



## **PROFESSORA, EU? SENTIMENTOS E PRÁTICAS VIVENCIADOS POR UMA FUTURA PROFESSORA DOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Fabiana de Jesus Silva Martins<sup>1</sup>**  
**Rosemara Perpetua Lopes<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí/ fabianajsm@gmail.com  
<sup>2</sup>Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí/ rosemalaropes@gmail.com

### **Resumo:**

Apresentamos reflexões sobre sentimentos e práticas vivenciados por uma licencianda, durante as suas primeiras experiências como professora, propiciadas pelo Estágio Curricular Supervisionado. Tais vivências ocorreram no interior do projeto intitulado “À medida de um passo, cresço um pedaço: brincando com as medidas”, que teve como objetivo geral familiarizar os alunos com o conteúdo matemático medidas não-padronizadas e padronizadas. Desenvolvido em 2016, em uma escola pública municipal de Jataí, Estado de Goiás, com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, o projeto adotou como metodologia a investigação da realidade escolar, a partir do conceito teórico de “garimpagem”, desenvolvida por observação e entrevista, a partir dos eixos temáticos: escola; professor, incluindo prática e formação; aluno, na faixa etária de seis a dez anos de idade; gestão, composta por coordenação pedagógica e direção escolar. Neste artigo, preterimos os resultados concernentes à aprendizagem do conteúdo matemático pelos alunos, privilegiando a aprendizagem da docência, que se tornou latente durante o desenvolvimento do projeto. Os resultados comportam análise de aspectos desafiadores, que fizeram aflorar sentimentos e levaram a reconhecer o estágio como componente essencial para a formação inicial do professor da Educação Básica, fundamental para a construção dos quadros referenciais para a docência.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado. Formação inicial de professores. Ensino Fundamental.

### **Introdução**

Neste trabalho, apresentamos e discutimos resultados do projeto intitulado “À medida de um passo, cresço um pedaço: brincando com as medidas”, desenvolvido durante o Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), no período de outubro a novembro de 2016, voltado a alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Jataí, Estado de Goiás, com foco nos sentimentos vivenciados pela estagiária, futura professora da Educação Básica, aqui concebida “aprendiz da docência”.

O projeto teve como objetivo geral familiarizar os alunos com medidas padronizadas e não-padronizadas, permitindo distinguir formas de medir e sua representação simbólica. Foram seus objetivos específicos: tratar do conceito de medida e expor os alunos a situações cotidianas envolvendo classificação, reconhecimento de valores e de instrumentos de medidas de comprimento, volume e peso.

Estruturamos o texto a seguir em: referencial teórico, contendo pressupostos que fundamentaram a proposta e seu desenvolvimento; metodologia, que comporta ações adotadas para alcançar os objetivos supracitados; resultados e discussão, em que analisamos dificuldades encontradas pela estagiária durante a execução do projeto e os sentimentos oriundos das mesmas, pelo modo singular que marcaram sua formação no curso superior; considerações finais, contendo síntese do exposto.

### **Referencial teórico**

Segundo Cunha (2012), a formação do professor precisa passar pelo exercício de descoberta do que pensa ser o bom professor. Afirma a autora que

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico. (CUNHA, 2012, p. 151).

De acordo com a autora, a formação do professor é um processo que perpassa sua constituição pessoal, social e histórica e sua atuação pedagógica reflete a realidade vivenciada em sua trajetória escolar, como aluno.

Na formação inicial em curso de licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado surge como momento da descoberta, de expectativas, incertezas e confronto com a realidade do campo de atuação do professor. Estágio não é prática, mas teoria e prática, num movimento de ir e vir constante, relação dialética que permite ressignificar concepções.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), 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, o estágio é um componente curricular com carga horária de quatrocentas horas, a serem desenvolvidas, preferencialmente, a partir do quinto período do curso de licenciatura, cuja especificidade é a formação de professores.

Ao curso de Licenciatura em Pedagogia cabe formar o professor polivalente, que irá ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outros conteúdos. Sem pretender tratar, aqui, das particularidades dessa formação, concordamos com Passos e Romanatto (2010, p. 20), quando apontam a necessidade de que “[...] na formação inicial, os futuros professores tivessem uma visão e uma experiência mais realista do que se entende por Matemática, assim como discussões sobre questões internas à própria disciplina”.

