

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO REGISTRO DA REFLEXÃO NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Leoni Malinoski Fillos

Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/

Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED

leonimfillos@hotmail.com

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo compreender a narrativa escrita como atividade de reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas pelos futuros professores de Matemática nos Estágios Supervisionados. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter interpretativo, realizado com acadêmicos do terceiro e quarto ano de um curso de Licenciatura em Matemática, de uma universidade pública do Paraná. Os dados foram coletados a partir das narrativas escritas de 28 acadêmicos, contidas nos relatórios finais de estágio, contemplando-se os seguintes aspectos: acolhida na escola, gestão de sala de aula, contradições entre o escrito e o vivido e o embate com a realidade. Os resultados indicam que a comunicação escrita na elaboração do relatório, além de fomentar o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos futuros professores de Matemática, possibilita o posicionamento crítico perante um determinado tempo e lugar e o registro dos fatos marcantes do percurso de formação inicial.

Palavras-chave: formação inicial; narrativa escrita; Licenciatura em Matemática; relatórios de estágio; reflexão crítica.

1. Introdução

Segundo o filósofo alemão Walter Benjamin (1994), a narrativa “é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p. 205), externalizando os mais diversos conteúdos e estados emocionais. Por meio da narrativa, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (p. 201), reconstruindo-a à medida que é narrada.

A ideia da narrativa como modo de produzir sentido à experiência é compartilhada também por Freitas e Fiorentini (2007), que percebem a narrativa como “um modo de refletir, relatar e representar a experiência” (p. 63), e de dar sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos. Os autores, ao se debruçarem com mais profundidade sobre a narrativa no intuito de estudar/investigar a experiência, destacam seu

potencial para o ensino e a aprendizagem da Matemática, como forma de “dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social” (p. 65). Para os autores,

As salas de aula podem ser vistas como uma prática social complexa em que professores, alunos e por vezes pesquisadores estão tentando compreender e construir significados. É assim que alguns professores de matemática exploram, em sala de aula, experiências de contar e narrar ao outro, pois estas, além de formativas, podem, também, ajudar na aquisição significativa do conhecimento matemático (FREITAS, FIORENTINI, 2007, p. 65).

Como formadora de professores de Matemática, percebo constantemente a existência de conflitos, incertezas, dilemas e angústias dos licenciandos diante da possibilidade de enfrentar o contexto escolar, principalmente quando deixam de ser aluno para se tornar professor e precisam dar conta de tudo que acontece em uma sala de aula. Especialmente atuando com a disciplina de Estágio Supervisionado em Matemática, percebo que as inquietações aparecem a todo o momento para os estagiários: antes, durante e após a realização dos estágios, em particular nas regências de classe, que é quando o licenciando assume o lugar do professor da turma. Essas inquietações, em geral, ficam explícitas em seus relatórios finais de estágio - requisitos exigidos para a conclusão da disciplina.

Nessa perspectiva, este estudo teve por objetivo investigar o processo de formação inicial de um grupo de licenciandos de um curso de Matemática, por meio da análise da escrita narrativa dos relatórios de estágio supervisionado. Buscou-se interpretar e compreender as experiências, entendendo os relatórios de estágio como fontes de informação possíveis de gerar novos conhecimentos e como instrumentos capazes de explorar percepções, pensamentos e sentimentos experimentados pelos estagiários durante o período de inserção escolar. Ou seja, o futuro professor ao falar de si e narrar episódios ocorridos em sala de aula, além de refletir sobre a experiência vivida, pode conhecer a multiplicidade da realidade social e aprofundar sua relação com essa realidade.

2. As narrativas escritas no âmbito da pesquisa

O estágio supervisionado, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), é um componente curricular obrigatório que tem por objetivo a inserção do futuro professor na prática docente e no contexto profissional. Representa o contato gradativo e sistemático com o futuro campo de trabalho e com os múltiplos elementos que constituem a prática educativa, possibilitando ao futuro professor

“reconhecer limites e potencialidades das práticas educativas observadas; analisar, construir e testar possíveis ações para remediar ou suprir as necessidades práticas com as quais entrará em contato em sua futura prática profissional (CYRINO; PASSERINI, 2009, p. 126)”.

