



## “NÃO ESTOU GOSTANDO DESSA AULA...”: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Edna Maria Oliveira dos Santos<sup>1</sup>  
Rosemara Perpetua Lopes<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí/ ednajtibelem@hotmail.com

<sup>2</sup>Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí/ rosemalaropes@gmail.com

### Resumo:

Neste trabalho, apresentamos e discutimos situações vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto “Trabalhando problemas matemáticos de subtração por meio de brincadeiras”, em uma escola municipal de Jataí, Goiás, com alunos do quarto ano, com o objetivo de possibilitar a identificação da operação de subtração em problemas matemáticos, a interpretação, a construção e a resolução de problemas, por meio de brincadeiras. A discussão é norteada pela questão: como a universidade, especificamente o Estágio Curricular Supervisionado em Curso de Licenciatura em Pedagogia, contribui para formar o futuro professor da Educação Básica? Assim orientada, privilegia os aspectos: relação entre universidade e escola e as contribuições dessas instituições para a constituição profissional do futuro professor durante o estágio; dificuldades encontradas pelo licenciando no processo de aprender a ser professor. Concluímos que entre as contribuições estão o aporte teórico que orienta a prática pedagógica; a construção dos quadros referenciais para a docência por meio de problematização, e análise da realidade escolar; a universidade como elo entre formandos, formadores e formados em curso de licenciatura, numa perspectiva mediadora.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Licenciatura. Estágio Curricular Supervisionado.

### Introdução

Discutimos elementos que permeiam o início da profissão docente, focalizando algumas questões que emergiram durante o desenvolvimento do projeto intitulado “Trabalhando problemas matemáticos de subtração por meio de brincadeiras”, elaborado e executado em 2016, com o objetivo de possibilitar ao aluno a identificação da operação de subtração em problemas que a envolvessem, a interpretação de problemas matemáticos, a construção de novos problemas e sua resolução, por meio de brincadeiras. Neste trabalho, o problema matemático é abordado de um posto de vista quantitativo.

Entendemos por *problema quantitativo* aquele no qual o aluno deve manipular dados numéricos e trabalhar com eles para chegar a uma solução, seja ela numérica

ou não. São problemas nos quais a informação recebida é principalmente quantitativa, embora o resultado possa não sê-lo. Por isso, a estratégia de resolução estará fundamentalmente baseada no cálculo matemático, na comparação de dados e na utilização de fórmulas (POZO; CRESPO, 1998, p. 80, grifo dos autores).

O projeto foi realizado em uma escola municipal da cidade de Jataí, Estado de Goiás, na qual encontramos um grupo de profissionais dispostos a trabalhar pela aprendizagem dos alunos, porém a carga horária de trabalho dos professores não contribuía para investirem em maneiras de trabalhar diferenciadas, visando ao melhor entendimento de determinados conteúdos matemáticos em que os alunos apresentam mais dificuldades, tais como interpretação de problemas. Neste ponto, situa-se a relevância da intervenção empreendida, junto a alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. Mesmo sendo pontual e isolada, nossa presença pareceu chamar a atenção para a matemática e sua implementação em sala de aula, levando à reflexão.

O desenvolvimento do projeto abrangeu uma carga horária de 56 horas, com registro diário de atividades e planejamento prévio de aulas. As primeiras 28 horas foram dedicadas à observação de caráter formativo e investigativo, a partir de roteiros elaborados para os seguintes eixos temáticos: escola, com enfoque em estrutura e organização; professor, suas práticas e sua formação; gestão, incluindo coordenação pedagógica e direção; aluno, em aspectos como linguagem e modos de interação. O produto desta investigação foi um projeto de intervenção, desenvolvido nas 28 horas restantes. Esclarecendo melhor, ao todo, o projeto abrangeu 56 horas, sendo 28 dedicadas à observação e 28 à regência.

Por percebermos que os alunos identificavam a operação de subtração nos problemas a partir de palavras-chave, como “diferença”, “tirou”, “perdeu” etc., privilegiamos problemas que não apresentavam tais palavras. Assim, planejamos sete aulas, a primeira tida como pré-aula, destinada aos ajustes finais na proposta. As seis aulas seguintes abarcaram os seguintes conteúdos matemáticos: algoritmo da subtração, significado de “empresta um”, interpretação de problemas com transformação negativa de quantidades, interpretação de problemas com comparação de quantidades, percepção de diferentes problemas de subtração; construção de problemas, subtração em situações de compra.