Nos primeiros anos escolares, o ensino de matemática deve priorizar a “estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico” (PASSOS; ROMANATTO, 2010, p. 29), tornando os alunos capazes de analisar, elaborar hipóteses e sistematizar o pensamento matemático, por meio de situações-problema mediadas pelo professor, que estimulem a reflexão e instiguem a busca por soluções, a exemplo do que propõe Brousseau (2008).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 129), “é no contexto das experiências intuitivas e informais com a medição, que o aluno constrói representações mentais, que lhe permitem, por exemplo, saber que comprimentos como 10, 20 ou 30 centímetros são possíveis de se visualizar numa régua”.

## **Metodologia**

A elaboração do projeto aqui abordado teve início em 2016, ao final do Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG/REJ, por meio de práticas investigativas da realidade escolar, conceituadas a partir de André (1996) e seu conceito de “garimpagem”, desenvolvidas por observação e entrevista, a partir dos eixos: escola; professor, abrangendo formação e prática; aluno, na faixa etária de seis a dez anos de idade; gestão, abarcando coordenação pedagógica e direção escolar.

O planejamento incluiu as atividades: leitura em ambiente digital; uso de vídeo do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO); bingo matemático; competição de medidas; resolução de problemas e cálculo mental. Abarcou, também, os recursos: computador, *Datashow*, *software* educacional, calculadora, quadro branco, pincel, anilina. Os planos de aula abrangeram conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, no caso do primeiro, privilegamos “unidades de medida”, conforme prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em “Grandezas e medidas”. Foram formulados a partir de Lopes (2012), que propõe a articulação entre as ações pedagógicas e a realidade dos alunos.

Assim, desenvolvemos um projeto voltado ao ensino de matemática nos primeiros anos escolares, priorizando, neste trabalho, resultados relativos às dificuldades encontradas pela estagiária, futura professora que irá ensinar matemática, relativas à aprendizagem da docência durante Estágio Curricular Supervisionado, dado o impacto da mesma na constituição dos “quadros referenciais para a docência”, conforme conceituados por Mizukami (1996).

## **Resultados e discussão**

Destacamos o sentimento de insegurança do futuro professor, aluno de curso de licenciatura que se prepara para o exercício da profissão docente, o medo de não conseguir obter a atenção dos alunos e a participação deles ou de que não entendam o que está sendo ensinado, aspecto que envolve comunicação e linguagem, relacionadas, essas, às opções metodológicas, e a ansiedade pelo encerramento de uma aula que parece nunca acabar, em que os alunos se tornam intimidadores, por falta de domínio do manejo da sala de aula.

Analisando esses sentimentos à luz de Rios (2010) e de Cunha (2012), constatamos que a tão almejada segurança em sala de aula torna-se ilusória, quando consideradas a imediatividade, a complexidade e imprevisibilidade próprias desse local, apontadas por Mizukami (1996). Essa perspectiva leva a reconhecer que, por mais bem preparado que esteja um professor, não há garantia de que a aula correrá conforme planejado. Quando o futuro professor assume a postura de sujeito “aprendente”, conforme conceituada por Ponte (2000), deixa de se incomodar tanto com as dificuldades e passa a encará-las como oportunidade de desenvolvimento profissional.

Segurança não pode estar atrelada à (e decorrer da) “ausência de erros” ou de imprevistos na sala de aula, visto que não é de erros e de acertos que se trata e se constitui a prática escolar, mas de escolhas, opções metodológicas fundamentadas em nossa própria constituição profissional e epistemológica. Nessa perspectiva, os erros tornam-se situações que permitem confirmar ou refutar pressupostos teóricos. Indo além, do ponto de vista cognitivo, situações desafiadoras podem gerar conhecimento, num processo que envolve acomodação, assimilação e adaptação do novo objeto aos esquemas mentais do sujeito (FLAVELL, 1996) ou a “ancoragem” possibilitada por “conceitos subsunçores” (MOREIRA, 2011).