Nesse tempo, os futuros professores podem observar, participar, problematizar, trocar ideias com professores regentes na escola básica e conhecer aspectos gerais do ambiente escolar. Ainda, podem interagir com os estudantes do ensino fundamental e médio, ampliar sua percepção sobre a sala de aula, executar e avaliar projetos de ensino, o que propicia uma aproximação da realidade na qual vai atuar (PIMENTA; LIMA, 2011).

Pimenta e Lima (2011) contextualizam o estágio como componente curricular central nos cursos de formação e apontam para o seu potencial como atividade para o desenvolvimento de uma postura investigativa, que envolve reflexão, análise crítica, problematização e proposição de novas maneiras de fazer educação. Também um espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos e de superar os obstáculos, o que implica na necessidade de que sejam feitos constantes registros das experiências vivenciadas nesse período.

Para tanto, um dos requisitos geralmente exigidos na realização do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores é a formalização das atividades desenvolvidas, ou seja, os licenciandos necessitam registrar suas ações na forma de relatórios de estágio. Nesses relatórios

[...] estarão registradas suas vivências, destacados os problemas enfrentados, os resultados positivos e a avaliação de outros aspectos considerados relevantes, de modo a produzir uma síntese que expresse suas reflexões sobre diferentes aspectos do desenvolvimento de um projeto pedagógico com o qual interagiu (SBEM, 2003, p. 24).

Nesse sentido, os relatórios de estágio representam documentos escritos de informação, capazes de captar e compreender as percepções sobre a atividade docente observada e/ou realizada, pois, na formação inicial é de fundamental importância que os licenciandos deixem registros “do que aprendem, com destaque em sua opinião a respeito do que aprendem, os sucessos que obtém, suas preocupações, etc.” (SBEM, 2003, p. 22).

A comunicação escrita e os registros das ações desenvolvidas pelos futuros professores no estágio supervisionado têm sido objetos de investigação e reflexão de diversos pesquisadores no âmbito da Educação Matemática. Destacam-se trabalhos de Freitas (2006); Bisconsini, Reis, Borges (2007); Freitas, Fiorentini (2007; 2008); Nacarato, Lopes (2009); Passos (2009); Teixeira, Cyrino (2010), dentre outros, que buscam ampliar

as compreensões a respeito da importância da narrativa escrita para o desenvolvimento profissional do professor, ressaltando seu potencial para a prática reflexiva. Esses registros, em geral, recebem diferentes denominações, como diários de aula, diários reflexivos, memorial escrito, relatório final, narrativas escritas, diários reflexivos escritos ou memorial de estágio.

Os relatórios de estágio fazem parte da bibliografia que permite o acesso às ações pedagógicas, ou seja, como diz Zabalza (1998),

Essa documentação depois permitirá revisar o processo, possibilitará a publicidade do trabalho, para defender-se de críticas, para poder solicitar novas ajudas, etc. Mas, o importante é que fica a constância física do trabalho realizado, possibilitando assim a construção de uma espécie de 'memória' histórica (*una banca dati*) das ações (p. 192).

Passos (2009) destaca a importância formativa da produção de narrativas escritas indicando que, por meio delas, os sujeitos “trazem para suas reflexões suas lembranças, suas interpretações; reinterpretem situações vivenciadas, e reconhecem-se em situações que poderiam estar esquecidas em suas lembranças” (p. 117). Constituem-se, assim, em um processo emancipatório de interação com o outro, em que os sujeitos autodeterminam suas trajetórias. Os diários reflexivos, como a autora denomina, “ampliam a visão sobre o que deve saber o professor de Matemática para ingressar com sucesso na profissão” (p. 134).

Para Nacarato e Lopes (2009), os diários e/ou textos reflexivos são importantes instrumentos para desencadear processos metacognitivos dos professores ou futuros professores, potencializando a quem está narrando escrever sobre sua própria aprendizagem, organizar ideias, rever crenças e concepções e projetar novas ações para a sua prática docente. Conforme as autoras enfatizam, “os professores em formação identificam-se com as narrativas dos colegas, pela sua verossimilhança, passam a ser mais reflexivos e problematizadores de suas práticas e, até mesmo, a reproduzir algumas metodologias de trabalho narradas nesses textos” (p. 42), pois “todo professor gosta de falar de sua sala de aula, sobre seus alunos, sobre suas experiências” (p. 42).

Freitas e Fiorentini (2007), endossando estudos de Clandinin (1993), enfatizam que

[...] o professor, ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, aprende e ensina. Aprende, porque, ao narrar, organiza suas idéias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (re)significar seus próprios saberes e experiências (p. 66).