Para o desenvolvimento das aulas, adotamos a Metodologia da Mediação Dialética, especificamente a etapa “Resgatando”, compreendida como uma “retomada das representações dos alunos em relação ao conteúdo de ensino” (ARNONI, 2007, p. 149), e recursos didáticos e estratégias, como atividades impressas, brincadeiras com materiais manipuláveis, livro de história infantil, baú de madeira, painel de pontuações etc. Além de

Arnoni (2007), fundamentaram a ação teórico-político-pedagógica empreendida os pressupostos de Kishimoto (2011), Carvalho (2010) e Lopes (2012), entre outros.

Na universidade, os debates travados no interior do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí (REJ), em Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III e IV, foram essenciais para melhor compreensão da relação entre teoria e prática, para o surgimento de reflexões sobre a nossa atuação como futuras professoras e para a compreensão da realidade escolar, à qual buscamos apreender além das aparências (KOSIK, 2002).

O título deste trabalho, por si só, aponta a relevância da universidade no processo de construção dos quadros referenciais para a docência, conforme previstos por Mizukami (1996), a partir da relação entre os conhecimentos científicos adquiridos nessa instituição e a realidade escolar. Apresentamos e discutimos aqui situações vivenciadas nas aulas que ministramos na escola básica, às quais buscamos compreender a partir das teorias estudadas na universidade, com destaque para uma delas, em que ouvimos a frase que compõe o título deste texto: “Não estou gostando dessa aula...”. Cientes das limitações do projeto, por meio dele, buscamos responder à questão: como a universidade, especificamente o Estágio Curricular Supervisionado em Curso de Licenciatura em Pedagogia, contribui para formar o futuro professor da Educação Básica?

Ressalvadas as limitações do proposto, nas seções seguintes, buscamos responder a essa questão, discutindo aspectos que emergiram das aulas, período em que nos aproximamos da realidade da profissão que iremos exercer futuramente, encerrando com considerações finais sobre professor iniciante, estágio e universidade.

### **Universidade *versus* realidade escolar ou universidade e realidade escolar no estágio?**

Entre outros cursos, os de licenciatura das universidades brasileiras têm o currículo formal composto por disciplinas que contêm saberes fundamentais e específicos de distintas áreas do conhecimento, assunto, este, do qual trata Goodson (2007). Enquanto componente curricular, tais disciplinas estão previstas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 02, de 19 de fevereiro de 2001, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002). Outro componente curricular previsto nessa Resolução é o Estágio Curricular Supervisionado, com carga horária total de quatrocentas horas.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG/REJ, essa carga horária está concentrada em “Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (I, II, III e IV). No Regulamento Geral de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG, verificamos que o estágio curricular obrigatório é concebido como

[...] atividade privilegiada de diálogo crítico com a realidade que favorece a articulação do ensino com pesquisa e extensão, configurando um espaço formativo do estudante, definido no Projeto Político Pedagógico de cada curso (...). O estágio é um componente curricular de caráter teórico-prático que tem por objetivo principal proporcionar ao estudante a aproximação com a realidade profissional, com vistas ao aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e pedagógico de sua formação acadêmica, no sentido de prepara-lo para o exercício da profissão e da cidadania (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013, p. 5).

Durante o estágio, a proximidade do aluno de licenciatura com o que é específico de sua futura profissão contribuiu para a construção do “ser professor”. Para que alcançar o previsto no Regulamento supracitado, o papel da universidade é fundamental, pois, os futuros pedagogos, ao iniciarem o estágio, deparam-se com questões que os levam a pesquisar, analisar e refletir sobre dificuldades de aprendizagem, violência escolar, indisciplina em sala de aula etc.

Por meio da literatura educacional (MIZUKAMI *et al.*, 2002), sabemos que o estágio, sozinho, não pode fornecer ao aluno tudo o que é necessário para o exercício da profissão docente, para isso, são necessários os conhecimentos de todas as demais disciplinas curriculares do curso, e, ainda assim, faltam conhecimentos, tamanha é a complexidade do trabalho docente, confirmando o pressuposto de que a licenciatura é parte de uma formação mais ampla e abrangente, que não termina ao final do curso superior.