Na escola, durante o desenvolvimento do projeto, notamos que, quando as atividades executadas em sala de aula não despertam o interesse dos alunos, geram, de um lado,

frustração e angústia, de outro, reflexão. Esta última, enquanto exercício de análise do vivido, com finalidade de compreensão e mudança, quando necessário, e fundamentada teoricamente, no caso do licenciando, adquire centralidade na construção do pensamento do professor, e este é um aspecto primordial, na perspectiva de que o que o professor pensa orienta o que ele faz (MARCELO, 1998).

No universidade e na escola, confirmamos a premissa de que a “reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre o nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos” (RIOS, 2010, p. 46). Enquanto professores, cabe-nos refletir sobre o aluno e a sociedade em que está inserido e para a qual é formado, bem como sobre outros elementos que constituem o campo de atuação docente e determinam a prática pedagógica. Na perspectiva de professores pesquisadores, orientarmo-nos pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), que pressupõe atenção aos detalhes que compõem o todo investigado, partindo do entendimento de que a parte (detalhe) carrega o todo o qual constitui e pelo qual é constituída.

Dando continuidade à análise, destacamos uma situação envolvendo uma atividade sobre o índice de massa corporal, para a qual planejamos medição da altura e da quantidade de massa dos alunos, percebendo, em seguida, que a escolha não foi adequada, porque deu margem a uma atitude inesperada por parte de um dos alunos, que protagonizou uma brincadeira de mau gosto com o colega, relacionada ao peso do mesmo, que agitou os demais e requereu a intervenção da professora da turma. Analisando a situação inusitada à luz de Rios (2010), compreendemos que, boas ou más, todas as situações imprevistas vivenciadas em sala de aula merecem atenção, pois envolvem mais do que a dimensão pedagógica, colocando à prova a “competência” do professor.

O manejo do tempo em sala de aula mostrou ser outro desafiador ao aprendiz da docência. A falta de domínio desse fez com que uma situação que abrangeu leitura do livro “Quem vai ficar com o pêssego”, seguida da explanação de imagens com formas distintas relacionadas ao tema, que, visivelmente, despertou o interesse dos alunos, fosse pouco aproveitada, devido ao nervosismo e à preocupação em desenvolver todo o plano de aula dentro do tempo previsto. Analisando o ocorrido a partir de Paulo (2014), consideramos que é preciso não descuidar de aspectos operacionais que compõem a dimensão técnica, pois ela é parte da prática político-pedagógica. Não se trata, pois, de restringir a prática ao instrumental

ou de conferir-lhe, tão somente, esse caráter, mas de considerar que o domínio da técnica é necessário para o exercício da profissão docente.

Considerando, ainda, as abordagens de ensino previstas por Mizukami (1986), compreendemos que, em sala de aula, o aluno é o que, nós, professores, fazemos dele, pois, nesse local, tanto podemos lançar mão de atividades orientadas tanto por princípios epistemológicos behavioristas, quanto humanistas, cognitivistas ou sóciointeracionistas. À luz dessas teorias, constatamos que a participação que almejamos decorre do interesse do aluno e este, por sua vez, tem como corolário nossas opções metodológicas, entre outros fatores. A adoção de estratégias simples, como a contação de história por mídia digital, imagens exibidas por *Datashow*, pode mobilizar e envolver os alunos, ressaltadas as particularidades de cada turma e contexto.

O desenvolvimento do projeto comportou, também, a realização de uma prática experimental em sala de aula, utilizando água misturada à anilina, acondicionada em frascos distintos, com a finalidade de propiciar aos alunos a familiarização com a unidade de medida “litro”. Todos participaram, oralmente, apontando valores, resolvendo questões. Verificamos que atividades experimentais podem ser promissoras no processo de ensino e aprendizagem, dado que foram bem aceitas pelos alunos e pareceram contribuir para a compreensão do conceito abordado. Cunha (2012) corrobora essa perspectiva, ao afirmar que é importante trabalhar com situações que propiciam ao aluno a relação entre os seus conhecimentos prévios e o saber científico, produzindo novos saberes.