Para os autores, a exploração intencional da leitura e da escrita nos cursos de Licenciatura em Matemática representa “uma forma potencial que amplia o poder de compreensão e reflexão dos futuros professores [...] enquanto objeto de ensino e

aprendizagem, assim promovendo a constituição pessoal e profissional do futuro professor” (FREITAS; FIORENTINI, 2008, p. 140).

No entender de Bisconsini, Reis e Borges (2007), as narrativas escritas ou memoriais escritos, além de desenvolver a capacidade de produção escrita, despertam para a necessidade de o professor refletir sobre suas práticas, fundamentar-se sobre elas e registrar por escrito a produção de conhecimentos a partir dos saberes docentes. Por isso, especialmente durante a formação inicial, é preciso desenvolver as capacidades e a cultura da leitura, escrita, interpretação, reflexões, pesquisa, análise e produção do futuro professor, sem as quais não se avançará numa formação mais sólida.

Nacarato e Lopes (2009) corroboram com tais ideias enfatizando a necessidade de que nos cursos de formação inicial e continuada os professores ou futuros professores sejam colocados em contato com textos teóricos para serem discutidos e interpretados e onde a escrita sobre o fazer docente seja reconhecida, valorizada e compartilhada com os pares. Para as autoras, por meio da escrita os sujeitos “se tornam protagonistas de sua prática e do desenvolvimento do currículo, tornando-se mais reflexivos e pesquisadores de suas práticas” (p.44).

Apesar disso, conforme apontam Freitas e Fiorentini (2008), os cursos de Licenciatura em Matemática, em sua maioria, são marcados “por uma tradição de pouca leitura e pouca escrita, priorizando um tipo de linguagem que, por ser técnica, inibe aquele que escreve, impedindo, assim, que exponha suas idéias com maior flexibilidade e crítica” (p. 139). Os graduandos de Matemática, pouco acostumados à prática de escrita, muitas vezes são resistentes a essa prática e não a consideram importante para sua formação (PASSOS, 2009).

Nesse sentido, Bisconsini, Reis e Borges (2007) alertam para a necessidade de que os professores de Matemática busquem romper com os mitos, valores, crenças, atitudes, concepções de que não precisam “ler e escrever”, de que não “dão para essas coisas!”, pois essa resistência os impedem de avançar no seu crescimento profissional e no entendimento da Educação Matemática. Ou seja, é preciso que os cursos de formação valorizem a “escrita discursiva, compreensiva e interpretativa – aquela que não procura apenas perceber logicamente o que se escreve, mas também busca explorar os múltiplos significados das idéias matemáticas” (FREITAS; FIORENTINI, 2008, p.140).

Nessa perspectiva, na posição de pesquisadora instigada a compreender as potencialidades das narrativas em um Curso de Licenciatura de Matemática, propus-me a investigar a construção da escrita como atividade de reflexão crítica sobre as experiências

vivenciadas por professores em formação nos estágios supervisionados. Optei por identificar nesses documentos respostas para minhas inquietações, por considerá-los que estes revelam claramente as experiências vivenciadas pelos acadêmicos, e que “as análises narrativas e principalmente as narrativas de formação se sobressaem como uma estratégia que propicia uma aproximação de elementos fundamentais da experiência, como tempo, processo e mudança” (FREITAS, FIORENTINI, 2007, p. 69).

3. Procedimentos metodológicos

Este estudo se enquadra na modalidade de pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, pois “engloba a idéia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões” (BICUDO, 2006, p. 106). Além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos, a intenção foi identificar os fatores que determinaram ou contribuíram para a ocorrência dos fenômenos, neste caso, os fatos e experiências vivenciados pelos licenciandos no campo de estágio.

