciplinas;

Na UFPR: quando ingressou; quais disciplinas.

Atividades elaboradas pelo professor para o estágio

- 1) Como você planeja o estágio?

- 2) Quais os fatores que influenciam o planejamento do estágio: pessoais, institucionais, teóricos, etc.?

- 3) Quais são as atividades que você programa para o estágio?

- 4) Você pode descrevê-las?

- 5) Por que estas atividades e não outras?

- 6) Quais as diferenças entre o estágio que você vivenciou como aluno e o que você desenvolve como professor?

- 7) Há alguma atividade que você já desenvolveu no estágio e que hoje você não desenvolve? Por quê?

O Estágio e o Curso de Licenciatura em Matemática

- 1) Qual a sua opinião quanto ao estágio curricular no Curso de Licenciatura em Matemática? Por quê?

- 2) A forma de o professor entender a matemática influencia o planejamento do estágio?

- 3) Quais disciplinas você entende como relacionadas com o estágio?

- 4) Você consegue ver relações entre o estágio e a Prática como componente curricular?

- 5) Como você vê a relação entre teoria e prática no estágio curricular?

Elementos Buscados

Possíveis termos relacionados:

Motivação da proposição de atividades

Modo de entender as atividades

Currículo do Curso

 Conteúdo específico pedagógico

 Conteúdo específico disciplinar

Ementa

Formação

História de vida profissional

Experiências vividas

Currículo do curso

Disciplinas teóricas

Disciplinas práticas

Prática como componente curricular

Ementa do estágio

Modelos

Professores experientes

Aplicação

Reflexão sobre a prática

Práxis

Instrumentalização

Experiência

Demais professores de estágio/do curso

ANEXOS

ANEXO 1:

Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da PUC 123

ANEXO 2:

Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPR 126

ANEXO 1

Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da PUC

CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - CURRÍCULO 2009

AT = Aula Teórica
AP = Aula Prática

CR = Créditos
CH = Carga Horária

1º PERÍODO				
PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM	AT	AP	CR	CH
Processos do Conhecer	2	0	2	36
Fundamentos da Educação	4	0	4	72
Cálculo Diferencial e Integral I	4	0	4	72
Física I	1	2	2	54
Geometria Analítica e Álgebra Linear I	3	0	3	54
Fundamentos da Matemática I	3	0	2	54
Prática Profissional I :Ciência e Tecnologia na Escola Básica	0	4	2	72
TOTAL	17	6	19	414
2º PERÍODO				
PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM	AT	AP	CR	CH
Filosofia	2	0	2	36
Gestão e Organização da Escola	4	0	4	72
Cálculo Diferencial e Integral II	4	0	4	72
Física II	1	2	2	54
Geometria Analítica e Álgebra Linear II	3	0	3	54
Fundamentos da Matemática II	3	0	2	54
Prática Profissional II:Ciência e Tecnologia na Escola Básica	0	4	2	72
TOTAL	17	6	19	414
3º PERÍODO				
PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM	AT	AP	CR	CH
Ética	2	0	2	36
Fundamentos da Aprendizagem	4	0	4	72
Didática e Construção da Ação Docente	4	0	4	72

Cálculo Diferencial e Integral III	4	0	4	72
Física III	3	0	3	54
Álgebra I	2	0	2	36
Desenho Geométrico e Geometria Descritiva I	2	0	2	36
Geometria Euclidiana I	2	0	2	36
Prática Profissional III:Ciência e Tecnologia na Escola Básica	0	2	1	36
TOTAL	23	2	24	450
4º PERÍODO				
PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM	AT	AP	CR	CH
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Cálculo Diferencial e Integral IV	4	0	4	72
Física IV	3	0	3	54
Álgebra II	2	0	2	36
Desenho Geométrico e Geometria Descritiva II	2	0	2	36
Geometria Euclidiana II	3	0	3	54
Metodologia do Ensino da Matemática	2	0	2	36
Estágio Supervisionado I	0	3	2	54
Prática Profissional IV:Ciência e Tecnologia na Escola Básica	0	2	1	36
Prática Profissional (LIBRAS): Linguagem Brasileira de Sinais	0	2	1	36
TOTAL	18	7	22	450
5º PERÍODO				
PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM	AT	AP	CR	CH
História da Ciência I	2	0	2	36
Probabilidade e Estatística I	2	0	2	36
Projeto Comunitário (Atividade fora do horário de aula)	0	0	2	36
Análise Matemática I	3	0	3	54
Cálculo Numérico I	2	0	2	36
Estágio Supervisionado II	0	10	5	180
Prática Profissional V:Ciência e Tecnologia na Escola Básica	0	6	2	108
TOTAL	9	16	18	486

6º PERÍODO				
PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM	AT	AP	CR	CH
História da Ciência II	2	0	2	36
Probabilidade e Estatística II	2	0	2	36
Análise Matemática II	3	0	3	54
Cálculo Numérico II	3	0	3	54
Estágio Supervisionado III	0	10	5	180
Prática Profissional VI :Ciência e Tecnologia na Escola Básica	0	3	2	54
TOTAL	10	13	17	414

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200h
Horas Letivas.....	2628h
Total de Horas.....	2828h
Créditos.....	119

EIXO	Carga Horária
FORMAÇÃO DO PROFESSOR	1224h
FORMAÇÃO DO MATEMÁTICO	1224h
FORMAÇÃO HUMANÍSTICA	180h
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200h
TOTAL	2828h

OBS.: A grade curricular é integrada com a Licenciatura em Física e Química

ANEXO 2

Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPR

Licenciatura Diurna - Currículo Semestral

A coluna horas fornece a carga horária semanal da disciplina e a coluna CH fornece a carga horária total da disciplina no semestre.