Nesse processo de formação para a docência,

[...] o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 100).

Nessa discussão, a universidade pode ser vista como o lugar da convergência entre conhecimentos teóricos (científicos) e saberes do senso comum (pré-concepções dos alunos do Ensino Superior); realidade escolar (campo de atuação profissional) e universitária, com foco no estágio em curso de licenciatura. De acordo com Ostetto (2012), “a universidade tem

muito a contribuir neste campo, recriando o espaço do estágio como lugar de troca e interlocução” (OSTETTO, 2012, p. 29).

[...] a universidade se coloca no meio do caminho... Não como uma pedra, a atrapalhar ou fechá-lo com propostas prontas e restritivas, mas como um elo, como possibilidade de articular (e fazer ecoar) as múltiplas vozes que denunciam a situação precária da educação infantil e reclamam ações coerentes; como uma das alternativas que apontem para a afirmação do que “está bom” e para o aprimoramento ou superação do que “não está bom” e precisa ser mudado, estabelecendo relações de diálogo e troca, tendo como horizonte a efetivação do direito das crianças brasileiras a uma educação infantil de qualidade (OSTETTO, 2012, p. 20-21).

A partir dessa perspectiva, a pergunta que intitula esta seção pode ser respondida do seguinte modo: a universidade e o estágio, que põe em contato direto com a realidade escolar, contribuem para a construção profissional dos futuros pedagogos/as, retomando Mizukami (1996), contribuem para a formação dos quadros referenciais para a docência do futuro professor, portanto “universidade e escola” ou realidade escolar no estágio, contexto em que a conjunção “e” assume o papel de elo e, ao mesmo tempo, indicador da relação entre ambos.

Por experiência própria, constatamos que a visão do aluno de licenciatura sobre a escola tende a mudar a partir do Estágio Curricular Supervisionado, sendo (re) construída por meio de estudos teóricos, análises críticas, discussões, em busca de compreender e, de alguma forma, transformar a realidade vivenciada, emergindo, quiçá, um olhar filosófico, descrito por Rios (2004, p. 17, grifos da autora) como “*ver claro, fundo e largo* o seu objeto”. Para compreender e agir significativamente na/sobre a realidade escolar é preciso ter esse olhar.

De acordo com Rios (2004, p. 17), *ver claro, fundo e largo* significa olhar as situações reais (no caso do estagiário, as questões presentes no cotidiano da escola), de maneira “radical, rigorosa e de conjunto”, ou seja, olhar de forma “radical”, buscando ver não só o que está aparente, mas também o que está oculto. Buscar olhar de forma “rigorosa”, usando métodos adequados e “de conjunto”, situando as questões investigadas no meio em que existem e do qual emergem.

Para a construção desse olhar filosófico e reflexivo, contribuem universidade e escola. As teorias estudadas em ambiente acadêmico assumem função específica na formação de professores. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 43), “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e 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”. As teorias educacionais orientam e abrem espaço para as reflexões

necessárias sobre questões educativas que emergem no estágio. Na universidade, as discussões travadas durante as aulas ou em grupos de estudos possibilitam o diálogo, a troca de experiências e de saberes. No estágio, os questionamentos oriundos da experiência na escola não são estáticos, mas diversificados e flexíveis, até imprevisíveis.

### **A experiência de ser professora durante o estágio**

Nesta seção, discutimos elementos do processo de constituição da docência em curso de licenciatura, a partir de fragmentos de relatórios produzidos durante o desenvolvimento do projeto aqui abordado. Cientes de que alguns são longos, optamos por mantê-los como se encontram no original, no intuito de preservar a sequência temporal e relacional em que ocorreram.

[...] iniciamos nossas atividades conversando sobre o que os alunos já sabiam e tinham estudado durante sua vida escolar sobre algoritmo de subtração (escrevemos no quadro um algoritmo de subtração), e conversamos a respeito dos nomes dos termos da subtração e o significado do “empresta um”, mas os alunos não lembravam mais dos seus estudos sobre os nomes dos termos e, quando interrogados sobre o significado de “emprestar um”, eles não souberam explicar, continuamos a conversa em que explicamos o porquê de falarmos “empresta um”, referente a uma dezena. Vale ressaltar que a professora da turma nos relatou, anteriormente, que os alunos já tinham estudado sobre o assunto em nossas observações anteriores, notamos que eles usavam essa expressão “empresta um”, mas pareceu-nos que eles usavam sem entender o que significava, realmente.