O estudo faz parte do Projeto de Pesquisa Isolado (PqI) que desenvolvo na Instituição de Ensino Superior na qual exerço minhas funções, lecionando majoritariamente disciplinas da parte pedagógica do curso de Licenciatura em Matemática, dentre elas o Estágio Supervisionado. Os desafios que os licenciandos enfrentam, seus desabafos, inquietações e constantes reclamações motivaram-me para a realização da pesquisa, acreditando que investigar as situações que envolvem este componente curricular implica em melhor direcionamento do estágio curricular e, conseqüentemente, na melhoria da minha prática enquanto formadora de professores de Matemática.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo compreender a narrativa escrita como atividade de reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas pelos futuros professores de Matemática, na realização dos Estágios Supervisionados. Busquei investigar as situações que os acadêmicos enfrentam, suas inquietudes e suas conquistas, as decisões que precisam tomar, bem como os elementos ligados a estes fatores. As questões que nortearam o processo investigativo são: Quais os desafios que os futuros professores enfrentam na realização do estágio supervisionado? Como interpretam a sua prática pedagógica e dos professores regentes quando realizam seus estágios? Quais são suas percepções sobre esse componente curricular?

Na busca de atingir o objetivo proposto e responder as questões supracitadas, foram analisados relatórios produzidos por acadêmicos de um curso de Matemática, apresentados

após o desenvolvimento do Estágio Supervisionado I, realizado em escolas de ensino fundamental, e do Estágio Supervisionado II, realizado em colégios de ensino médio, nos anos de 2011 e 2012. Foram analisados, ao todo, 28 relatórios, sendo 12 elaborados por acadêmicos de 3º ano do curso e 16 por acadêmicos do 4º ano. Os mesmos estão identificados na análise pela letra R, acrescida de um número (exemplo: R12, para o licenciando do relatório 12).

4. Análise e discussão de dados

Ao analisar os relatórios de estágio, pude perceber que os acontecimentos da sala de aula e da escola são rememorados e revividos em cada palavra. Não se trata apenas de uma narrativa cronológica e distante da realidade, mas sim momentos de expressão e elaboração de pensamentos, sentimentos, incertezas, encontros e desencontros vividos durante o período de inserção na escola. É o que se pode observar na narração a seguir:

Quando a professora regente me falou que eu iria lecionar sobre logaritmos, pensei imediatamente: Que sorte a minha! Logo um conteúdo que nunca gostei, nem entendi direito e teria que dar aula justamente sobre isso! Então, como não tinha outro jeito, fui estudar este conteúdo e procurar uma maneira diferente de ensiná-lo. Não queria que os "meus" alunos tivessem a mesma aversão aos logaritmos que eu tive, porque foram ensinados de maneira técnica, somente através de regras e sem nenhuma aplicação. E após compreender o que são os logaritmos, sua história e aplicação, passei a gostar dessa matéria e pude perceber que nem é tão difícil quanto eu pensava. Decidi então trabalhar os logaritmos através da resolução de problemas e a partir de uma abordagem histórica. (R3)

Esse depoimento revela que as narrativas representam “um modo bastante fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. [...] Elas atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo” (FIORENTINI, 2006, p. 29). No relatório, a acadêmica indica que o estágio impõe situações inesperadas, às vezes desafiadoras, mas que estimulam o futuro professor a buscar, investigar, aprender, não somente o conteúdo específico, mas, sobretudo, metodologias alternativas para a abordagem dos conteúdos. A estudante descreve, ao longo do texto, as atividades planejadas e como a aula sobre logaritmos se desenvolveu, narrando em detalhes as dificuldades enfrentadas em relação ao comportamento dos alunos, as situações de desconforto e as decisões imediatas que precisou tomar, além de refletir sobre a escola pública e o tornar-se professor de Matemática.

É a partir dessa ideia que os estudantes são motivados a escrever os seus relatórios de estágio, ou seja, através de uma escrita sistemática, porém motivada pelo desejo pessoal de refletir, construir e reconstituir as experiências vividas nos espaços escolares.

Uma das primeiras preocupações dos acadêmicos, bastante refletida nos relatórios, está relacionada à *acolhida na escola*, não apenas pelo professor regente, mas também pelos alunos. Há estabelecimentos de ensino, principalmente da rede particular, que definem em reuniões pedagógicas com o coletivo escolar, a não aceitação de estagiários em suas dependências. Alguns professores não aceitam estagiários por acreditar que os mesmos atrapalham o andamento das aulas ou por medo de serem rotulados em suas ações pedagógicas. Os fragmentos a seguir, bem ilustram esse anseio dos estagiários:

Fui até a escola e tentei conversar com os professores. Eles não me deram atenção. Um deles disse que já estava com estagiário na sala e não queria mais um. Fiquei muito desanimada! (R12)

Primeiro dia de estágio! [...] é tudo novo, uma surpresa, ansiedade, nervosa, curiosa na verdade... Como será que os alunos vão me receber? (R7)