Também foi proposta a resolução de problemas em grupos, compostos, cada qual, por três alunos, com o suporte de um gabarito de respostas e premiação para os três primeiros grupos que completassem a tarefa. Cientes de que essa estratégia é própria da abordagem comportamentalista (MIZUKAMI, 1986), ao adotá-la, obtivemos como resultado a adesão de quase todos alunos, com destaque para um deles, que sempre brincava nas aulas anteriores, e empenhou-se na resolução, demonstrando interesse pela premiação e apresentando maior participação nas aulas subsequentes. Ressalvado o caráter behaviorista, para Gómez-Granell (2008), a resolução de problemas é uma estratégia didática “significativa”, no sentido ausubeliano da palavra, quando se almeja a aprendizagem matemática.

### **Considerações finais**

Juntamente com Mizukami *et al.* (2002), consideramos a formação docente um processo contínuo, do qual faz parte a licenciatura, concebida por Gatti, Barretto e André

(2011) como a base da profissionalização docente. Da formação inicial, focalizamos o Estágio Curricular Supervisionado, analisando e discutindo sentimentos vivenciados por uma aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia durante o desenvolvimento do projeto “À medida de um passo, cresço um pedaço: brincando com as medidas”, realizado em 2016, em uma escola pública do município de Jataí, Estado de Goiás, com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental.

Os resultados evidenciam que, ao propiciar ao aluno de um curso de licenciatura o primeiro contato com a sala de aula, possibilita confirmar ou refutar teorias, enxergar a sala de aula sob outra perspectiva e constatar que futuros professores que têm em mente um campo de atuação ideal podem sofrer o choque com a realidade, do qual trata Lima (2004), ao se defrontarem com uma realidade escolar complexa, imediata e imprevisível. Propicia, ainda, a compreensão de que é preciso aprender que os resultados de um planejamento de ensino dependem de vários fatores, um deles é o reconhecimento do aluno em suas singularidades, como ser social, histórico, político e cultural. Pensando na prática pedagógica, implica dizer que ao aluno deve ser enxergado na relação com o meio que o constitui e pelo qual é constituído, de outro modo, poderá não corresponder às expectativas de um professor alheio às suas reais particularidades. Esta reflexão dá margem a perguntas, às quais não pretendemos responder, mas, tão somente, problematizar: é possível ensinar desconsiderando aquele que aprende? É possível a um professor dizer que ensinou, se o aluno não aprendeu?

Para conhecer o lugar chamado “escola básica”, é preciso depurar o olhar e refletir, continuamente, sobre o aluno que temos e aquele que queremos formar, conscientes de que todo ato pedagógico é, também, político, como afirmam Veiga (2003) e Saviani (2012). A escola não pode “parar no tempo”, o mesmo se aplica ao professor, cuja prática pedagógica não pode remontar ao século XVIII. Este raciocínio gera implicações, inclusive, sobre os cursos de licenciatura e seus currículos. Talvez, privilegiando as especificidades do campo de atuação docente, conforme propõe a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002b).

Talvez, situando a profissão num meio social e cultural distinto, consigamos formar futuros professores que enxerguem no Estágio Curricular Supervisionado algo mais que um suplício, que não realizariam se não fosse obrigatório, sentimento reforçado pela relação estabelecida entre a comunidade escolar e o estagiário, aqui apenas mencionada, e superem o

mal-estar que o mesmo parece causar, explicado por fatores que extrapolam o âmbito do referido componente curricular e deste texto.

Em face do exposto, finalizamos com as palavras de Barthes (2004, p. 47, grifo do autor): “Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*”.

## Referências

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

BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002b, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002a, Seção I, p. 9.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 5. ed. São Paulo: Ed. Pioneira, 1996.

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.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado In: TOLCHINSKY, Liliana; TEBEROSKY, Ana (Orgs). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4. ed. São Paulo. Ed. Ática, 2008.

LIMA, Emília Freitas de. 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, Antônia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação In: **Repensando a didática**. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord). 29. ed. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2012, p. 55-64.



MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

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. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2011.

PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglioni; ROMANATTO, Mauro Carlos. **A matemática na formação e professores dos anos iniciais: aspectos teóricos e metodológicos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 93-111.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.