No momento da brincadeira solicitamos que eles se agrupassem em quatro equipes e as nomeassem, então surgiu um problema, pois estavam presentes naquele dia 26 alunos e precisávamos dividir a turma em equipes, depois de fazermos alguns cálculos no quadro sobre essas quantias, eles decidiram que era melhor que houvesse dois grupos de cinco e dois de seis, assim, explicamos a brincadeira do “Baú do algoritmo”, que deveria ocorrer assim: cada líder dos grupos vinha até a professora (estagiária) e retirava um algoritmo de subtração de dentro do baú, levava até seu grupo e resolvia com a ajuda dos participantes. Começamos. Logo em seguida, percebemos que apenas alguns alunos ajudavam o líder a resolver o algoritmo, enquanto os demais ficavam olhando, então intervimos e solicitamos que remanejassem as resoluções das continhas, ou seja, os alunos que já tinham ajudado na resolução davam a vez àqueles que ainda não tinham ajudado o líder a resolver tais algoritmos.

Algumas regras foram combinadas antes de começarmos a atividade, outras iam sendo colocadas no decorrer da mesma, por exemplo, com relação à interação entre os alunos, ofensas fariam perder pontos. Iniciamos a segunda etapa da aula e entregamos atividade impressa, contendo um problema de subtração, porém não dissemos de qual operação era o problema e eles começaram a resolver, mas percebemos que eles estavam copiando as respostas dos colegas, pois o problema era o mesmo para todos, fizemos isso com o propósito de detectar, exatamente, esse comportamento no grupo, ou seja, quais eram os alunos que copiavam respostas sem se esforçar para responder sua atividade. Entendemos que na aula seguinte seria necessário propor os problemas de outra forma e conduzir as resoluções de perto, ou seja, de um a um.

Realizadas as atividades, escrevemos as pontuações no quadro, ao lado do nome de cada equipe (na próxima aula traríamos um painel em cartolina, para escrever as pontuações) e explicamos que as pontuações seriam transformadas em dinheirinho falso, para fazer compras na “barraca de alimentação”, prevista para o dia do

encerramento do projeto. Passamos para a história “Monstromática”<sup>1</sup>, eles ficaram muito atentos e os instigamos a fazer mentalmente os cálculos que apareciam na história e a irem relatando os resultados, isso levou bastante tempo, pois são muitos os problemas contidos na história, percebemos que gostaram da atividade, então decidimos deixar que prosseguissem. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 1).

Do relato, destacamos o fato de os conteúdos abordados em sala nem sempre serem compreendidos pelos alunos do Fundamental, quando isso ocorre, o que fazer? Destacamos, ainda, o comportamento ofensivo entre os alunos. Quando ele se instala, como proceder?

Ao responder tais perguntas, não pretendemos indicar receitas prontas de como agir em tais situações, mas discutir o cotidiano do professor polivalente, assim denominado por Gatti e Barretto (2009). Ambas as questões nos remetem a Guarnieri (2005, p. 12), no ponto em que afirma que “o professor aprende a partir do exercício da profissão, o que não significa dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si e por si mesma, ou mesmo que a prática não esteja repleta de princípios teóricos”.

Há situações que ocorrem em sala de aula e não estavam previstas no planejamento, quando acontecem, acarretam desconforto ao futuro professor. Coincidentemente, as que vivenciamos eram discutidas na universidade, facilitando a tomada de decisão. Desenvolver um projeto que propiciou as primeiras experiências em sala de aula simultaneamente ao estudo teórico na universidade permitiu repensar nossas opções, identificar aspectos positivos e negativos de nossa formação no curso superior e conhecemo-nos melhor como futuras profissionais da Educação. Deu margem, também, ao seguinte questionamento: no caso do professor em exercício que se vê diante de uma situação desafiadora, para a qual não tem resposta imediata, e que já não tem possibilidade de problematizar, refletir e discutir tais situações como antes fazia no curso de licenciatura, a quem recorrer, onde buscar solução para os problemas emergentes em seu campo de atuação?