Fiquei desapontado com a professora regente da turma... Ela tinha sido minha professora no ensino médio e eu a considerava ótima profissional e amiga. [...] Fui subestimado e não pude dar minha docência como pretendia. Ela alegou que eu poderia atrasar os conteúdos que deveriam ser dados a tempo. [...] Aprendi com isso o tipo de professor que não quero ser... (R15)

As narrativas revelam que a má recepção nas escolas é como um “balde de água fria” para os acadêmicos, que acabam, por vezes, se desestimulando com a realização dos estágios e com a profissão docente. “*Fiquei com vontade de desistir de tudo!*” (R9), diz uma acadêmica diante da resistência do professor em recebê-la.

Por outro lado, quando a escola e principalmente o professor regente recebe bem o estagiário e o vê como um parceiro para as suas aulas e para a aprendizagem de seus alunos, o professor em formação se sente mais confiante e tende a desempenhar suas atividades com entusiasmo e com muito esforço para retribuir o acolhimento, como indicam os relatos a seguir:

A recepção da professora foi realmente calorosa e através dela pude perceber como existem bons professores. Dei tudo de mim para que a professora gostasse de minha atuação. (R15)

Quando pedi ao professor que me aceitasse como estagiária, ele respondeu sorridente e carinhosamente. Essa aceitação, já esperada, foi também um dos

motivos que me levou a procurá-lo. O estágio foi um período muito produtivo, me senti muito útil em sala de aula. (R19)

No primeiro dia do estágio a professora me apresentou para a turma. Comentou que eu tinha sido aluna dela em anos anteriores e que eu era um exemplo a ser seguido. Uma aluna disse: Que bom que vai ter estagiária para nos ajudar! (R22)

No estágio realmente pude perceber o que significa trabalhar em parceria com a professora, pois ela me solicitava quando achava necessário e pediu ajuda sobre um determinado conteúdo que não era trabalhado em anos anteriores. Ela me via como uma pessoa que estava ali para ajudar, não como um estorvo em sala de aula. (R14)

Para Pimenta e Lima (2011), o estágio deve ser considerado como “campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (p. 29). Para tanto, é importante que o contato dos estagiários com os professores regentes seja o suporte para as aprendizagens do licenciando e uma experiência autenticamente formativa, tanto para quem ensina como para quem aprende, “congregando formação inicial e continuada, em que ambas se auto-alimentam e se renovam pelas relações advindas de ações conjuntas” (GUÉRIOS, 2005, p.132).

Por meio dos relatórios é possível constatar que as primeiras experiências docentes expressam a preocupação e o nervosismo na *gestão de sala de aula*, especialmente nas regências de classe, quando o licenciando assume realmente a sala de aula. Mais do que cumprir com um ordenamento legal, eles querem dar sua contribuição para o aprendizado dos estudantes e para o trabalho do professor. Os relatos a seguir expressam esses sentimentos:

A aula em si foi bem preparada, os alunos colaboraram, mas eu estava muito nervosa, insegura. Parecia que eu não sabia o conteúdo. Cada vez que explicava algo, tinha a sensação que estava falando errado. [...] Eu queria que os alunos entendessem minhas explicações e “vissem” sentido ao que eu estava falando. (R26)

Na segunda docência constatei que as aulas nem sempre acontecem como o planejado. Eu queria explicar a matéria e passar os exercícios, mas não consegui nem terminar a explicação. Fiquei preocupada com o atraso do conteúdo. (R14)

Essas narrativas indicam que os licenciandos tomam para si a responsabilidade pela aprendizagem, esforçando-se para que a Matemática tenha significado para os alunos da Escola Básica. Eles arriscam-se na proposição de metodologias diversificadas e

problematizadoras, lançando “seus olhares para a sala de aula com a expectativa de que os alunos tenham muitas e variadas experiências relacionadas com a evolução cultural, histórica e científica da Matemática” (PASSOS, 2009, p. 130), que, em geral, eles notaram ausentes na sua vida estudantil e mesmo no campo de estágio. Isso, porém, nem sempre ocorre de maneira tranquila e conforme o planejado:

No decorrer dos Estágios, busquei aplicar diferentes metodologias de ensino que aprendi na universidade, bem como preparar aulas diferentes para chamar a atenção dos alunos, pois os mesmos estão desmotivados e muitos não se interessam pelo ensino e aprendizagem da Matemática. (R1)