1º Semestre		Horas	CH
CM118	Geometria Analítica	6	90
CM119	Funções	6	90
		Total:	12 180

2º Semestre		Horas	CH
CM047	Cálculo Diferencial e Integral I	6	90
CM100	Complementos de Matemática	4	60
CM120	Álgebra Linear I	6	90
CM127	Fundamentos de Geometria	4	60
		Total:	20 300

3º Semestre		Horas	CH
CD031	Desenho Geométrico I	4	60
CE003	Estatística II	4	60
CF059	Física I	4	60
CM048	Cálculo Diferencial e Integral II	6	90
CM124	Teoria de Números	4	60
		Total:	22 330

4º Semestre		Horas	CH
CD030	Geometria Dinâmica	4	60
CF060	Física II	4	60
CM121	Equações Diferenciais e Aplicações	4	60
CM125	Teoria de Anéis	4	60
CM139	Cálculo Diferencial e Integral III	6	90
		Total:	22 330

5º Semestre		Horas	CH
CD036	Geometria no Ensino	4	60
CM122	Fundamentos de Análise	4	60
CM126	Teoria de Grupos	4	60

EP073	Políticas e Planejamento da Educação Brasileira	4	60
ET053	Psicologia da Educação	4	60
EM200	Didática I	4	60
Total:		24	360

6º Semestre

		Horas	CH
CM123	Análise na Reta	4	60
CM128	Geometrias Euclidianas e Não-Euclidianas	4	60
CM132	Matemática no Ensino Fundamental	4	60
EM126	Metodologia do Ensino de Matemática	4	60
EP074	Organização do Trabalho Pedagógico	4	60
ET054	Processos Interativos na Escola	4	60
Total:		24	360

7º Semestre

		Horas	CH
CE068	Cálculo de Probabilidades A	4	60
CF061	Física III	4	60
CM133	Matemática no Ensino Médio	4	60
CM134	Trabalho de Conclusão de Curso para Lic. I	3	45
EM127	Prática de Docência em Matemática I	7	105
	Optativa 1	4	60
Total:		26	390

8º Semestre

		Horas	CH
EM128	Prática de Docência em Matemática II	6	90
CM135	Trabalho de Conclusão de Curso para Lic. II	3	45
	Optativa 2	4	60
	Optativa 3	4	60
	Optativa 4	4	60
	Optativa 5	4	60
Total:		25	365

Resumo

Estágio:	405 horas
Prática de ensino:	405 horas
Optativas:	300 horas
Formação Profissional:	1.515 horas
Atividades Formativas:	200 horas

TOTAL:

Licenciatura Noturno - Currículo Semestral

A coluna horas fornece a carga horária semanal da disciplina e a coluna CH fornece a carga horária total da disciplina no semestre.

1º Semestre		Horas	CH
CM118	Geometria Analítica	6	90
CM119	Funções	6	90
Total:		12	180

2º Semestre		Horas	CH
CM047	Cálculo Diferencial e Integral I	6	90
CM100	Complementos de Matemática	4	60
CM120	Álgebra Linear I	6	90
CM127	Fundamentos de Geometria	4	60
Total:		20	300

3º Semestre		Horas	CH
CD031	Desenho Geométrico I	4	60
CF059	Física I	4	60
CM048	Cálculo Diferencial e Integral II	6	90
CM124	Teoria de Números	4	60
Total:		18	270

4º Semestre		Horas	CH
CD030	Geometria Dinâmica	4	60
CF060	Física II	4	60
CM125	Teoria de Anéis	4	60
CM139	Cálculo Diferencial e Integral III	6	90
Total:		18	270

5º Semestre		Horas	CH
CD036	Geometria no Ensino	4	60
CM121	Equações Diferenciais e Aplicações	4	60
CM122	Fundamentos de Análise	4	60
EP073	Políticas e Planejamento da Educação Brasileira	4	60
ET053	Psicologia da Educação	4	60
Total:		20	300

6º Semestre		Horas	CH
CE003	Estatística II	4	60

CM123	Análise na Reta	4	60
CM132	Matemática no Ensino Fundamental	4	60
EP074	Organização do Trabalho Pedagógico	4	60
ET054	Processos Interativos na Escola	4	60
Total:		20	300

7º Semestre

		Horas	CH
CF061	Física III	4	60
CM126	Teoria de Grupos	4	60
CM133	Matemática no Ensino Médio	4	60
EM126	Metodologia do Ensino de Matemática	4	60
EM200	Didática I	4	60
Total:		20	300

8º Semestre

		Horas	CH
CE068	Cálculo de Probabilidades A	4	60
CM128	Geometrias Euclidianas e Não-Euclidianas	4	60
CM134	Trabalho de Conclusão de Curso para Lic. I	3	45
EM127	Prática de Docência em Matemática I	7	105
	Optativa 1	4	60
Total:		22	330

9º Semestre

		Horas	CH
CM135	Trabalho de Conclusão de Curso para Lic. II	3	45
EM128	Prática de Docência em Matemática II	6	90
	Optativa 2	4	60
	Optativa 3	4	60
	Optativa 4	4	60
	Optativa 5	4	60
Total:		25	365

Resumo

Estágio:	405 horas
Prática de ensino:	405 horas
Optativas:	300 horas
Formação Profissional:	1.515 horas
Atividades Formativas:	200 horas
TOTAL:	2.825 horas