À luz dessa pergunta, cuja resposta foge ao escopo deste trabalho, voltamos a atenção à Ostetto (2012) e sua afirmação de que o trabalho educativo deve ser

[...] construído no encontro de estudantes-educadores no campus, com profissionais-educadores em campo, tem os olhos na realidade e vai nela penetrando através de um movimento de articulação de vozes, desejos e ações daqueles que estão em processo de formação inicial e daqueles que já estão atuando e que, no movimento, experimentam uma verdadeira formação em serviço (OSTETTO, 2012, p. 20).

---

<sup>1</sup> SCIESZKA, J. **Monstromática**. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2004.

Na escola em que desenvolvemos o projeto, outra situação mostrou-se desafiadora: a presença de uma criança autista em sala de aula.

Na turma havia um aluno autista e percebemos muita resistência da professora de apoio em deixá-lo participar da aula, apenas na hora da história ele participou. Quando nos aproximávamos dele para que participasse dos grupos, ela nos dizia que ele não gostava de estar no meio da movimentação das crianças. Então pensamos que na próxima aula poderíamos oferecer à turma um momento de conversa com o aluno autista, para que nos dissessem o que eles sabiam sobre ele, do que ele gostava e do que não gostava, quais as brincadeiras que a turma sugeria para que ele participasse com todos etc.

Cabe a ressalva de que o que sabíamos a respeito do aluno autista era fruto de observações sobre as características específicas dele em sala de aula, das breves conversas que tivemos com a professora de apoio e de informações que buscamos na Internet. A partir disso e do livro “Uma menina estranha”<sup>2</sup>, indicado para leitura pela professora orientadora, pensamos em atividades das quais ele pudesse participar, se assim o desejasse. (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 1).

A presença de um aluno autista na turma e a sensação de não saber o que fazer com ele nos deixou frustradas, pois não tínhamos conhecimentos teóricos suficientes sobre o assunto. Assumindo postura investigativa, pesquisamos modos de interagir com ele. Na Nota Técnica N° 24, de 21 de março de 2013, que trata da Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, encontramos o seguinte texto:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 2).

Percebemos, então, que nos documentos oficiais da área educacional existem objetivos que vêm ao encontro dos interesses dos licenciandos, por exemplo, a formação para a promoção da inclusão escolar, atualmente em fase de implementação no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG/REJ.

Sem pretender aprofundar, aqui, esse aspecto, discutido por Pimenta *et al.* (2017), voltamos-nos a outros fatores que chamaram nossa atenção durante a execução do projeto.

[...] nessa manhã de aula, enquanto os alunos foram ao pátio para a reunião diária com a direção e o canto do Hino Nacional, organizamos a sala com as cadeiras no formato circular e iniciamos nossas atividades, retomando os saberes trabalhados até aquele momento, em sala, por meio de uma história fictícia que contamos [...]. Em

<sup>2</sup> GRANDIN, T; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.

seguida, separamos a turma em duplas, para a realização da atividade de escrita de algoritmos, a partir da manipulação de materiais concretos, no caso, dados, palitos de picolé e papel A4, a brincadeira aconteceu da seguinte maneira: cada dupla recebeu palitos de picolé, um dado e uma folha de A4, um aluno de cada dupla iniciou jogando o dado, em seguida, eles separaram a quantidade de palitos de picolé de acordo com a quantia verificada na face do dado e escreveram o numeral correspondente na folha de A4, depois, jogaram o dado novamente e a quantia verificada foi subtraída da quantidade de palitos da jogada anterior, formando um algoritmo e resolvendo-o. Nessa ocasião, fomos orientando os alunos sobre retirar o menor valor do maior valor [...]. Percebemos que a turma se encontrava agitada e foi difícil continuar a brincadeira, pois começaram a se aglomerar e a conversar em voz alta, a tal ponto que a voz da professora (estagiária) não era ouvida por eles. Depois de pontuarmos as duplas, conversamos sobre a agitação durante a brincadeira, que gerou dificuldades de condução da dinâmica. Em seguida, solicitamos que a turma organizasse suas equipes com os mesmos membros da aula anterior, para iniciarmos a segunda atividade sobre resolução de problemas de subtração, que não pode ser concluída, dado o tempo dedicado à organização da turma durante a conversa exacerbada.