Muitas vezes você prepara uma aula, que na sua mente será perfeita. No entanto, no momento que você vai aplicá-la as coisas podem não sair conforme o planejado. Os alunos podem não compreender daquela maneira que você está ensinando e então você precisa mudar a tática utilizada. Isso faz com que você possa refletir sobre a metodologia e as estratégias utilizadas visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem. (R3)

Para Pimenta e Lima (2011) a atenta observação e investigação do cotidiano escolar pode abrir um leque de outros questionamentos sobre a prática educativa em que o futuro professor, ao fazer sua intervenção, pode aprender a profissão e encontrar elementos que confirmam maior reconhecimento e legitimidade de sua presença naquele espaço, bem como da formação de sua identidade como profissional responsável e comprometido com a causa da Educação. Isso envolve “o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 55).

Nesse sentido, é imprescindível que nas aulas na universidade sejam estudadas, discutidas e analisadas as experiências vivenciadas no estágio e de suas possibilidades, o porquê das diferentes alternativas terem dado certo ou não, que atitudes tomar diante dos obstáculos, bem como as interações que se estabelecem no cotidiano escolar. Também que sejam feitos registros de tudo que acontece, pois ao trazer à tona os fatos ocorridos, os futuros professores desenvolvem a escrita e rememoram acontecimentos que contribuíram na sua formação docente.

Nas narrativas é possível observar ainda que os sentimentos vivenciados pelos licenciandos após as regências são contraditórios e instáveis. Por vezes, os sentimentos são de alegria, esperança e realização, por vezes são de frustração e ansiedade. Os depoimentos

a seguir registram dois sentimentos contrastantes vividos por uma mesma acadêmica em dias diferentes de docência.

Os alunos disseram que gostaram das minhas aulas, que eu falava com clareza e paciência, que conseguiram entender o assunto trabalhado, mas que eu os fazia pensar demais, já que estavam acostumados com exercícios repetitivos. Também comentaram que serei uma ótima professora, muito pacienciosa. A professora disse que eu realmente tenho o dom para dar aula [...] e que gostou muito das minhas aulas.

Essa aula foi um verdadeiro fiasco, algo que nunca mais vou esquecer, um ponto totalmente negativo para minha formação, um desconforto enorme e uma sensação de incapacidade. Naquele momento pensei: “ser professora não é minha vocação, não tenho perfil para isso, não quero isso”.

Interessante registrar que as duas experiências relatadas pela acadêmica ocorreram em duas turmas de ensino médio, 1º e 3º ano respectivamente, na mesma escola. A estagiária pode perceber que cada dia na escola representa uma nova experiência, um novo desafio e novos saberes que se constituem. Como diz um acadêmico: “Cada dia é um novo dia! É uma caixinha de surpresa!” (R16).

Nesse sentido, quando o estagiário assume o lugar do professor da turma, toma consciência da complexidade da tarefa educativa, percebendo que esta exige muita preparação, reflexão e frequentes mudanças nas abordagens pedagógicas, mas também que exige saber conduzir os acontecimentos, as incertezas, a pluralidade de ideias e as diversidades que permeiam esse singular espaço, tão grandioso em suas manifestações (MAISTRO; ARRUDA; OLIVEIRA, 2009).

Outro impacto vivenciado pelos futuros professores, explícito em seus relatórios, está relacionado às *contradições entre o dito e o vivido*, ou seja, o que indicam os discursos oficiais e/ou acadêmicos e o que realmente acontece nas salas de aula. Ao captar a realidade, os estudantes percebem a passividade com que muitos docentes conduzem suas aulas e a falta de dinamismo na prática, bem como que nem sempre o que se planeja é desenvolvido com sucesso. É o que indicam os relatos:

Na teoria há a sugestão de trabalharmos de maneira diferenciada, (jogos, modelagem matemática, etc...); mas na prática vemos que não é isso que acontece. Nas aulas de observação percebi que a maioria dos professores trabalha de maneira tradicional: quadro e giz. (R10)

A realidade das escolas é totalmente diferente; o professor a todo o momento deve incentivar o aluno, levar metodologias diferenciadas de ensino para tentar prender a atenção do mesmo. Muitas vezes acaba sendo frustrante. Esforçamo-nos ao

máximo para fazermos uma aula melhor e acaba que temos que deixar de lado o plano de aula e voltar ao ensino tradicional. (R14)

Pude observar que a professora ensina os conteúdos de maneira tradicional, sem nenhuma aplicação ou ligação com o dia-a-dia. Desta forma, os alunos aprendem a resolver os algoritmos, mas o conteúdo não possui significado para eles. (R8)

Tais narrativas apontam para a necessidade constante do professor avaliar e transformar situações teóricas adversas à prática para o seu cotidiano. Trata-se de uma postura não-passiva do profissional em relação ao distanciamento teoria/prática, que em contrapartida, através de soluções criativas, é possível transformar, recriar e unir os saberes. No entender de Cyrino e Passerini (2009), colocar à disposição dos acadêmicos pesquisas sobre a atividade escolar e elementos para que investiguem a realidade, implica em desenvolver atitudes de pesquisa, tornando-os investigadores de sua própria prática. Na condução do estágio é importante que teoria e prática caminhem juntas no sentido de um enriquecimento do trabalho, pois, como diz Demo (1990), "se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa" (p. 52).

Nos relatórios aparecem ainda, com bastante frequência, reclamações relativas ao *embate com a realidade*, especialmente com relação às dificuldades que permeiam o cotidiano das salas de aula. A falta de interesse pelo estudo, a defasagem de conteúdos e a indisciplina dos alunos figuram entre os desabafos mais comuns nas narrativas:

Observei que em vários momentos algumas alunas não se davam ao trabalho de copiar o conteúdo do quadro. Outras realizavam de forma muito vagarosa, dando a sensação de estarem ali para realizar uma prova e ‘passar’ de ano. Outro fato que me chamou a atenção foi de colocarem o fone de ouvido para ouvir música escondido, e outras que sempre estavam com espelho de bolso para retocar a maquiagem. (R8)

O professor pediu para que eu corrigisse essas provas e grande foi meu espanto quando pude ver que os alunos do 2º ano do ensino médio têm uma enorme dificuldade para resolver operações básicas, erram a maior parte delas e não interpretam os problemas de maneira correta [...]. Eles querem usar a calculadora o tempo todo, não a mente. (R27)

Aplique a prova conforme o combinado e ao corrigi-las levei um susto, pois quatro alunos haviam tirado zero. Perguntei para a professora se era normal essa quantidade de notas zero na prova. Então ela me disse que era normal e, sem ver as provas, ela acertou quem eram os alunos que haviam tirado zero. (R13)

A turma é muito indisciplinada. Xingam-se o tempo todo. Não se interessam por nada, não fazem tarefas, as notas são baixas e não ‘estão nem aí’, [...] estão lá

apenas de corpo, porque a mente não os acompanha. Só conversam, fazem brincadeira a todo o momento, são muito mal educados. Fiquei chocada! (R22)
Neste dia pude perceber com um ar de decepcionada e triste que a 6^B nunca faz a tarefa de casa, [...] só uma aluna participa da aula, enquanto os demais fazem bagunça, conversam, não têm interesse. Neste dia uma das alunas disse um palavrão horrível para a professora... (R7)

Em meio a estes desabafos, os acadêmicos constantemente fazem comparações em seus relatórios entre a situação atual das salas de aula e a sua época de estudantes do ensino fundamental e médio. Frases como: “*No meu tempo não era assim!*” (R4), “*Quando eu era estudante todos respeitavam o professor!*” (R13) ou “*Na minha época, os alunos se interessavam mais pelo estudo!*” (R19), são frequentes nas narrativas. Para Cyrino e Passerini (2009), o contato com o futuro campo profissional por meio dos estágios, tem o potencial de minimizar o “choque do real”, ou seja, diminuir “a confrontação com a complexidade da situação profissional: a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula; a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a construção de conhecimentos; dificuldades com os alunos indisciplinados; dificuldades com o material didático inadequado, etc” (p. 126).