Na aula seguinte, sentimo-nos impotentes diante da intensa inquietação dos alunos, que já chegaram em sala com tal comportamento. Durante o desenvolvimento das brincadeiras envolvendo os conteúdos curriculares, precisávamos da atenção deles e pensamos que a atividade em dupla e a ludicidade iriam contribuir, essas estratégias ajudaram até certo ponto, porém, notamos que, para uma aula discorrer de maneira produtiva, do ponto de vista educativo, é preciso atenção a fatores emocionais, que podem gerar indisciplina. O comportamento dos alunos naquele dia influenciou direta e negativamente o andamento do trabalho pedagógico, levando-nos a buscar conhecimentos teóricos que pudessem nos auxiliar a lidar com as situações descritas, caso se repetissem [...] (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 2).

Conforme citado, o comportamento dos alunos em determinada ocasião foi inusitado e gerou reflexão, remetendo a Guarnieri (2005).

[...] ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar ou mesmo rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que recebeu em sua formação (...) porque não consegue aplica-los em sua prática, adotando uma atitude mais pragmática (VEENMAN *apud* GUARNIERI, 2005, p. 11).

Embora não fôssemos, ainda, professoras em início de carreira, das quais trata Lima (2004), mas, tão somente, alunas de graduação vivenciando a docência pela primeira vez no Fundamental, durante o Estágio Curricular Supervisionado, sentimos o “choque” com a realidade do campo de atuação docente. Tal situação levou-nos a constatar que refletir sobre a prática político-pedagógica é preciso, porém “essa capacidade de reflexão crítica requer o envolvimento não só do professor isoladamente, mas de grupos de professores que, conjuntamente, possam dar conta de buscar saídas para os problemas, conflitos, dificuldades postos pela prática” (GUARNIERI, 2005, p. 10).

No caso das professoras em exercício, aquelas com as quais convivemos durante o estágio e outras em diversas escolas do Brasil, ocorrem essas reflexões? Melhor dizendo, há

tempo e espaço para que tais reflexões existam? Há interlocutores dispostos e disponíveis para dialogar com os professores sobre as suas conquistas e frustrações no dia a dia da escola básica? Ou, na escola pública de Educação Básica, o professor vivencia um sentimento de “isolamento pedagógico”, conforme conceituado por Lopes e Feitosa (2014)?

Durante todo o desenvolvimento do projeto, lançamos mão de brincadeiras e constatamos que utilizá-las com alunos na faixa etária dos nove aos 11 anos de idade deu margem a uma interação em sala de aula para a qual não estávamos preparadas, vista como “bagunça” pela comunidade escolar.

[...] Iniciamos a aula conversando sobre situações do dia a dia dos alunos e as possibilidades de identificarem nas mesmas os conhecimentos matemáticos por eles estudados na escola, vale lembrar que, na aula anterior, pedimos que as crianças trouxessem um problema matemático baseado no cotidiano de cada um, porém alguns disseram que deixaram a atividade em casa, outros não fizeram etc., então, citamos oralmente o problema matemático com base em situações do nosso dia a dia [...] Nesse dia, devido a um imprevisto pessoal (falta de transporte para ir à instituição), não conseguimos levar para a escola o quadro de pontuações e o baú para colocarmos as fichas com os problemas, assim, usamos uma pequena caixa decorada, para colocar as fichas com os algoritmos para a brincadeira “Trilha da subtração”, e as atividades impressas foram entregues em mãos aos alunos. Os problemas contidos na atividade impressa foram lidos e debatidos, coletivamente, para que os alunos pudessem falar quais as operações matemáticas presentes nos enunciados e quais as estratégias necessárias para realizarmos a resolução dos problemas. Dessa maneira, os alunos conseguiram relatar as estratégias e explicar, oralmente, o entendimento dos enunciados, assim como as operações que se encontravam nos mesmos. Depois da leitura e do debate oral sobre a atividade impressa, explicamos que os alunos teriam trinta minutos para resolverem a atividade, porém, os dez primeiros que entregassem ganhariam dez pontos e os demais ficariam com cinco pontos. Ao nosso comando e com tempo cronometrado, iniciamos a resolução dos problemas, cientes de que a atividade, assim delineada, guardava traços da abordagem comportamentalista.