Apesar dos obstáculos, o estágio tem sido avaliado de maneira positiva pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática analisado, que destacam seu caráter formativo, desafiador e gratificante. Segundo as narrativas, o Estágio proporcionou aprendizagens variadas no âmbito social, profissional e cultural. Significou uma rica experiência em que puderam ter uma visão realista do dia-a-dia da sala de aula e refletir sobre como se aprende e se estão preparados para ensinar. Os fragmentos a seguir, contemplados nos relatórios demonstram algumas opiniões:

As experiências de estágio foram muito formativas, pois pude perceber como é realmente uma sala de aula e como é ministrar uma aula, estar diante dos alunos e os ensinando, o que não é uma tarefa nada fácil e exige muito preparo. (R3)

Os estágios foram momentos fundamentais da minha formação, de muita aprendizagem, questionamentos e, sem dúvida, de muita reflexão, pois sempre que concluí minhas atuações me perguntava o que poderia melhorar ou acrescentar a minha prática: e se a turma fosse minha? (R15)

O Estágio Supervisionado representou muito mais que o cumprimento de exigências acadêmicas. Foi uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. (R14)

5. Considerações finais

Buscar compreensões acerca da narrativa escrita como atividade de reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas pelos futuros professores de Matemática nos Estágios Supervisionados foi o que moveu a realização desta pesquisa. Procurei apresentar a riqueza dos relatórios de estágio dos estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática por meio da análise de alguns fragmentos de texto. Os exemplos trazidos demonstram a livre expressão de escrita, revelando a importância do ato de narrar os fatos e registrar opiniões, posturas e atitudes para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos professores em formação.

Por meio da análise realizada, é possível afirmar que a produção textual do relatório final de estágio representa um elemento essencial de reflexão e de articulação de diversos saberes originários do espaço universitário e escolar. Como enfatizam Freitas e Fiorentini (2008), a organização, por escrito, dos pensamentos e ideias permite aos futuros professores que seus conhecimentos docentes, “às vezes ditos como tácitos, sejam identificados, problematizados e (re)significados” (p. 148).

Dentre os temas presentes nos documentos que se destacam como desafios para os licenciandos estão: o acolhimento nas escolas, a gestão de sala de aula, as contradições entre o dito e o vivido e o embate com a realidade. Ao narrar sobre estes desafios o futuro professor pode compreender melhor aspectos relativos à docência, desenvolver o pensamento reflexivo e se posicionar criticamente perante fatos ocorridos em um determinado tempo e lugar, deixando registrados acontecimentos marcantes do percurso de formação inicial e da constituição de sua identidade profissional.

Nesse sentido, os relatórios de estágio representam instrumentos adequados para compreender o estagiário e seus pensamentos, suas interações com a comunidade escolar, bem como as instituições de ensino e suas peculiaridades.

É possível inferir, portanto, que escrever sobre si e refletir sobre si, são elementos fundamentais para nossa constituição como docentes e para a definição de nossa postura como docentes.

6. Referências

Benjamin, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.** 7ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

BISCONSINI, V. R.; REIS, C. A. R.; BORGES, E. C. Memorial de Estágio como possibilidade de desenvolvimento da capacidade de produção escrita do futuro professor de

Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte – MG. **Anais...** Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CYRINO, M.C.C.T. ; PASSERINI, G.A. . Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da UEL. In: CAINELLI, M.; FIORELI, I. (Org.). **O estágio na licenciatura**: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. 1ed. Londrina: UEL/Prodocência/Midiograf, 2009, p. 125-144.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professores 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, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 121-156.

FREITAS, M. T. M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. Campinas: UNICAMP, 2006. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, São Francisco, v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun., 2007.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n.37, p.138-149, 2008.

GUÉRIOS, E. C. **Espaços Oficiais e Intersticiais da formação docente**: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. Práticas de leitura e escrita em Educação Matemática: tendências e perspectivas a partir do Seminário em Educação Matemática no Cole. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (Org.). **Educação Matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopias e realidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p.25–46.

SBEM. **Subsídios para a discussão de propostas para os cursos de Licenciatura em Matemática**: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2003.

PASSOS, C. L. B. Processos de leitura e de escrita nas aulas de Matemática revelados pelos diários reflexivos e relatórios de futuros professores. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (Org.). **Educação Matemática, leitura e escrita**: armadilhas, utopias e realidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p.111-136.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, B. R. ; CYRINO, M. C. C. T. . A comunicação escrita na formação inicial de professores de Matemática: potencialidades formativas da elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado. **Acta Scientiae** (ULBRA), v. 12, p. 43-66, 2010.

ZABALZA, M. A: El Practicum en la Formación de los Maestros. In: RODRÍGUEZ MARCOS, et al (Org.). **La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea**. Madrid: Narcea, p.169-202, 1998.