Alguns entregaram sem colocar a resposta no problema, outros entregaram incompleto etc. e tiveram que retornar para as suas carteiras para concluírem, satisfatoriamente, a atividade. Percebemos que havia muitos alunos que apenas pegavam os numerais que estavam explícitos nos enunciados e montavam um algoritmo usando a operação que eles achavam ser a certa e resolviam sem se preocupar em entender o enunciado. Então, depois dessa experiência, conversamos novamente sobre a importância de pensar nos enunciados dos problemas e buscar meios de resolvê-lo usando as informações ali contidas.

Em seguida, realizamos a brincadeira “Trilha da subtração” e os alunos se envolveram bastante, houve um tumulto inicial até eles entenderem a brincadeira, mas logo estavam sintonizados. De todas as brincadeiras realizadas, essa foi a que possibilitou alcançar plenamente os objetivos relativos aos conteúdos atitudinais, pois os alunos pareceram entender o que é trabalho em grupo e como é importante ouvir, respeitosamente, a opinião do outro [...] (RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 2016, p. 4).

O supracitado “tumulto” ocorreu durante uma brincadeira, realizada do seguinte modo: as cadeiras da sala foram afastadas e no chão foram feitas quatro trilhas com fita, uma parte de cada equipe ficou no início da trilha, a outra próxima à professora, com a função de

retirar papéis de dentro de uma caixa contendo os algoritmos para as respectivas resoluções feitas pelo restante de alunos de cada grupo, que se encontrava localizada em frente ao quadro, com caneta em mãos, prontos para receberem as orientações dos demais integrantes, segundo o comando da professora.

Essa e outras brincadeiras que utilizamos para o desenvolvimento do projeto foram criticadas quanto ao barulho que geraram em sala, assim, ouvimos: “Ah, não, isso está muito bagunçado...”, “Não estou gostando dessa aula...” etc. Porém, do nosso ponto de vista, não havia bagunça, mas crianças aprendendo em grupo, conversando e ajudando uns aos outros a resolverem os algoritmos propostos etc. Constatamos que a forma de trabalhar pela qual optamos não atendia a expectativa da escola, não estava de acordo com a ideia de “boa aula” ali vigente, que pressupunha uma organização pautada em alunos quietos, sentados em cadeiras enfileiradas, ecoando na sala somente a voz do professor. O uso de brincadeiras pareceu gerar incômodo, desconforto, resistência etc., não por parte dos alunos, mas dos professores e gestores, o que analisamos a partir de Silva (2005), para quem

A cultura escolar caracteriza-se pelas regras rígidas do sistema educacional, pela rotina, pela tradição e pelas máximas que surgem no espaço da escola, e obedece a uma forma própria que é desta instituição.

As tradições escolares, sobretudo aquelas pregadas pelos professores mais antigos, podem levar a um despojamento do saber academicamente construído (SILVA, 2005, p. 36).

Para um aprendiz da docência, a cultura escolar, da qual trata Rego (2003), não é algo evidente, mas existe e determina o que é aceito pela comunidade local. Percebemos sua existência por meio de falas e manifestações de incômodo a tudo que saía da rotina estabelecida na instituição.

Refletindo a esse respeito, constatamos que a socialização de saberes entre futuros professores e professores em exercício torna-se precária. Retomando o citado acima, indagamos: ao invés apenas criticar, dizendo “Ah, não, isso está muito bagunçado...” e “Não estou gostando dessa aula...”, não seria mais formativo e profícuo expor o motivo pelo qual uma brincadeira é considerada “bagunça” e indicar outro possível caminho a seguir? Havia mesmo bagunça? O que leva um professor a não gostar de uma aula em que os alunos participam ativamente?

## **Considerações finais**

As muitas questões apresentadas neste trabalho podem ser vistas como indício da relevância e do papel do estágio em um curso de licenciatura: investigar, problematizar, analisar e interpretar a realidade escolar, não apenas observá-la, e, nesse movimento, aprender a ser professor, sem esquecer que a formação inicial, sozinha, não dá conta de tudo, sendo, antes, uma etapa de um processo de constituição profissional mais amplo (MIZUKAMI *et al.*, 2002).

Neste trabalho, discutimos situações presentes no desenvolvimento do projeto “Trabalhando problemas matemáticos de subtração por meio de brincadeiras”, realizado em caráter de Estágio Curricular Supervisionado, em 2016, numa escola municipal da cidade de Jataí, Estado de Goiás, com alunos do quarto ano, com o objetivo de possibilitar a identificação da operação de subtração em problemas matemáticos, a interpretação desses problemas, bem como a construção de novos problemas e sua resolução, por meio de brincadeiras. A metodologia incluiu problemas matemáticos, cujos enunciados não continham as palavras-chave, costumeiramente, utilizadas pelos alunos para identificar as operações a serem efetuadas nos mesmos, e a proposição, não apenas de resolver, mas de formular problemas, o que empreendemos a partir de Carvalho (2010).

A discussão focaliza a aprendizagem da docência durante o estágio, privilegiando ocorrências de sala de aula que geraram questionamentos e reflexões, relacionadas à distância entre o planejado e o executado na aula, ao comportamento dos alunos em sala, o que fazer com um aluno autista, brincadeiras como estratégia de ensino, cultura escolar e concepção de aula, tendo como plano de fundo a relação entre universidade e escola.

Ao discutirmos a profissão docente, com vistas à compreensão de como se forma o professor, não desconsideramos que os saberes desse profissional guardam marcas, inclusive, de sua trajetória escolar, sendo a licenciatura a base de sua profissionalização (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Nesse contexto, a universidade contribui na formação dos futuros pedagogos, ao oferecer subsídios teóricos para a docência e espaço para reflexão e construção de práticas pedagógicas e promover a aproximação entre o aluno de licenciatura e seu futuro campo de trabalho.

Nesse sentido, do curso de licenciatura destacamos o Estágio Curricular Supervisionado, que possibilita ao futuro professor conhecer *in loco* o campo em que irá exercer a profissão e identificar as especificidades dessa última. Sabemos que as questões que envolvem a educação e a escola são muitas e amplas e complexas. Para serem compreendidas, necessitam da assunção de uma postura investigativa, conforme proposta por André (1996).

Para tanto, universidade e escola devem caminhar juntas, podendo essa parceria ser consubstanciada no estágio, etapa do curso superior que permite ao aluno transitar da literatura educacional à realidade escolar, aprendendo na e pela relação entre teoria e prática. Aliando a produção à socialização saberes, talvez consigamos ressignificar a escola e a educação oferecida àqueles que dela mais necessitam.

### Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. O papel da pesquisa na formação do professor. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 95-105.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Metodologia da mediação dialética. In: OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere (Orgs.). **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 119-171.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acessado em: 13 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica Nº. 24, de 21 de março de 2013. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em: 08 jul. 2017.

CARVALHO, Mercedes. **Problemas? Mas que problemas?!** Estratégias de resolução de problemas matemáticos em sala de aula. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.

GRANDIN, T; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1999.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In.: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 7-23.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 55-64.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, jul./dez. 2004.

LOPES, Rosemara Perpetua; FEITOSA, Eloi. Integração de ferramenta da Web 2.0 às aulas de um curso de Licenciatura em Matemática: uma iniciativa de inovação no Ensino Superior. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: PROGRAD/UNESP, 2014. p. 9555-9567.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 15-30.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesq.** São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. A solução de problemas nas Ciências da Natureza. In: **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998. p. 67-102.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Jataí, GO: UFG Regional Jataí, 2016. Não publicado.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCIESZKA, J. **Monstromática**. São Paulo, SP: Companhia das Letrinhas, 2004.

SILVA, Rita de Cassia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In.: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 25-44.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Orientações e normas sobre o estágio curricular para estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Goiânia, GO: Pró-Reitoria de Graduação, 2013. Disponível em:

<[https://www.prograd.ufg.br/up/90/o/regulamento\\_estagio\\_Pedagogia\\_CAJ.pdf](https://www.prograd.ufg.br/up/90/o/regulamento_estagio_Pedagogia_CAJ.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2016.